

GLÁUKS

Gláuks	Viçosa	v. 10	n. 1	1-350	JAN./JUN. 2010
--------	--------	-------	------	-------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
GLÁUKS - Revista de Letras e Artes

Luiz Cláudio da Costa
REITOR

Walmer Faroni
DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
LETRAS E ARTES

Nilda de Fátima Ferreira Soares
VICE-REITORA

Odemir Vieira Baeta
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Gerson Luiz Roani
COORDENADOR DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editores

Adriana da Silva e Cristiane Cataldi dos Santos Paes

Programação Visual

Cláudio Magalhães

Conselho Editorial

Maria Cristina P. Campos
(Presidente)
Ana Maria F. Barcelos
Maria Carmen Aires Gomes
Mônica Santos de Souza Melo
Gerson Luiz Roani
Cristiane Cataldi Santos Paes

Conselho Consultivo

Aimara da Cunha Resende – UFMG
Amanda Eloína Scherer - UFSM
Ana Paula Arnaut - Universidade de Coimbra
Ângela Beatriz Faria - UFRJ
Gilberto Mendonça Teles - PUC/RJ
Francisco José Quaresma Figueiredo - UFG
Heindrun Krieger Olinto - PUC/RJ
Mário Alberto Perini - PUC/MG
Mariney Pereira da Conceição - UnB
Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP
Heliana Ribeiro Mello – UFMG
Regina Zilberman - UFRGS
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Paul Dixon - Purdue University
Silvie Jossierand - Université de Poitiers
Ria Lemaire – Université de Poitiers
Therezinha Mucci Xavier - CES/JF
Vânia Pinheiro Chaves - Universidade de Lisboa

Diagramação

José Roberto da S. Lana

**Revisão de
Abstracts e Títulos
em Inglês**

Douglas C. Ribeiro
Fabiano S. Ramos

**Revisão Linguística
do Português**

Luciene da Silva Dias
Rosany A. Portugal

Revisão Final

Francele Theodo
Assunção

Publicação indexada em LATINDEX (Sistema regional de informação em linha para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)
Literatura: Periódicos 82/89(05)
Periódicos: Linguística (05)80
Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade

Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa :
UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para
“volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015.

1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Letras.

CDD. 20.ed. 805

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	9
<i>Adriana da Silva</i> <i>Cristiane Cataldi dos Santos Paes</i>	
Artigos	
O Discurso da Epidemia na Mídia	15
The Discourse on Epidemy in the Media	
<i>Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes</i> <i>Luiz Marcelo Robalinho Ferraz</i>	
Nós e A Gente – Camaleões Referenciais no Desenrolar do Discurso	39
“Nós” and “A Gente” – Referential Chameleons in the Development of Discourse	
<i>Ivanilde da Silva</i> <i>Izete L. Coelho</i>	
Cognição e Pragmática na Semântica de Preposições Espaciais	59
Cognition and Pragmatics in the Semantics of Spatial Prepositions	
<i>Aparecida de Araújo Oliveira</i>	
Do Jornal ao Livro, a Interdiscursividade nas Crônicas de Arnaldo Jabor	83
From Newspapers to Books, the Interdiscursivity in Arnaldo Jabor’s Chronicles	
<i>Jussara Maria Jurach</i> <i>Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira</i>	
Da Postulação da Voz Passiva Pronominal em Português: Tradição e Ruptura no Pensamento Gramatical Brasileiro	111
Postulation of the Pronominal Passive Voice in Portuguese: Tradition and Rupture in the Brazilian Grammatical Thought	
<i>Edson Ferreira Martins</i> <i>Paulo Osório</i>	

- Intelligible Pronunciation: Towards an Approach Focused on Classroom Instruction** 131
Pronúncia Inteligível: Em Busca de uma Metodologia Centrada na Sala de Aula
Luciana Junqueira
Dr. Dilin Liu
- “Falar de Mim é Fácil, Difícil é Ser Eu” - Estratégias Discursivo-Interacionais de Construção de Identidade por Alunos de EJA no Orkut** 153
“It is Easy to Talk About Me, Difficult is to Be Me” – Interactional Discourse Strategies on the Construction of Identities by EJA Students at Orkut
Érica Alessandra F. Aniceto
Wânia Terezinha Ladeira
- Análise do Discurso Imagético: a Representação da Família Obama no Jornal *Folha de S. Paulo*** 177
Discourse Analysis of Image: a Representation of Obama’s Family in the *Folha de S. Paulo* Newspaper
Maria Danielle Mendes
Sonia Aparecida Lopes Benites
- A Construção do *Ethos* por Alunos de Língua Inglesa no Gênero Discursivo Autoavaliação** 199
The Construction of *Ethos* by English Language Students in the Self-Evaluation Discourse Genre
Fabiano Silvestre Ramos
Mônica Santos de Souza Melo
- O Relato Autobiográfico como Elemento Potencializador das Representações do Professor em Formação** 215
The Autobiographical Report as a Potentiating Element of an In-Training Teacher’s Representations
Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres

A Recontextualização da Informação sobre a “Pílula Anti-Barriga” nos Sites <i>Folha e Minha Vida</i>	243
The Recontextualization of Information about the “Anti-Belly Pill” in the Websites “Folha” and “Minha Vida”	
<i>Luciene da Silva Dias</i> <i>Cristiane Cataldi</i>	
O Agir Docente em Curso Livre de Língua Estrangeira: Que Trabalho é Esse?	271
A Teacher’s Attitude in a Foreign Language Free Course: Which Kind of Job is This?	
<i>Taiane Malabarba</i> <i>Ana Maria de Mattos Guimarães</i>	
A Compreensão Textual como Fator Interveniente na Retextualização do Discurso Direto em Discurso Indireto	297
Text Comprehension as an Intervenient Factor in the Retextualization of the Direct Discourse into the Indirect One	
<i>Rosany Aparecida Portugal</i> <i>Adriana da Silva</i>	
Investigando Características de Normalização em Textos Amadeanos Traduzidos: O Caso da Omissão	319
Investigating Characteristics of Normalization in Jorge Amado’s Texts: The Omission Case	
<i>Valéria Cristiane Validório</i> <i>Diva Cardoso de Camargo</i>	
Dos Saberes Implícitos: As Propostas de Análise em Habermas e em Charadeau	331
Implicit/Shared Knowledge: The Propositions of Analysis in Habermas and in Charadeau	
<i>Rony P. G. Do Vale</i> <i>Renato De Mello</i>	
Chamada para Publicação	349
Aos Colaboradores	350

APRESENTAÇÃO

O Departamento de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa apresentam aos leitores o recente número da *Revista Gláuks*, referente ao primeiro semestre de 2010. Este número resulta de uma coletânea de artigos que dizem respeito a variados domínios dos Estudos Linguísticos, apresentando propostas de trabalhos de diferentes áreas como a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso, os Estudos Interacionais, a Semântica Cognitiva, a Análise Sintática, os Estudos do Texto, dentre outras. Além disso, ressaltamos que este número reúne trabalhos de docentes e discentes de nossa instituição, de outras universidades nacionais, como, por exemplo, UEM, UFMG, UFPE, UFPR, UFSC, UNB, UNESP, UNICENTRO, UNIFAL/PUC-Minas, UNISINOS, e também do âmbito internacional, como os artigos dos autores da Universidade de Évora, da University of Alabama e da Oklahoma State University. Gostaríamos de agradecer, em primeiro lugar, aos autores que enviaram seus trabalhos para a revista; também ao CELIN, Curso de Extensão em Língua Inglesa, do Departamento de Letras, pelo apoio institucional e financeiro; e, finalmente, aos membros do Conselho Editorial pela leitura atenta dos textos enviados para avaliação e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram do processo de elaboração desta revista. Esperamos que os leitores desfrutem dessa coletânea refletindo sobre as diversas teorias e práticas aqui apresentadas.

Os Editores.

ARTIGOS

O Discurso da Epidemia na Mídia

The Discourse on Epidemy in the Media

*Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes**

*Luiz Marcelo Robalinho Ferraz***

RESUMO: As mídias participam ativamente na construção do imaginário social a respeito das epidemias. Tomando como exemplo a dengue, discutimos os efeitos de sentido produzidos pela imprensa brasileira, partindo do pressuposto de que a memória discursiva das antigas pestes se faz presente no discurso jornalístico atual. Tomando como aparato teórico a Análise do Discurso (AD), procuramos identificar como o simbólico influencia na produção de sentidos sobre as epidemias e na espetacularização da doença como fenômeno midiático e efeito do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: dengue; epidemia; discurso jornalístico; memória discursiva; espetacularização.

RÉSUMÉ: Les médias participent activement à la construction de l'imaginaire social sur les épidémies. À travers l'exemple de la dengue, nous analysons les effets de sens produits par la presse brésilienne, basés sur l'idée que la mémoire discursive des maladies passées influence le discours journalistique actuel.

* Professora do PPGCOM/UFPE. E-mail: <isaltina@gmail.com>.

** Mestrando no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGCOM/UFPE) e bolsista do Programa Reuni de Assistência ao Ensino-UFPE. E-mail: <marcelorobalinho@yahoo.com.br>.

Grâce aux concepts de l'analyse du discours (AD), nous cherchons à identifier comment la question symbolique exerce une influence sur la production de sens en ce qui concerne les épidémies et la spectacularisation de la dengue comme phénomène médiatique et effet du discours.

MOTS-CLÉS: dengue; épidemie; discours journalistique; mémoire discursive; spectacularisation.

1 Introdução

A proposta deste artigo é defender a tese de que os meios de comunicação ajudam a construir e a consolidar a idéia que temos hoje do que vem a ser epidemia. A forte carga simbólica que a noção de epidemia trouxe consigo, ao longo dos séculos, é fundamental para visualizar os efeitos de sentido sobre as doenças nas matérias jornalísticas que tratam de saúde nos dias de hoje. A nosso ver, esse fenômeno pode ser verificado se tomarmos como base as noções de interdiscurso, memória discursiva e palavra.

Para discutir o assunto, escolhemos a dengue, doença infecciosa emergente que se constitui numa das principais ameaças aos países em desenvolvimento e vem afetando cada vez mais os brasileiros desde a segunda metade dos anos 80. Analisamos notícias e manchetes publicadas em edições dos jornais pernambucanos *Diario de Pernambuco* (DP) e *Jornal do Commercio* (JC), nos meses de novembro de 2007 e abril e maio de 2008, quando foi registrado aumento de casos da doença em Pernambuco, levando os governos a adotarem medidas de controle, face à ameaça de uma possível epidemia.

2 Epidemia e História

A noção de epidemia é milenar e faz parte do imaginário popular desde os tempos mais remotos. Exemplos de doenças que acometeram nações, dizimando milhares de vidas, não faltam: peste, tuberculose, varíola, tifo, malária, meningite, Aids, entre outras. Embora sejam vistas como um agente externo, as epidemias estão diretamente ligadas ao corpo. É a partir dele que a doença se manifesta, torna-se real aos olhos e se dissemina num determinado território para outros corpos. A relação das pessoas com as epidemias é material e subjetiva ao mesmo tempo, uma vez que lida com o agente transmissor, o indivíduo infectado e o trabalho de controle da doença (mundo material) e as representações e os valores do fenômeno epidemiológico na sociedade (mundo subjetivo)¹. Segundo Le Goff (1985, p. 8), “a doença pertence não só à história superficial dos progressos científicos e tecnológicos como também à história profunda dos saberes e das práticas ligadas às estruturas sociais, às instituições, às representações, às mentalidades”. Não é à toa que o autor diz haver uma história de sofrimento ao tratar das epidemias, sobretudo nos séculos passados, quando a origem das moléstias ainda era um desafio para a ciência.

Para a epidemiologia, ciência que norteia a saúde pública, a doença pode ser definida como a falta ou perturbação da saúde. Dessa forma, a epidemia se caracteriza como a ocorrência de doença em um número de pessoas acima do esperado ao mesmo tempo. O grego Hipócrates, considerado o pai da Medicina, utilizava a palavra *epidemeion* no sentido de

¹ Essa relação foi feita por Donalísio (1999, p. 38-40), em seu estudo sobre dengue, tendo como base os escritos de Habermas, que tratam do homem e de suas ações no mundo. Ampliamos a ideia exposta inicialmente para a dengue, acreditando ser possível verificar essa relação entre mundo material e subjetivo na análise das epidemias de outras doenças infecciosas.

“visitar”, referindo-se ao caráter provisório e temporal de uma epidemia, em contraposição a *endemeion* (endemia), que traduzia a ideia de “habitar o lugar”, designando as doenças que estão habitualmente presentes num determinado grupo social. Curiosamente, o conceito original de epidemiologia era restrito ao estudo das epidemias de doenças transmissíveis, tendo evoluído, posteriormente, para todos os agravos que acometem a saúde das populações.

Apesar de ser um fenômeno coletivo, o processo epidêmico possui uma singularidade histórica que o individualiza no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2006[1963], p. 26), expressando-se de diferentes maneiras no contexto social, econômico, político e cultural. A concepção do processo saúde-doença e das epidemias variaram bastante conforme o imaginário das sociedades. Os povos antigos acreditavam que as infecções eram enviadas pelos deuses, muitas vezes como ação benéfica. A Bíblia relata a morte de mais de 100 mil assírios por uma epidemia virulenta, no final do século VIII a.C., durante uma tentativa de invasão a Jerusalém. O extermínio dos inimigos foi creditado como “obra do Senhor”.

Por muito tempo, a origem das epidemias foi uma incógnita, dando margem a diversas interpretações. Na Idade Média, a Igreja com todo o seu poder teve uma forte influência sobre a mente da população cristã européia, orientando-a quanto às explicações e aos métodos para evitar os males das pestes provocadas pelos pecados da humanidade decorrentes da blasfêmia, avareza, luxúria, usura, cobiça e falsidade. Desesperada e sem saber a causa das epidemias que lhes abatia, a população seguia as determinações sem questionar. Foi assim com a peste bubônica; foi assim com a lepra, esta última ainda marcada pelo preconceito, devido à má reputação da moléstia desde os tempos bíblicos:

E Javé falou a Moisés e Aarão dizendo: ‘Quando um homem tiver sobre a pele de sua carne um tumor, uma inflamação ou uma mancha branca e vir assim sobre a pele do corpo uma chaga de lepra, será conduzido a Aarão, o sacerdote, ou a um dos sacerdotes, seus filhos. O sacerdote examinará o mal que está sobre a pele do corpo: se o pêlo da parte doente se tiver tornado branco e se o mal parecer profundo que a pele da carne, é uma chaga de lepra: o sacerdote, após examinar esse homem, declará-lo-á impuro. (...) O leproso atacado de lepra trará suas vestes estraçalhadas e deixará em desordem seus cabelos, cobrirá sua barba e gritará: ‘impuro! impuro!’. Por todo o tempo que durar sua chaga, será impuro. Ele é impuro; habitará sozinho; sua morada será fora do acampamento. (LEVÍTICO, 13, 1-3, 45-46)

Antigamente, a lepra (hanseníase)² era uma das mais temidas enfermidades, possivelmente pela imbricada relação que o termo lepra teve com o contexto religioso. Por muito tempo, a palavra era associada à idéia de pecado e impureza. Durante a Idade Média, o leproso identificado era proibido de realizar trabalhos na cidade, lavar-se ou usar fontes de água coletivas, entrar em lugares sagrados e tocar em crianças sob ameaça de excomunhão. Nos dias atuais, mesmo tendo tratamento e cura, essa doença ainda carrega a marca do passado, da vergonha entre os enfermos, considerados por muitos ainda como “intocáveis” e “proscritos”. Uma reação cruel e discriminatória a um medo da doença convertido no medo do outro sem qualquer razão em pleno século XXI. O exemplo da lepra é emblemático, pois mostra a força de uma palavra na sociedade, despertando em nós sentidos ideológicos ou vivenciais³.

² Desde 1976, o Brasil adotou o termo hanseníase numa clara tentativa de reduzir o estigma da doença. O país é o único do mundo a usar a nova terminologia, sem ter investido na divulgação da mudança junto à população. As atuais campanhas do governo não fazem mais referência à antiga palavra, dissociando o passado do presente e apresentando a doença como algo novo.

³ Conforme pesquisa realizada em 2001 com mulheres dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias, 54% das 800 entrevistadas associaram a doença à palavra hanseníase, enquanto que 45,1% apenas mostraram conhecê-la quando lhes

Assim como as palavras, os discursos também têm uma representatividade que perpassam o tempo e constroem significados no mundo. Retomando Foucault (2007[1969]), a noção de epidemia pode ser construída a partir de tudo aquilo que foi dito a seu respeito, pelo conjunto de formulações que a designam no tempo e no espaço. “Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de função e papéis” (FOUCAULT, 2007[1969], p. 112). Nessa perspectiva, o discurso não pode ser considerado isolado, muito menos imutável. As condições de produção de um discurso estão ligadas ao contexto social, histórico e ideológico. A memória, fundamental para fazer valer essas condições de produção, nos remete à noção de interdiscurso, que retoma outros “já-ditos” na constituição dos discursos.

O primado do interdiscurso sobre o discurso é um dos conceitos-base da Escola Francesa da Análise do Discurso (AD). Para Maingueneau (2008, p. 35-6), reconhecer esse primado significa entender que os discursos estão inseridos numa rede de trocas e nunca numa identidade fechada. Essa visão contradiz as teorias espontâneas dos enunciadores, que reivindicam a autonomia de seu discurso, justamente pelo fato de admitir as relações de cada discurso com o seu Outro como elemento constitutivo do Mesmo.

Assim, o Outro não deve ser pensado como uma espécie de “envelope” do discurso nem um conjunto de citações. No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade exterior; nem é necessário que seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um

foi apresentada o termo ‘lepra’ como segunda opção. A aceitação e compreensão da palavra hanseníase esteve diretamente ligada ao maior nível de escolaridade. Segundo o estudo, não se observou investimento em comunicação social nas últimas décadas para divulgação da nova terminologia (OLIVEIRA; MENDES; TARDIN, CUNHA; ARRUDA, 2003).

Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. O Outro é o que faz sistematicamente falta a um discurso, é aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade. (MAINGUENEAU, 2008, p. 36-7)

Ao tratar da construção de sentido de epidemia na mídia, não podemos deixar de abordar a questão da memória discursiva, que tem relação direta com o interdiscurso. Para a AD, memória não é entendida no sentido individual, mas sim memória inscrita em práticas sociais que permitem compreender o funcionamento do discurso, o fato de um já-dito sustentar cada tomada de palavra e as próprias relações de sentido dos discursos. Dessa maneira, memória também é tratada como interdiscurso. Falar desses dois conceitos é falar inevitavelmente de esquecimento e lembrança, a possibilidade de considerar tudo o que foi dito e o não-dito, os dizeres lembrados e esquecidos em um discurso para dar significado às palavras do sujeito. Em se tratando de interdiscurso, o esquecimento é estruturante, faz parte do saber discursivo, mobilizando relações de sentido.

O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é feito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o 'anonimato', possa fazer sentido em 'minhas' palavras (ORLANDI, 2007, p. 33-34).

Maingueneau (2008) afirma que uma formação discursiva possui uma dupla memória: uma externa, que mantém relação com FDs anteriores, e outra interna, criada com o tempo por meio dos enunciados produzidos anteriormente dentro de uma mesma formação discursiva. "O discurso demanda Tradição e cria sua própria Tradição, sendo essencial poder dizê-

lo como ele já foi dito, inscrever sua enunciação nos traços de uma enunciação anterior” (MAINGUENEAU, 2008, p. 116). A ideia de memória proposta por Maingueneau é próxima das análises de Moirand (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 325), que, ao trabalhar com textos da imprensa, verifica a existência de uma memória discursiva a partir de formulações recorrentes na mídia, que pertencem a discursos anteriores e funcionam sob regime de alusão na interpretação dos acontecimentos.

Ao analisar as epidemias através dos tempos, observa-se uma história de medo e dor que balizou a construção dos discursos na imprensa, produzindo até hoje efeitos de sentido negativos para a compreensão das doenças. Falar de epidemia nos remete à desordem causada pelo caráter acidental da doença em larga escala na população, provocando mortes e afetando a rotina das cidades. Atualmente, embora as pessoas já não mais creditem as epidemias a forças maléficas ou ao castigo divino de um deus como antes, a utopia do controle sobre o mundo social e natural não existe mais. Para Bauman (2008, p. 8), na atual era líquido-moderna, o homem vive sob uma constante ansiedade. As epidemias fariam parte do rol dos medos justamente pelo fato de surgir a partir do seu caráter imprevisível, acidental e singular dentro do contexto histórico. É o que podemos observar num trecho de uma matéria publicada no jornal francês *Le Monde* no dia 11 de março de 2009:

Sida, SRAS (syndrome respiratoire aigu sévère)... L'histoire récente a montré que les villes sont exposées aux épidémies et qu'il faut se préparer au pire, par exemple à une pandémie grippale. Lors de sa deuxième journée, lundi 9 mars à Lyon, le Forum mondial des sciences de la vie, Biovision, avait pour thème dominant la “gestion des épidémies urbaines” et l'organisation de la réponse des pouvoirs publics. Comme l'a expliqué en ouvrant la session Guénaël Rodier, de

l'Organisation mondiale de la santé (OMS), "toutes les villes sont différentes, mais toutes les villes sont vulnérables"⁴.

Interessante notar como, mesmo com todo o desenvolvimento da ciência, a noção de epidemia traz um pouco daquele antigo medo secular que se materializa nos discursos produzidos pela mídia. Nas matérias jornalísticas de saúde que tratam de doenças infecciosas, epidemia geralmente carrega uma forte carga simbólica que passa de geração em geração e revela contextos concretos do passado em relação à vida da palavra na prática discursiva. Nas suas observações sobre a língua, Bakhtin reconhece o aspecto ativo da palavra. Segundo o autor:

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 1988, p. 100).

Segundo Cereja (*apud* BRAIT, 2007, p. 204), a palavra é história, ideologia, luta social, "já que é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas." Sendo assim, a palavra epidemia exprimiria uma atitude valorativa negativa que vem se consolidando por meio dos discursos da imprensa ao longo dos tempos.

⁴ Aids, SRAS (Síndrome Respiratória Aguda Severa)... A história recente tem mostrado que as cidades estão expostas às epidemias e que é necessário se preparar para o pior, por exemplo, a uma pandemia de gripe. Durante o segundo dia do encontro, na segunda-feira, 9 de março, em Lyon, o Fórum Mundial das Ciências da Vida, Biovision, tinha por tema principal a "gestão das epidemias urbanas" e a organização da resposta dos poderes públicos. Como explicou na abertura do evento Guénaél Rodier, da Organização Mundial de Saúde (OMS), "todas as cidades são diferentes, mas são vulneráveis ao mesmo tempo". Tradução Nossa (TN). Paris, 11 mar. 2009.

3 A Ameaça Constante da Dengue

Dentre as várias doenças infecciosas, a dengue vem conquistando espaço no noticiário jornalístico nos últimos anos por ser uma moléstia emergente que já se tornou um dos principais problemas de saúde pública. Atualmente, a dengue atinge quase todos os continentes, com exceção da Europa, infectando entre 50 e 100 milhões de pessoas todos os anos em mais de 100 países e levando à hospitalização de 550 mil doentes e à morte de 20 mil indivíduos⁵. Os países em desenvolvimento, como o Brasil, são os mais ameaçados, devido às dificuldades na implantação de medidas de controle.

Ao lado de outras doenças, a dengue surgiu, de fato, no país, com a reintrodução do *Aedes aegypti* (mosquito transmissor da febre amarela e da dengue), em 1976, levando à disseminação de epidemias em diversos estados da segunda metade da década de 80 para cá. Três dos quatro sorotipos (DEN-1, DEN-2 e DEN-3) circulam no Brasil⁶. O vírus não é perceptível a olho nu. Mas o mosquito vetor, sim. Por transmitir uma doença que preocupa cada vez mais, o *Aedes* se transformou para a imprensa no inimigo público nº 1 da saúde pública, reeditando a antiga luta contra os mosquitos, encampada no início do século XX pelo então diretor de Saúde Pública do Brasil, Osvaldo Cruz, para acabar com a febre amarela⁷.

⁵ Dados da Organização Mundial de Saúde, órgão das Nações Unidas que cuida da saúde pública no mundo (www.who.int).

⁶ Vivemos o risco de o DEN-4 ultrapassar a fronteira pela Venezuela, onde existe o quarto sorotipo, que pode provocar uma nova epidemia explosiva, como a que ocorreu em 2002, com a introdução do DEN-3, quando foram registrados 672.371 notificações e 2.090 óbitos por febre hemorrágica da dengue (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002, p. 10).

⁷ Acreditando que a transmissão da febre amarela era causada pelo mosquito, Osvaldo Cruz organizou em 1903 um sistema de saúde vinculado ao Poder Judiciário para que as medidas de controle fossem obedecidas e criou a polícia sanitária. Também

Em Pernambuco, o primeiro surto de dengue ocorreu em 1987 (2.118 casos). Depois disso, o Estado viveu uma nova epidemia sete anos depois, em 1995, sendo notificados 9.982 casos, apresentando um pico em 1998 (52.633 registros). A epidemia de 2002, causada pela introdução do DEN-3 e considerada a maior da história até então, ocorreu de maneira explosiva⁸, levando à notificação de 116.245 casos da doença. Desse total, 96.470 foram confirmados como dengue clássica e 340, como tipo hemorrágico. Vinte pessoas morreram.

Avaliando o comportamento da mídia pernambucana a respeito da dengue, percebemos que a cobertura segue a tendência epidemiológica da doença, com maior concentração de matérias durante o período epidêmico, que vai dos meses de maio a agosto, quando o número de casos tende a aumentar. No aspecto discursivo, observamos a relação dos enunciados construídos pela mídia com discursos de outros campos, a exemplo do campo militar, e os efeitos de sentidos produzidos através dessa relação interdiscursiva. Em geral, percebe-se nitidamente o uso de metáforas bélicas, especialmente nos períodos de maior risco de epidemias, quando isso se torna mais evidente. É importante não perdermos de vista que

[...] a metáfora é essencialmente mais do que uma simples **transferência de significado** baseada em certos artifícios semanticamente explicáveis, e, muito mais do que uma simples **comparação abreviada**. Na verdade, ela pode ser tida como ponto de apoio para uma análise da capacidade criativa espontânea do indivíduo, sendo então, apenas do ponto de vista **operacional**, uma transposição do significado, mas, do ponto

promoveu o aterramento de áreas alagadas, recolhimento de lixo e demolição de cortiços, levando a um controle da epidemia no ano seguinte (UJVARI, 2003, p. 231-5).

⁸ O que diferencia uma epidemia normal de uma epidemia explosiva é a velocidade da progressão da doença. Na epidemia explosiva, a manifestação da doença envolve em pouco tempo a quase-totalidade das pessoas atingidas. Para fins de compreensão de utilização do termo na mídia, vamos considerar surtos e epidemias em quaisquer intensidades a mesma coisa.

de vista genético e psicológico, ela seria a criação de novos universos de conhecimento. Criaria, pois, uma realidade nova. (MARCUSCHI, 1999[1978], p. 3) (grifos do autor).

Na verdade, a utilização da metáfora bélica é muito comum quando se trata de doenças. De acordo com Gomes (2000, p. 190),

nas matérias que envolvem o desenvolvimento de drogas contra doenças, as pesquisas também são tratadas como uma guerra, com o uso de expressões como *desafio, estratégia, ataque, alvo e comandado*. Por pertencerem a um outro contexto, tais expressões funcionam como recursos precisos no sentido de ressemantizar o que é enunciado.

No Brasil, o uso desse tipo de metáfora remete às primeiras campanhas de vacinação, a exemplo da estratégia empreendida por Osvaldo Cruz, no início do século XX, para conter a epidemia de varíola. Os conceitos de contenção e vigilância, de inspiração militar, surgiram depois da Primeira Guerra Mundial, sendo utilizados pela saúde pública, que adotou a visão do “inimigo” para combater os problemas sanitários da época. Assim, os programas de vacinação e as campanhas de saúde foram fortemente influenciados por esse modelo para combater as doenças endêmicas, ameaça ao desenvolvimento dos centros urbanos.

Ainda hoje as noções de inimigo e guerra são elementos bastante presentes nos discursos atuais da saúde pública, sendo assimiladas e reforçadas pela mídia na construção do seu próprio discurso sobre a dengue como uma doença difícil de ser controlada, sendo necessária a implementação de verdadeiras “táticas” de combate para conter a expansão do mosquito transmissor da doença. O próprio mosquito, conhecido popularmente como muriçoca, é retratado pela mídia como uma espécie de monstro, como é possível ver na reprodução

destacada na Figura 1. Evidentemente, há um efeito de sentido por trás da ilustração do jornal, reforçando o discurso do medo, da possibilidade de uma epidemia e a necessidade clara de “se armar” contra o inimigo que “está por vir”. Para nós, isso enfatiza os efeitos de sentido negativos a respeito da dengue. Conforme se observa nas figuras a seguir, o avanço da dengue foi destaque na primeira página dos jornais pernambucanos entre 2007 e 2008.

	
Fonte: DP (23/11/2007)	Fonte: JC (13/05/2008)
Figura 1: Diário de Pernambuco.	Figura 2: Jornal do Commercio.

A ideia de proximidade e instalação iminente do perigo da doença no espaço geográfico se faz presente no corpo das

mídias como estratégia de criar um efeito de pânico. Ao nos determos na primeira página do *DP*, que traz a ilustração do “mosquito-monstro”, constatamos que essa representação imagética nos remete intertextualmente e interdiscursivamente às pinturas de séculos passados que retratavam as doenças matando pessoas e disseminando o terror, a exemplo do quadro “A Pestilência”, do pintor suíço Arnold Böcklin (1827-1901), representada por uma caveira voando em cima de um animal gigante, mistura de pássaro e dragão, pelas ruas da cidade, conforme podemos ver na Figura 3.



Fonte: UJVARI, 2003, p. 149

Figura 1: Na pintura de Böcklin, a peste é retratada voando pela cidade, disseminando a morte.

Tomando como base as grandes epidemias infecciosas do passado e do presente, Ogrizek, Guillery e Mirabaud (1996)

determinam três fatores que condicionam os medos sanitários na atualidade:

- a) *O sentimento de proximidade do perigo*: as doenças virais em particular estão na origem dos medos sanitários que podem levar a populações a verdadeiras psicoses coletivas. Pelo desconhecimento dos modos de transmissão, as pessoas adotam condutas irracionais;
- b) *A noção de prognóstico fatal e ausência de tratamento eficaz*: algumas doenças são vistas como mortais, sem chance de cura. Foi assim com a Aids no início da epidemia;
- c) *A mundialização midiática do “mal”*: as mídias tendem a fazer uma imagem de mal planetário para determinadas doenças. A gripe A (H1N1), mais conhecida como gripe suína, é um bom exemplo.

Guardadas as características particulares das diversas doenças, a dengue estaria inscrita nos três aspectos. Os países em desenvolvimento, como o Brasil, são os mais ameaçados, devido às dificuldades na implantação de medidas de controle. Ao observar os enunciados criados pela mídia, verificamos que o primeiro fator, a *proximidade*, é um dos mais fortes para construção e relevância da notícia no espaço do periódico, diante do contexto de possível epidemia. Em 2007 e 2008, a escalada da dengue levou os jornais a darem destaque ao assunto na primeira página, produzindo um efeito de alerta face à aproximação do “inimigo”, nesse caso, o vírus causador da doença (Figuras 1 e 2). Na pintura de Bocklin, o mesmo fator determinado por Ogrizek, Guillery e Mirabaud encontra-se presente, além da *noção de prognóstico fatal*, para retratar o medo de forma subjetiva.

O medo e o mal são irmãos siameses. Não se pode encontrar um deles separado do outro. Ou talvez sejam apenas dois nomes de uma só experiência – um deles se referindo ao que se vê e ouve, o outro ao que se sente. Um apontando para o “lá fora”, para o mundo, o outro par o “aqui dentro”, para você mesmo. O que tememos é o mal; o que é mal, nós tememos (BAUMAN, 2008, p. 74).

É importante observar como a epidemia está sempre atrelada à questão da dengue, quando a doença é tratada na mídia impressa, e como isso se revela nos discursos jornalísticos e se relaciona diretamente com o discurso de guerra. Embora estejamos cercados de enfermidades, sejam elas novas ou milenares, podemos considerar a dengue a doença do momento, especialmente pelo fato de atingir camadas sociais diversas e não apenas os menos favorecidos, além de viver ciclos de epidemias que representam risco constante para todos, independentemente de classe. A prevenção permanente contra o mosquito se faz necessária, sendo um discurso verificado regularmente na imprensa. Por isso mesmo, palavras como luta, combate, guerra, plano, estratégia e ação podem ser encontradas facilmente nos textos jornalísticos, especialmente nos títulos das matérias, durante os períodos de maior risco, remetendo sempre ao discurso militar. É o que podemos observar a seguir nos títulos de algumas matérias:

- (a) Recife lança **ofensiva** contra a dengue (JC, 18/04/2008, Cidades, p. 4)
- (b) Hoje será o **Dia D** para o **combate** (DP, 12/04/2008, Vida Urbana, p. C2)
- (c) **Caça** ao mosquito: anônimos entram na **luta** (JC, 04/05/2008, Cidades, p. 8)
- (d) Exército entra na **luta** contra a dengue (DP, 07/05/2008, Vida Urbana, p. C1)
- (e) Um **exército** contra a dengue (JC, 13/05/2008, Cidades, p. 1)
- (f) Bombeiros em **ação** (DP, 22/05/2008, Vida Urbana, p. C1)

O poder público é a principal voz a recorrer ao que chamamos de “militarização do combate à dengue”, com intuito de chamar a atenção da sociedade para o problema, sendo assimiladas e reforçadas pela mídia na construção do seu próprio discurso. Retratada pela mídia como uma doença difícil de ser controlada, a implementação de verdadeiras “táticas” de combate para conter a expansão do mosquito transmissor da doença se faz necessária em situações de descontrole. Em 2008, isso se tornou ainda mais evidente pelo fato de as Forças Armadas e o Corpo de Bombeiros terem participado ativamente do combate à doença, em parceria com prefeituras de algumas capitais brasileiras, inclusive do Recife, que vivenciou o início de uma epidemia. Cerca de 1.400 militares foram treinados por técnicos da Secretaria Municipal de Saúde para identificar e tratar ou eliminar criadouros do *Aedes* nas residências da capital pernambucana.

Retomando Maingueneau (2008) e Moirand (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008), verificamos que a realização de ações por parte do poder público para controlar doenças endêmicas leva a imprensa a recorrer a formulações discursivas presentes na memória interna – esta apoiada na Tradição – para interpretação dos acontecimentos ligados à saúde. Dessa forma, ações governamentais para controlar e prevenir enfermidades são ressignificadas pela mídia, dando a impressão de uma iminente situação de descontrole no espaço geográfico das cidades diante do risco de possíveis surtos e epidemias, além das mortes, como é possível observar nos trechos destacados. O “estado de alerta” frente à ameaça da dengue leva o poder público a desencadear ações com o objetivo de “barrar a ameaça de uma nova epidemia”, como pode ser observado no exemplo (g).

(g)

Crianças com idade entre zero e 14 anos são as principais vítimas da dengue hemorrágica em Pernambuco. Dados da Secretaria Estadual de Saúde (SES) apontam que, dos 126 casos da doença registrados este ano, 68% correspondem aos pacientes jovens. **A SES está em estado de alerta** em relação ao aumento dos casos confirmados da doença. **Até ontem, eram 9.777 casos contra 7.619 registrados no ano passado.** A preocupação, no entanto, se concentra na forma mais grave da doença, que pode até matar. Em 2006, a SES notificou 31 casos do tipo hemorrágico contra os atuais 126. Um aumento de 306%. Com isso, **a SES resolveu lançar um plano para tentar conter, nos próximos seis meses, a dengue em Pernambuco.** A época é considerada a mais propícia à eclosão dos ovos do mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da doença.

(DP, 23/11/2007, Vida Urbana, p. C1)

Outro aspecto importante, dentro da questão do discurso bélico, é a militarização ao extremo, com a participação dos soldados do Exército na identificação e eliminação de focos de dengue nas inspeções realizadas nas residências da capital pernambucana.

(h)

A partir de segunda-feira um exército de 4.500 profissionais e voluntários estará iniciando uma varredura em todos os 94 bairros do Recife para identificar e eliminar criadouros do mosquito da dengue. A meta é visitar em 30 dias todos os 545.458 imóveis da capital (casas, edifícios e terrenos), fiscalizando e orientando a população.

A ação que visa barrar a ameaça de uma nova epidemia foi anunciada ontem pelo vice-prefeito Luciano Siqueira (João Paulo estava no Rio de Janeiro) e envolve, além da Secretaria Municipal de Saúde, outras pastas, o Exército, o Corpo de Bombeiros e voluntários da Igreja Universal. O plano abrange novas ações na investigação de casos e assistência aos doentes, como também um incremento de R\$ 2,5 milhões para antecipar a limpeza de canais e galerias.

“Vamos ocupar palmo a palmo o território da cidade”, disse Siqueira, dando a dimensão do trabalho e enfatizando em seguida que o êxito na luta contra a dengue depende da parceria de todos.

(JC, 13/05/2008, Cidades, p.1)

Face ao “mosquito inimigo”, que traz consigo o indício de “coisa má” para a população, todas as estratégias de combate parecem ser válidas, dando a impressão de vivermos uma verdadeira guerra e ser necessária a “ocupação” do território da cidade com ajuda dos militares para garantir a eficácia da luta contra a doença, como pode ser atestado na fala de Luciano Siqueira, vice-prefeito do Recife na época do lançamento da varredura, na matéria do JC (*“Vamos ocupar palmo a palmo o território da cidade”, disse Siqueira*). O viés epidemiológico se faz presente na construção do discurso midiático sobre a dengue, revelando como uma moléstia pode se disseminar dentro do território por meio da proliferação do mosquito transmissor da doença e a consequente transmissão e a necessidade da adoção de medidas extremas de controle para evitar uma possível epidemia.

No nosso entendimento, o “discurso de guerra” é uma maneira de a imprensa espetacularizar as notícias sobre a dengue. De acordo com Bourdieu (1997), o espetacular é o princípio de seleção dos meios de comunicação. Ao tratar da influência da televisão, o sociólogo francês enfatiza a dramatização, pondo em cena um acontecimento e acentuando, ao mesmo tempo, a gravidade e o seu caráter trágico. Para nós, a mesma lógica se aplica aos demais veículos, como o jornal impresso. Considerando um bem midiático por excelência, a notícia é espetacularizada dentro de uma lógica econômico-comercial. É uma forma de ressaltar implicitamente o pavor e o medo em momentos de risco para chamar a atenção da opinião pública, maximizando os efeitos de sentido sobre a doença.

(...) o espetáculo é ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção existente. Não é um suplemento do mundo real, uma decoração que lhe é acrescentada. É o âmago do irrealismo da sociedade real. Sob todas as formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos –, o espetáculo constitui o modelo atual da vida dominante na sociedade. É a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e o consumo que decorre dessa escolha (DEBORD, 1997, p. 14-5).

Há que se considerar ainda o discurso da co-responsabilidade nas matérias que tratam do combate à dengue. A importância da participação de todos – governo, sociedade civil organizada e população – no sucesso do trabalho parece ser cada vez mais enfatizada por meio da voz governamental. Em vez de ser culpabilizado pela Igreja, como antigamente, o cidadão é chamado pelo Estado a participar do combate, como agente ativo do processo. Por outro lado, verificamos um comportamento mais pró-ativo da sociedade de cobrar e denunciar problemas ligados à saúde. Com o desenvolvimento da ciência, as pessoas puderam compreender melhor o processo de adoecimento. Deixaram de lado determinadas concepções supersticiosas que havia antigamente, transferindo a culpa para o aparecimento de moléstias para o nível da coletividade, provocada, no caso da dengue, pela falta de conscientização e desleixo dos vizinhos e da comunidade ou mesmo pelo descaso do governo. Isso pode ser observado na matéria do *DP*, que traz o depoimento de uma aposentada sobre existência de um terreno baldio e a falta de atitude da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes, município do Grande Recife.

(i)

O segundo maior município em receita do estado, Jaboatão dos Guararapes, pelo menos por enquanto, ocupa o amargo primeiro lugar em mortes por dengue hemorrágica este ano. O

medo de se tornar a próxima vítima está assustando os moradores dos bairros em que já houve registro de morte. Um dos principais problemas da população do município, que tem mais 665 mil habitantes e uma área territorial de 256 quilômetros quadrados, é a falta d'água. A necessidade de armazenar o produto é um dos fatores que propicia a criação de larvas e mosquitos transmissores da dengue. Outro grave problema da cidade é a deficiente rede de saneamento básico. Segundo moradores, os agentes de saúde do município também não estão fazendo o atendimento da forma adequada.

[...]

A aposentada Adalgiza Idalina da Conceição, 75 anos, disse que em sua casa quatro pessoas já adoeceram por conta da doença. "Minha neta já pegou dengue e tinha febre de dia e de noite. Foi uma agonia. Por aqui tá todo mundo com medo de ser o próximo a ficar doente", desabafou dona Idalina. Outras vizinhas da aposentada que mora na Rua Pernambuco, no Vietnã, relataram que existe um terreno baldio nas proximidades onde a população deposita lixo. "Lá tem vários sacos de lixo, garrafas plásticas e até pneus. Isso tudo favorece a criação da dengue e a prefeitura não toma nenhuma providência", relatou uma moradora que preferiu não se identificar.

(DP, 26/04/2008, Vida Urbana, p. C2)

Em outra matéria, desta vez do *JC*, a família de uma das vítimas da dengue, residente no município de Abreu e Lima, também da região metropolitana, também denuncia a falta de investimentos do poder público municipal na construção de uma canaleta no córrego onde existiriam possíveis focos do mosquito da dengue.

(j)

A Secretaria de Saúde de Abreu e Lima, no Grande Recife, confirmou ontem a primeira morte por dengue hemorrágica no município. A vítima foi o morador do bairro do Fosfato Paulo José Silva de Oliveira, 22 anos, que faleceu na quarta-feira da semana passada. No Estado, outras seis pessoas foram a óbito em decorrência da forma mais grave da doença.

A família de Paulo José denuncia que há focos do *Aedes aegypti* em um córrego que passa em frente à casa da vítima. “Sempre pedimos à prefeitura para fazer uma canaleta. Mas só vieram depois que meu filho morreu”, comenta a dona de casa Edileuza Maria Silva de Oliveira, 47, mãe do rapaz.

(JC, 30/04/2008, Cidades, p. 6)

Com certeza, essa mudança de perspectiva decorre de um maior acesso à informação, proporcionada por uma série de fatores nas últimas décadas, como o aumento da escolaridade e o papel dos meios de comunicação na divulgação das notícias.

4 Considerações Finais

Neste artigo, tentamos refletir sobre o papel da mídia na construção de sentido das epidemias no contexto social em que vivemos. Mostramos que os discursos produzidos sobre a dengue dialogam com a memória discursiva do passado das pestes, e isso vem influenciando na construção de realidade no espaço público nos dias de hoje.

O universo de representações e valores que envolvem uma epidemia diz muito de uma sociedade. A partir da relação material e subjetiva do homem com essas ocorrências epidemiológicas, conhecemos um pouco mais da História em suas diferentes perspectivas: social, política, econômica e cultural. Constatamos como os saberes, costumes, mitos e medos fazem parte do conjunto de representações sociais do corpo sadio ou do corpo doente e da idéia sobre o perigo de adoecer (DONALÍSIO, 1999), tendo as mídias como principais difusoras de informação sobre as doenças na atualidade.

Antigamente, as pestes tinham um impacto drástico, alterando a rotina nas cidades e disseminando o pânico entre as pessoas. Havia o estigma dos doentes, revelando o conflito e a

intolerância. Hoje, o medo e a insegurança diante das epidemias permanecem. Mas as respostas são dadas de maneira diferente, conforme o conhecimento científico que se tem das doenças, tornando o homem mais consciente da sua vida, do seu corpo e do processo saúde-doença. Embora a configuração de uma epidemia varie conforme as características de cada enfermidade, refletindo nos efeitos de sentido produzidos, os discursos midiáticos sobre as doenças dialogam entre si, através do interdiscurso. Nos enunciados atuais, podemos ver como a noção secular de epidemia se faz presente, reproduzindo um *déjà-vu* de sentidos.

Numa época como a nossa, em que o culto ao corpo leva as pessoas a buscarem cada vez mais formas de evitar doenças, a ocorrência de uma epidemia representa simbolicamente um risco na garantia da tão sonhada longevidade saudável.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2008. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 201-220.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DONALÍSIO, M. R. **O dengue no espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007 [1969].

- _____. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006 [1963].
- GOMES, I. M. A. M. **A Divulgação Científica em Ciência Hoje**: características discursivo-textuais. Tese de Doutorado. Recife [PE]: UFPE, 2000. 320 p.
- LE GOFF, J. **As doenças têm história**. 2. ed. Lisboa: Terramar, 1997.
- LE MONDE. **Les grandes villes travaillent à renforcer leurs moyens pour lutter contre les épidémies**. Paris, 11 mar. 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. 1999[1978] **A Propósito da Metáfora**. Recife. (mimeo). 16 p.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **A sociedade contra a dengue**. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília: Editora MS, 2002.
- OGRIZEK, M; GUILLERY, J. M.; MIRABAUD, C. **Que sais-je?: la communication médicale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.
- OLIVEIRA, M. L. et al. A representação social da hanseníase, trinta anos após a substituição da terminologia “lepra” no Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. Rio de Janeiro, v. 10, suplemento 1, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000400003&lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2009.
- ORLANDI, E. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- UJVARI, S. C. **A história e suas epidemias**: a convivência do homem com os microorganismos. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio: Editora Senac São Paulo, 2003.
- VÁRIOS AUTORES. **Bíblia**: mensagem de Deus. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- VÁRIOS AUTORES. **Epidemias**: a humanidade em perigo. São Paulo: Editora Escala, 2009.

Data de recebimento: 21/10/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

Nós e A Gente – Camaleões Referenciais no Desenrolar do Discurso

“Nós” and “A Gente” – Referential Chameleons in the Development of Discourse

Ivanilde da Silva *

Izete L. Coelho **

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de mostrar a multirreferencialidade dos pronomes nós e a gente na posição de sujeito no desenrolar de atividades discursivas. Para isso, Benveniste (1988, 1989), Mondada e Dubois (2003), Marcuschi (2001;2003), Koch (1998) são alguns dos teóricos que fundamentam a análise da plasticidade dos pronomes em questão que designam objetos do discurso. Isso quer dizer que os referentes codificados por esses mesmos itens linguísticos ora designam um objeto ora outro sem com isso os interlocutores perderem as referências envolvidas no jogo dinâmico e ao mesmo tempo estável do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: multirreferencialidade; pronomes; estratégias de referenciação; manutenção referencial e lexical; língua em uso.

* Mestre em Linguística. Este artigo é parte discutida em minha dissertação de mestrado “De quem nós/a gente esta(mos) falando afinal? Uma investigação sincrônica da variação de nós e a gente como estratégias de designação referencial, defendida em 2004/2 na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – sob orientação da Profa. Dra. Izete L. Coelho.

** Doutora em Linguística pela UFSC.

ABSTRACT: This article aims at showing the multi-referentiality of the following pronouns: “nós” (we) and “a gente” (we) as subjects in the development of discursive activities. To this end, Benveniste (1988, 1989), Mondada and Dubois (2003), Marcuschi (2001, 2003) and Koch (1998) are some of the scholars who underlie the analysis of the plasticity of these pronouns, which designate objects of the discourse. This means that those referents encoded by these same linguistic items sometimes describe one object sometimes another without making the interlocutors lose the references involved in the discourse game which is dynamic and, at the same time, stable.

KEY WORDS: multi-referentiality; pronouns; referencing strategies; referential and lexical maintenance; language in use/target language.

1 Introdução

A teoria benvenistiana atrela a transformação/evolução da língua à realidade sempre única, concebe, ao mesmo tempo, o dinamismo da interação entre as pessoas do discurso: *eu, subjetivo*, e *tu, não-subjetivo*, em oposição à *não-pessoa* (ele/a) – “signos plenos”, realidade dotada de referência rígida porque está fora do eixo dinâmico do diálogo.

Entretanto, a língua(gem), ao nosso ver, deve ser concebida como *atividade situada* pois está sujeita a *transformações/evoluções* em virtude do sujeito “dizer” o mundo a seu semelhante/o outro. Desse modo, teorias linguísticas e cognitivas mais recentes serão abordadas neste artigo por conceber a língua como evolutiva e situada em processos sócio-históricos de interação entre falantes; daí a

noção de que referentes ou objetos do discurso são negociados e transformados na medida em que o discurso prossegue.

Sendo assim, o principal objetivo deste artigo é mostrar a *multirreferencialidade* dos pronomes **nós** e **a gente** em posição de sujeito exemplificada mais amplamente na quarta seção deste trabalho. O que se observa é que no desenrolar das atividades comunicativas esses mesmos itens linguísticos, como mostrarão os recortes de fala, podem designar diversos referentes dos mais específicos aos mais genéricos.

O presente artigo segue dividido nas seguintes seções: 1. introdução; 2. sucintamente: das pessoas do discurso às noções de pluralização de Benveniste; 3. sucintamente: processos de referenciação; 4. a multirreferencialidade de nós e a gente e 5. considerações finais.

2 Sucintamente: das pessoas do discurso às noções de pluralização

Benveniste (1988, 1989) discutiu noções importantes (i) como a inserção da referência no *funcionamento da língua*, (ii) as distinções entre as pessoas do discurso, *eu/tu*, e a não-pessoa, *ele/a*, (iii) a subjetividade e a unicidade do *eu* e (iv) a noção de pluralização do pronome **nós**.

A ligação que se estabelece entre o emissor – *eu* – e o receptor – *tu/você* – é o *enunciado*, eixo comunicativo composto somente pelas primeiras pessoas do discurso: o *eu* e o *não-eu*. A *terceira pessoa*, que pode ser humana ou não, é a *não-pessoa*. Um predicado sobre a *terceira pessoa* ocorre somente fora do eixo comunicativo *eu/tu*. “A *terceira pessoa* é, em virtude da sua própria estrutura, a forma *não pessoal* da flexão verbal” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 252).

A *subjetividade* mediada pelo caráter dinâmico do diálogo, o *eu* que se opõe ao *não-eu*, na medida em que essas duas pessoas discursivas invertem seus papéis de *emissor subjetivo* para *receptor não-subjetivo* e vice-versa, é sempre singular. O *eu* que fala inverte-se em *tu*, e o *tu* torna-se *eu*. A primeira pessoa é *subjetiva*, é *interior* ao enunciado e *exterior* a *tu*, esta concebida, de acordo com o autor, como *pessoa não-subjetiva*. Além disso, segundo o autor, “tudo o que está fora da pessoa estrita, isto é, fora do eixo *eu/tu*, recebe como predicado uma forma verbal da terceira pessoa e não pode receber nenhuma outra” (BENVENISTE, 1946/1988, p. 253-254).

Quanto à a noção de pluralização do pronome **nós**, Benveniste (1946/1988, p. 256) diz que “a unicidade e a subjetividade inerentes a *eu* contradizem a possibilidade de uma pluralização”, pois como o autor constatou em inúmeras línguas, há uma diferenciação no que concerne à primeira pessoa do plural, **nós**, vista sob dois aspectos distintos: *o inclusivo* e *o exclusivo*.

A *unicidade específica*, característica das duas *primeiras pessoas*, não permite que elas se multipliquem como prescreve a tradição gramatical, mas que se *ampliem*. Isso quer dizer que o pronome **nós** exprime uma pessoa amplificada, podendo ser constituída por *eu+tu+ele(s)*. A essa globalização indistinta de outras pessoas [**nós** anexo ao *eu*] Benveniste chamou de *eu-ampliado*.

Com base em Benveniste, Monteiro (1994)¹ faz a distinção entre o **nós inclusivo** e **exclusivo**. O primeiro aspecto *inclui*, no pronome **nós**, as duas pessoas do discurso, podendo

¹ Monteiro (1994), Lopes (1993), baseada em estudos anteriores ao seu trabalho, adotam essa mesma classificação ao analisar o “eu-ampliado” como fator condicionante para o uso de **nós** e de **a gente** na fala de indivíduos altamente escolarizados. Da mesma forma, Zilles (2003) e Borges (2004) também utilizam a classificação de *inclusão* e *exclusão* do *tu/receptor*, ao estudarem *os graus de pessoalização* de **a gente**.

ainda ser acrescentada(s) a(s) não-pessoa(s): (**nós**=*eu+tu/você* ou *eu+tu/você+ele(s)*). No segundo aspecto, a pessoa *excluída* é *tu/você*: (**nós**=*eu+alguém* que não é o receptor). Acrescenta, ainda, o aspecto *genérico* (**nós**=nem *eu*, nem *tu*, mas qualquer pessoa) e faz menção ao plural de modéstia que faz referência a apenas uma pessoa: **nós**=*eu/emissor*.

Assim, como saber quando o falante se exclui da referência? Precisamos, necessariamente, de *âncoras contextuais* para identificarmos referencialmente o objeto. Muitas vezes, o contexto pode ir além do texto falado, como, por exemplo, o conhecimento compartilhado, fatores psicológicos, atitudes do falante, complexidade do assunto abordado, entre outros aspectos, que podem ser determinantes para a interpretação referencial (MARCUSCHI, 2001, 2003). Dessa forma, os pronomes **nós** e **a gente**, por exemplo, por si só, não são auto-referenciais, são dependentes de contexto para serem interpretados.

Por entender que a língua *se desenvolve* no funcionamento do discurso, Benveniste (1970/1989) propõe o *deslocamento da referência* do campo da significação, da proposição, para o *da enunciação*. As oposições radicais entre *eu/tu* e *realidade única* (“signos plenos”) são revistas pelo autor que desloca a língua para o *centro da interação* e, assim, insere a referência no *funcionamento do discurso*: nos eixos *eu/emissor* e *tu/receptor* e no *contexto situacional* (o momento do *aqui* e *agora*). Nesse sentido, a *enunciação* é o ato de produzir o *enunciado*, fazendo da língua um instrumento que somente tem condições de “dizer” o *mundo fenomenal* através do *sujeito* que se *apropria* da língua para “referir” as coisas da realidade.

Segundo o autor, o mecanismo da referência é regido pelas condições do processo de enunciação. Desse modo, o que Benveniste chama de “um centro de referência interno” (cf. CARDOSO, 2003) é o próprio jogo de formas específicas que a

cada instância discursiva se constitui, ou seja, cada *eu* que se *apropria da língua* para “dizer” a realidade, constituída de referência sempre única.

“Os signos plenos” parecem ter relação direta com a noção de *não-pessoa*. Dentro dessa linha de raciocínio, será que os “signos plenos” sempre serão dotados de representação objetiva e única? Embora Benveniste tenha deslocado *a referência* para *a enunciação*, sua noção de “referência” está calcada na concepção de *realidade única e objetiva*, e, dessa maneira, parece “complicado/contraditório” conceber *a transformação da realidade* ou conceber *a língua como evolutiva, dinâmica, processual*.

Mesmo que Benveniste tenha deslocado a referência para o eixo do discurso (anos 70), a relação entre língua(gem) e realidade se assemelha às concepções nas quais a ligação entre linguagem e mundo se dá de forma direta, excluindo o sujeito do fenômeno da “significação”. A mudança proposta por Benveniste sugere a inserção do sujeito como *centro da referência*. A língua, nesse sentido, passa a ser somente uma possibilidade de realização, já que é materializada através do ato discursivo sempre subjetivo e singular [...]” (cf. CARDOSO, 2003).

3 Sucintamente: noções dos processos de referenciação

A partir de abordagens linguísticas e cognitivas, a relação entre *linguagem/mundo/sujeito* e *a questão da referência* será discutida sob a concepção de linguagem como *atividade sócio-histórica e cognitiva*, sujeita a evoluir e a se transformar a partir das ações humanas de dizer a realidade a sua volta. A língua(gem) é *atividade* realizada por indivíduos *no ato de dizer* as coisas do mundo. Nesse sentido, os *processos de*

referenciação e categorização são responsáveis pela construção de referentes como objetos do discurso (objetos do saber humano), encarados como *evolutivos* no desenrolar das ações interativas e colaborativas entre falantes. Isto quer dizer que é na interação com o outro que se constroem referentes, não mais concebidos como preexistentes ao discurso.

Mondada e Dubois (1995/2003) propõem que os objetos podem ser modificados no processo colaborativo interacional, gerando *instabilidades e decategorizações* que não são somente casos de *variação individual* ou *subjetiva*, mas processos ligados a domínios *intersubjetivos* das ações discursivas e cognitivas. Parte-se assim de uma concepção de construção de referentes que se elaboram no desenrolar de práticas discursivas e que são interpretados levando em consideração uma noção mais ampla de contexto, não só restrita à sintaxe e a formas lexicais, mas às práticas discursivas como um todo: *o próprio discurso, o conhecimento de mundo, gestos, pressuposições, conhecimento compartilhado, cultura, registros etc.*

Essa proposta fundamenta-se em práticas discursivas, tanto nas faladas como nas escritas, em que o sujeito *sócio-cognitivo*, concebido como um ator social situado², discretiza as entidades transformando-as em objetos de discurso e categorias. As entidades ou os objetos da realidade, aparentemente prontos, dão significação às duas dimensões, mental e extramental, construídas no meio social e cultural a partir do individual e da interação com o outro.

Segundo Marcuschi (2003, p. 243), “não se trata de negar que os fenômenos de nossa percepção sejam reais, ou de afirmar que não tenham uma existência extramental, mas se trata de não aceitar que sejam identificáveis como unidades naturais, ou que sejam apenas representações mentais”. Marcuschi (2001,

² Culturalmente e socialmente em uma determinada comunidade.

p. 37-38) afirma, ainda, que “a noção de verdade como correspondência é irrelevante para o processo referencial” ou para “a determinação da referência”. Isso porque “as teorias não são um espelho da realidade, mas uma proposta metodológica de construção e ordenação epistemológica da realidade” (MARCUSCHI, 2003, p. 244).

Concebendo a língua(gem) como *atividade situada*, não há como encarar a ligação entre língua e mundo de forma rígida e direta. A heterogeneidade linguística é observável no desenrolar das ações interativas entre sujeitos sócio-históricos que “dizem” a realidade mundana. Portanto, em que consistiria a realidade? Seria constituída de somente objetos naturais? Marcuschi (2003, p. 248) diz que “o saber sobre o mundo é uma fabricação socialmente elaborada (mediante atividades coletivas) e linguisticamente comunicada (com mecanismos textuais estabilizados em instrumentos semiológicos supra-individuais)”. O modo como *o emissor* diz ao outro suas experiências é consequência de realidades construídas historicamente, ditas linguisticamente sobre o mundo no qual o sujeito interage com o outro, construindo e elaborando referentes e categorias que descrevem realidades transformadas a depender de fatos culturais e históricos de cada comunidade.

Na verdade, o objeto, “aparentemente” pronto, torna-se objeto de discurso e, assim, se modifica de acordo com as necessidades comunicativas do falante. O sujeito constrói *o objeto* mesmo que, em muitos casos, o referente não esteja explícito no cotexto, mas pode ser identificado através de pistas contextuais, como por exemplo, o uso de expressões dêiticas: *isto, aqui, neste momento*, entre outras, como a utilização de *demonstrativos* que tem a função de evocar a referência no próprio texto (APOTHÉLOZ, 1995/2003, p. 70).

A língua(gem) concebida como *atividade situada* suscita o seguinte questionamento: o que determinaria *a significação/a*

referenciação das “coisas” no discurso? As práticas linguísticas e não-linguísticas não estão relacionadas a um sujeito ideal, subjetivo e isolado, mas ligadas à construção de objetos cognitivos e discursivos, elaborados *na intersubjetividade das negociações interativas*, que podem levar às modificações e à validação de concepções individuais do mundo. É nesse complexo interativo de interlocução que está *a determinação da referência*. É no processo de interlocução que os referentes se constroem, evolutivamente, e se tornam objetos de discurso.

Sob esse olhar teórico e juntamente com as noções de pessoa restrita, da não-pessoa e da pluralização do pronome *nós* de Benveniste é que propomos uma análise da dinamicidade dos pronomes **nós** e **a gente**, em posição de sujeito, em atividades discursivas.

4 A multirreferencialidade de nós e a gente

As estratégias de designar referentes, como são os casos dos pronomes **nós** e **a gente**, são interessantes de serem observados porque abarcam *multissignificações* no desenrolar de atividades comunicativas. Na realidade, o que se observa na fala é que uma mesma forma pronominal pode abarcar uma variedade de referenciais, específicos, genéricos, elaborados nas negociações entre interlocutores, podendo designar o mesmo objeto ou, em certos casos, a entidade pode se tornar tão imprecisa que sua referência propicia inúmeras interpretações, daí a opacidade referencial. Assim, contextos opacos podem ser encontrados na fala que envolvem mudanças de sentido, e, portanto, exigem cuidado na identificação referencial. É o que mostra o trecho a seguir:

(1)³ exatamente, exatamente ... tem um livro até o século XVI é recente que **nós conseguimos** em que nesse livro fala que Babilônia, se existiu, note o se, ela foi fundada com o cristianismo. Então Nabuco Donosor seria uma lenda. A Bíblia fala do rei Nabuco Donosor (Arqueologista, +50 anos, Programa do Jô).

Nesse trecho de fala, o professor de arqueologia não deixa evidências co(n)textuais para a identificação do referente, codificado pelo pronome **nós**. Essa forma tanto pode estar designando *o eu/emissor* quanto *outras pessoas* que conseguiram adquirir o livro citado. O pronome em questão pode até designar *eu*, mas, se a análise recair sobre todo *o evento comunicativo* (conteúdo total da entrevista), o pronome **nós** pode estar abarcando também outros indivíduos que trabalham com arqueologia, história etc na universidade na qual trabalha o entrevistado, acarretando *opacidade referencial*.

O interessante é: como saber a que o falante está se referindo, já que o referente, muitas vezes, não está explícito no cotexto? Daí a importância do contexto discursivo-pragmático, entre outros fatores de ordem não-estruturais, para a interpretação referencial já que formas pronominais como, por exemplo, **nós/a gente** são *multirreferenciais* e nem sempre o falante explicita nominalizações no texto precedente às formas pronominais utilizadas.

No seguinte fragmento⁴, a repetição dos pronomes **nós** e **a gente** mostra *continuidade tópica*, mas não necessariamente identidade referencial:

³ Os exemplos de fala foram coletados de entrevistas realizadas em Blumenau/SC (2002/2003) e também coletadas do Programa do Jô exibido pela Rede Globo de Televisão (2003/2004).

⁴ Entrevista com a secretária de cultura do estado de SP, exibida, em dez/2003, no Programa do Jô (TV/Globo). Os pontos de interrogação servem para sinalizar outras possíveis interpretações detectadas pela pesquisadora ao analisar a entrevista transcrita.

(2)

<p>1Secretária – meu pai é Romeno e minha mãe é 2húngara ... e eles sempre se preocuparam com a 3profissionalização, inclusive, da mulher /.../. Então 4a gente tem que trabalhar, a gente tem que pensar, não é que a gente necessariamente 6necessitava, mas a gente vivia nesse espírito de que 7a vida é uma coisa de que sempre precisa realizar os 8seus projetos. E meus irmãos e eu, decidimos que 9nós íamos vender suco do lado do fruteiro da nossa 10casa. Fomos um fracasso empresarial completo, 11fora a família ninguém comprou (risos).</p>	<p>A gente tem que trabalhar/pensar = todas as pessoas ou as pessoas da família?</p> <p>A gente necessitava/vivia = as pessoas da família.</p> <p>Decidimos que nós íamos vender = meus irmãos e eu.</p> <p>Fomos=meus irmãos e eu.</p>
---	---

Nesse recorte da entrevista, há a repetição do mesmo segmento linguístico (do mesmo pronome), mas essa repetição não está atrelada à preservação da identidade referencial. Parece tratar-se de uma estratégia de repetição pronominal que conduz à *progressão do tópico discursivo* sem, no entanto, manter a *identidade dos mesmos referentes iniciais*. Outra curiosidade é que nas primeiras vezes em que o pronome **a gente** é mencionado (linhas 4 e 5) no enunciado não fica clara a identidade do referente. Nesse caso, o referente não está explícito no cotexto, diferente das formas pronominais subsequentes, em que a nominalização está expressa no contexto discursivo [*as pessoas da família; eu e meus irmãos*].

O mais impressionante é: como os interlocutores identificam os referentes ou pelo menos agem como se soubessem a identidade referencial estabelecida no discurso sem interromper o ato comunicativo? Importantes mecanismos são utilizados como pistas contextuais: *o tempo e o aspecto verbal*,

expressões indiciais (dêiticos), *a própria nomeação referencial*, *o conhecimento compartilhado* etc, permitindo a identificação do referente, codificado por pronomes, por exemplo.

Nesse sentido, os pronomes **nós** e **a gente** são duas formas distintas de expressar o sujeito, podendo designar vários referentes dentro de um evento comunicativo. As formas pronominais em questão não nomeiam por si só objetos, dependem de contexto para serem interpretadas. De acordo com Koch e Marcuschi (1998, p. 171), “[...] os itens lexicais, por mais carga semântica que tenham, não serão suficientes em todos os casos. Em outros termos, não acreditamos que o léxico seja auto-suficiente”.

Isso quer dizer que *os processos referenciais* não se limitam ao âmbito puramente sintático ou lexical, fatores não-estruturais são essenciais para a interpretação de referente(s). É importante salientar que a riqueza referencial dos pronomes **nós** e **a gente** não está, às vezes, explícita linguisticamente, no entanto, *o ouvinte/leitor* consegue processar a identificação referencial de alguma maneira, caso contrário, provavelmente os interlocutores não se entenderiam.

O fragmento de fala a seguir⁵ mostra que a repetição do mesmo item pronominal pode ou não garantir linearidade e identidade referencial:

(3)

<p>1Cônsul – /.../ Mas também hoje as operações já são 2tão fantásticas que não sabem mais /.../ é mais caro, 3mas é muito menos traumática, é muito mais rápido, e 4com isso também é só em último caso a gente faz 5operações, né. No caso, preparação de pessoas, de 6médico</p>	<p>a gente faz= qualquer pessoa que precise de cirurgias.</p>
--	--

⁵ Cônsul, 70 anos, amostra Blumenau/SC.

<p>para a medicina preventiva, mudar o sistema 7para particular. <i>Você</i> tem plano particular?</p> <p>8Fotógrafo – tenho.</p> <p>9Cônsul – <i>você</i> tem?</p> <p>10Jornal – não.</p> <p>11Cônsul – Ihh a gente pensa quando é jovem e depois meu Deus do céu, por que que <i>eu</i> não fiz antes.</p>	<p>a gente quando é jovem= qualquer pessoa que foi jovem.</p>
---	--

A estratégia de repetir a forma lexical **a gente**, provavelmente, propicia *generalização referencial*, designando *qualquer pessoa/alguém*, entretanto identifica *estados diferentes* no mundo. No primeiro caso, *qualquer pessoa* que necessite de operações invasivas; no segundo, *qualquer pessoa*: quando jovem pensa de determinada maneira. Conforme mostra o fragmento de fala acima, a estratégia de repetição pronominal, nesse caso, envolve *maleabilidade referencial*, contribuindo para *a progressão tópica* (assunto: pessoas que necessitam de cirurgias, planos de saúde independente da idade) sem necessariamente envolver *identidade referencial* nas repetições pronominais utilizadas pelo indivíduo entrevistado.

Outro caso interessante no mesmo fragmento de fala é o emprego do pronome *eu* que possui interpretação *genérica indefinida*, isto é, o referente diz respeito *a qualquer pessoa/alguém*. Esse pronome analisado isoladamente teria significação/identidade restrita, designando a primeira pessoa do discurso, *eu*: [por que que *eu* não fiz antes].

Omena (1986), ao investigar a alternância entre os pronomes **nós** e **a gente**, verifica que quando essas formas pronominais se referem *ao locutor* e *ao receptor* são, predominantemente, empregadas como *dêiticas*, mas quando nomeiam *o conjunto – o falante e outras pessoas –* são, na

maioria, *anafóricas*. Para a autora, os pronomes com função anafórica, geralmente, são empregados para *manter* a coesão do discurso, enquanto a propriedade da *dêixis*, segundo Apothéloz (1995/2003, p. 68), se apóia num referencial (lugar, tempo ou pessoa da enunciação), e não nos significados.

Os pronomes **nós** e **a gente**, por exemplo, se caracterizam na fala pela repetição lexical, no entanto, devido ao seu caráter multirreferencial, o conteúdo referencial progride conforme o desenvolvimento temático construído no desenrolar do discurso. Assim, podem designar os mesmos ou diferentes referentes por suscitarem assuntos que se renovam ou se mantêm conforme as necessidades comunicativas da interação.

Na sequência, serão apresentadas ocorrências de dados de fala que podem ser consideradas como *silepses* de *número* e *gênero*. Construções semelhantes analisadas por Menon (1996, p. 627), por exemplo, mostram a concordância do predicativo com o *sexo* do referente: “*nós estamos cansados(as)/a gente está cansado(a)*”. o trecho seguinte mostra esse tipo de ocorrência na fala:

(4) /.../ todas as terças-feiras, os dois grupos se revezam entre os trabalhos realizados nos hospitais. /.../ então tem que vê as duas realidades. Pois no hospital (nome X) é uma realidade e aqui é outra. Aqui os quartos são mais organizados, amplos, lá tem dia **que a gente fica sufocado**, pois é tanta gente dentro do quarto, é mãe, crianças, e as janelas são muito pequeniiiiinhas (Professora universitária, 50 anos, amostra de Blumenau/SC).

Nesse trecho da entrevista, o falante informa a existência de dois grupos de trabalho que contam histórias para crianças em dois hospitais da cidade de Blumenau/SC. A entrevistada utiliza a forma pronominal **a gente** somada ao verbo *ficar* e ao predicativo *sufocado*, gênero gramatical masculino, que retoma parte do SN anterior: *dois grupos*. Assim, há a concordância com o sentido: *o grupo de contadores de história*. A

concordância, nesse caso, não se dá necessariamente com *o sexo do emissor*.

Outras ocorrências da língua falada parecem “se ajustar” a esse tipo de análise, conforme mostra o próximo fragmento de fala de uma presidiária que foi entrevistada no dia em que foi comemorado o dia internacional da mulher, 8 de março:

(5) A gente samos muito *discriminadas*.⁶

A informante, ao responder à questão da jornalista que indagava sobre a situação da mulher presidiária, utiliza o predicativo *discriminadas*, restringindo o referente: as mulheres que vivem em penitenciárias. Isso é, a entrevistada retoma através do predicativo de número e gênero uma série de informações sobre a mulher presidiária, dadas previamente pela jornalista, constituindo, segundo Apothéloz, uma *anáfora por silepse*. Nessa perspectiva, o enunciado “**a gente** samos muito *discriminadas*” diz respeito à situação das mulheres presidiárias, abrangendo, além da informante, todas as mulheres que vivem nessa situação. Essa interpretação ampla, porém específica no sentido de identificar a categoria – *mulher presidiária* –, não é fornecida apenas pelo predicativo no feminino, mas pelo verbo no plural que parece concordar com o referente, isto é, concorda com os membros de uma determinada classe: *mulher presidiária*.

Koch e Marcuschi (1998, p. 171) também identificaram esse fenômeno de concordância predicativa com o referente, na fala, em que o pronome **nós** codifica *mulheres cariocas*, como mostra o exemplo que segue:

(6) /.../ nós estamos *acostumadas* aqui no Rio /.../

⁶ Essa entrevista foi ao ar pela RBS TV/SC, no programa Jornal do Almoço, no dia 8 de março de 2004.

Nesse exemplo, está presente *o efeito catáfora*, já que a pista textual “acostumadas” identifica *mulheres* e “no Rio”, “cariocas”. Para que o referente fosse identificado como *mulheres cariocas*, as informações pós-pronominais “acostumadas aqui no Rio” foram essenciais.

A construção discursiva a seguir mostra que há concordância do predicativo *cansada* com o referente extralinguístico *professora*. O pronome **a gente**, na verdade, designa *o eu/emissor* identificado pela concordância do adjetivo, gênero gramatical feminino, com o referente a professora. Por causa desse tipo de concordância, Zilles (2003) denominou um dos graus de especificidade referencial de *referência ao falante* (*reference to the speaker*) por se tratar da *1ª pessoa do singular*, ou seja, o predicativo é marcado de acordo com o sexo do emissor, conforme mostra o exemplo subsequente:

(7) As mães aplaudem, **a gente fica até envergonhada**. É muito bom, é a melhor coisa que eu pude fazer na minha vida⁷
(Professora universitária, 50 anos, amostra de Blumenau/SC).

Em outros fragmentos de fala, os referentes não estão claros no domínio discursivo, propiciando mais de uma interpretação, como exemplifica o próximo *segmento de fala*:⁸

(8) /.../ você sabe que quando **a gente vem** aqui o pessoal da universidade manda um abraço pra você e isso aqui é um CD gravado por alunos de várias faculdades, jornalismo ééé e o segundo é um livro que o jornalista Michel São Borges escreveu sobre várias áreas: biologia, é física, arqueologia /.../
(Arqueologista, +/-55 anos, amostra Programa do Jô).

⁷ A informante é professora universitária e preside um grupo de contadores de história.

⁸ Parte de uma das entrevistas.

O falante não explicita, em sua fala, o referente que o pronome **a gente** designa, se *eu/emissor* ou outros profissionais da universidade na qual trabalha o entrevistado. Na verdade, o falante não explicita a entidade no contexto, possibilitando outras interpretações referenciais ao ouvinte/leitor.

Conforme Apothéloz (1995/2003, p. 65), *verbos de atitude proposicional* (pensar, crer, querer etc), *verbos dicendi* (contar, dizer, entre outros) e *verbos factivos* (saber que, levar em conta que etc) são considerados principais fontes de opacidade textual. Contextos favoráveis à opacidade são, na maioria das vezes, relatos de fala, crenças, opiniões ou ainda intenções de alguém, como, por exemplo, quando *o emissor* ironiza um fato, possibilitando *ao ouvinte/leitor* mais de uma interpretação.

5 Considerações Finais

Neste artigo, discutimos e analisamos empiricamente com dados reais de fala o processo de referenciação envolvidos no uso dos pronomes **nós** e **a gente** na prática oral de brasileiros, entrevistados em programas televisivos ou em situação de entrevista local. Outros recortes de fala também foram utilizados para exemplificar a dinamicidade desses “camaleões pronominais”, que codificam objetos do discurso, construídos na interação discursiva.

Vimos também que tanto formas pronominais em posição de sujeito se repetem quanto os seus referencias, no entanto, nem sempre isso se dá de forma linear, **nós** e **a gente** podem ser os mesmos, mas podem também designar outros referentes na medida em que o discurso prossegue, sem com isso os interlocutores perderem as referências (a significação) do universo colaborativo interacional desenvolvido por eles.

Como última consideração reflexiva, cabe dizer que as formas pronominais de sujeito **nós** e **a gente** são faladíssimas pelo povo brasileiro, independente do seu grau de escolaridade, mas pouco exploradas como recursos linguísticos para designar realidades multirreferenciais em textos produzidos por escolares, por exemplo. Além disso, **a gente** ainda não é classificado como pronome pelos compêndios gramaticais e é rotulado de maneira geral como forma errada para expressar os referentes envolvidos e codificados pelo pronome **nós**, legitimado como pronome correto a ser usado na língua padrão, socialmente prestigiada.

Referências Bibliográficas

- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: Cavalcante, M. M.; Rodrigues, B. B.; Ciulla, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003/1995. p. 53-84.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
- _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- BORGES, P. R. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico-social linguística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas**. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRS, 2004.
- CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos**. Autores Associados: Campinas: SP, 2003 (Coleção linguagens e sociedade).
- LOPES, C. R. S. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva**. D.E.L.T.A., vol. 14, nº. especial, 1998. p. 169-100.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In.: Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Orgs.). **Produção de sentido**. São Paulo: Annablume; Estudos transdisciplinares. Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: EDUCS, 2003. p. 239-261.

_____. Atos de referência na interação face a face. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (41), jul/dez, 2001. p. 37-54.

MENON, O. P. S. A gente: um processo de gramaticalização. **Estudos Linguísticos**, XXV: 622-628 (Anais do XLIII sem. Gel. UNAERP, Ribeirão Preto), 1996. p. 622-628.

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

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais**. Subsídios para uma gramática do português do Brasil. Fortaleza: Ed. UFC, 1994.

OMENA, N. P. **Projeto subsídios sociolinguísticos do projeto censo à educação**. Vol. II. Relatório final apresentado ao FINEP, out/1986.

ZILLES, A. M. S. Real, apparent, or both? Three types of evidence for a grammaticalization change in progress in Brazilian Portuguese. 32nd NWAWE –Philadelphia: University of Pennsylvania, October, 2003.

Data de recebimento: 11/09/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

Cognição e Pragmática na Semântica de Preposições Espaciais

Cognition and Pragmatics in the Semantics of Spatial Prepositions

Aparecida de Araújo Oliveira*

RESUMO: Em face da insuficiência das restrições seletivas definidas exclusivamente por conceitos lógicos, geométricos ou topológicos na descrição semântica de preposições espaciais, este artigo apresenta as vantagens de uma abordagem analítica que inclua, além da convenção linguística, elementos cognitivos e pragmáticos. O princípio gestáltico da assimetria figura-fundo é aplicado às noções de ‘localização’ e ‘proximidade’ (TALMY, 2000) e o princípio do fechamento explica um tipo particular de ‘inclusão’ (LANGACKER, 1987; CUYCKENS, 1993). A capacidade cognitiva de ajuste focal durante a perspectivação conceitual (LANGACKER, 1987) é relacionada a usos espaciais diversos da preposição *em*. Finalmente, efeitos funcionais (VANDELOISE, 1991) fornecem uma explicação para variações e limites na expressão do conceito de ‘inclusão’ pelas preposições *em* do português, *in* do inglês e *dans* do francês.

* Professora Adjunta de Linguística/Língua Portuguesa – UFV. Doutorado em Estudos Linguísticos com ênfase em Linguística Cognitiva (FALE-UFMG); Doutorado sanduíche em Semântica Cognitiva (Universidade Católica Portuguesa em Braga); Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (FALE-UFMG).

PALAVRAS-CHAVE: preposições espaciais; semântica; cognição; pragmática.

ABSTRACT: As selective restrictions exclusively based on logical, geometric or topological concepts have failed to fully describe the semantics of spatial prepositions, this paper presents some advantages brought about by the use of an analytical approach which includes both cognitive and pragmatic aspects alongside language convention. Gestalt figure-ground organization in language structure (TALMY, 2000) is applied to concepts of ‘location’ and ‘proximity’ and the principle of closure explains a particular kind of ‘inclusion’ (LANGACKER, 1987; CUYCKENS, 1993). The cognitive ability to make focal adjustments during construal (LANGACKER, 1987) is related to different spatial uses of the preposition *em*. Finally, functional effects (VANDELOISE, 1991) provide an explanation for some variations and constraints in the expression of the concept of ‘inclusion’ by the following prepositions: Portuguese *em*, English *in*, and French *dans*.

KEY WORDS: spatial prepositions; semantics; cognition; pragmatics.

1 Introdução

Por algum tempo, a semântica das preposições espaciais foi ampla e quase exclusivamente descrita com base em restrições seletivas relacionadas a explicações lógicas ou às propriedades geométricas dos objetos envolvidos nas configurações espaciais. As explicações lógicas sobre a semântica de preposições espaciais do inglês podem ser

encontradas em Leech (1969) – x in y : x está encerrado ou contido em um local bidimensional ou tridimensional y – e Bennett (1975) – In y : locativo (interior y). Por sua vez, análises sobre propriedades geométricas resumiam-se, basicamente, ao número de dimensões dos objetos relacionados, obtido independentemente da percepção do observador. Clark (1973) caracterizou as preposições *in*, *on* e *at* da língua inglesa como tridimensional, bidimensional e unidimensional; Hawkins (1983) propôs que objetos tridimensionais seriam mais comuns como complementos de *in* e, finalmente, Gougenhein (1949) também analisou a semântica de *dans* e *sur* do francês com base no número de dimensões do objeto da preposição.

Embora o número de dimensões possa contribuir para a natureza da relação entre objetos envolvidos numa configuração espacial, nem sempre esse tipo de explicação ou aquelas baseadas na lógica conseguem acomodar o modo como tais relações obtêm expressão na língua. Ambas fracassam por serem normalmente associadas à noção de categorias clássicas, com traços necessários e suficientes de inclusão. Além dessas, como mostra Vandeloise (1991, p. 33-4), também é problemática uma abordagem exclusivamente topológica para o significado de algumas preposições espaciais, levando em conta apenas as posições relativas dos objetos, como tentado por Vandeloise (1979) e Herskovits (1982).

Neste artigo, defende-se uma abordagem alternativa para explicar a semântica de preposições espaciais, baseada em categorias prototípicas, que leva em conta a contribuição de elementos pragmáticos e cognitivos na construção do significado, tomando-se como referências centrais as propostas de Talmy (2000), Langacker (1987) e Vandeloise (1991). Para isso, explora-se a maneira como o conceito de ‘localização’ se relaciona à semântica de preposições e, em particular, a noção de ‘inclusão’, que é frequentemente associada a *dentro de* e *em*

no português, *in*, no inglês e *dans*, no francês. Ao se adotar a perspectiva cognitiva, leva-se em conta a **percepção** do usuário da língua sobre a realidade que o cerca. Nesse caso, o antecedente da preposição é mais saliente (a figura) e desempenha a função de **trajetor** e seu complemento, menos saliente (fundo), é o **marco** (LANGACKER, 1987).

2 Conceitos geométricos e topológicos e a semântica das preposições

A geometria e a topologia descrevem o espaço de modos distintos, mas complementares. As diversas modalidades da **geometria** abordam noções absolutas (que teoricamente não dependem do conceituador), tais como medidas, número de dimensões, ângulos etc. O número de dimensões, por exemplo, faz parte da descrição de pontos, linhas, superfícies e volumes (VANDELOISE, 1991; ver também LEVINSON, 2003).

Já a **topologia** lida com noções gerais e intuitivas, isto é, que dependem do conceituador, como ‘extensão’, ‘dimensão’, ‘separação’, ‘vizinhança’, ‘distância’, ‘proximidade’, ‘continuidade’, ‘limite’ e ‘inclusão’. Algumas dessas são frequentemente evocadas por preposições (TALMY, 2000, p. 27-8). A ‘inclusão’, relacionada à estrutura de contentores com duas ou três dimensões, incorpora a noção topológica de ‘fechamento’, que equivale à soma do ‘interior’ e do ‘limite’ (superfície externa) de um objeto e também à operação que, aplicada a um dado objeto, gera esse mesmo resultado (SMITH, 1994; “acabamento” em STERNBERG, 2000, p. 122). A topologia também descreve objetos como múltiplos, internamente coesos ou, ainda, possuindo extensão linear, tal como o significado da preposição *across* do inglês e do verbo *atravessar* do português.

2.1 A insuficiência de uma descrição exclusivamente geométrica

Descrições estritamente geométricas, como as de Gougenheim (1959) e Clark (1973), sobre as preposições inglesas *at*, *on* e *in*, parecem insuficientes em face de exemplos como (1) e (2) a seguir, em que *at* e *in* precedem o mesmo marco (Berlim).

(1)... *till the end at Berlin, in the Reich Chancellery, which he never left.* [... até o fim, (situado) em **Berlim, na Chancelaria do Reich**, da qual ele nunca saiu.]

(2) *Hitler was now back in Berlin, facing the last desperate battle.* [Agora Hitler estava de volta **dentro de Berlin**, enfrentando a última desesperada batalha.]ⁱ

Seguindo a proposta “funcional” de Vandeloise (1994, 1991), o falante não conceitualizaria a cidade de Berlim como um ponto em (1) e, depois, como um contentor em (2). O uso de *at* no exemplo (1) é motivado porque Berlim exerce a função pura e simples de “localizar” o trajeto (Hitler). Na segunda parte desse enunciado, o prédio da Chancelaria, fisicamente mais consoante com a descrição de um contentor, exerce proteção e, também, controle sobre o trajeto, funções essas relacionadas à cidade de Berlim em (2).

As propriedades geométricas dos objetos, especialmente as do marco, podem explicar parte do significado de algumas preposições, mas é a pragmática, que lida com o aspecto **funcional** da realidade, que determina o modo como um conceituador percebe a relação entre entidades e o **ajuste focal** que faz sobre uma cena. Um desses ajustes, denominado

ⁱ TREVOR-ROPER, Hugh R. *The Last Days of Hitler*. New York: Macmillan, 1947. p. 52,91.

seleção, determina quais facetas de uma cena (e, conseqüentemente, domínios cognitivos) estão sendo consideradas (LANGACKER, 1987, p. 117-8) em função das palavras que compõem o enunciado: a posição geográfica de Berlim e, alternadamente, seus limites; e as paredes da Chancelaria.

Observem-se também as preposições espaciais *across* e *through* da língua inglesa, que frequentemente se associam a complementos os quais evocam conceitualizações geométricas e topológicas esquemáticas distintas, embora ambas descrevam um movimento ao longo de um trajeto de um lado a outro de uma região. O trajeto descrito por *across* frequentemente ocorre sobre um ‘plano delimitado’, como em *across the field* (de um lado a outro da superfície do campo). Por sua vez, *through* evoca um trajeto dentro de um ‘fechamento’ linear, como em *through the tunnel* (de uma ponta a outra do túnel) (TALMY, 2000, p. 192). Mas, nos casos abaixo, o significado dessas preposições baseia-se nas facetas mais **salientes** e não nas dimensões canônicas dos respectivos marcos. Em (3), *across* evoca o sentido transversal da dimensão horizontal do túnel e, em (4), *through* especifica a passagem do corredor entre as árvores, isto é, a dimensão vertical do campo.

(3) ... *a winch was used to raise a chain **across the tunnel** to control traffic flow.* [um sarilho foi usado para erguer uma corrente de um lado a outro do túnel para controlar o fluxo do tráfego.]ⁱⁱ

(4) ...*began showing speed as he started... his way up **through the field**.* [... começou rapidamente a mostrar velocidade à medida que começava... seu caminho através do campo.]ⁱⁱⁱ

ⁱⁱ <http://www.huddersfield1.co.uk/huddersfield/narrowcanal/huddscanalend.htm>. Acesso em 20.05.2010.

ⁱⁱⁱ <http://www.goapr.com/news/2010/04/27/apr-motorsport-blasts-through-the-pack-to-the-podium-at-vir/>. Acesso em 20.05.2010.

2.2 A insuficiência de uma explicação exclusivamente topológica

Dentre as noções topológicas mencionadas, ‘inclusão’ está intimamente relacionada à semântica de *dans* do francês e *dentro de* e *em* do português. Segundo Vandeloise (1991, p. 210), uma explicação topológica restrita para a semântica de *dans* seria “*a est dans b* se os limites do marco *b* incluem os limites de seu alvo *a*”¹. Tal descrição somente seria válida para situações ideais, em que *a* e *b* tivessem tamanhos adequados e *a* estivesse totalmente situado no interior de *b*. Entretanto, a inclusão expressa por *dans* pode se manifestar de maneiras diferentes, conforme o tipo de objetos envolvidos na relação espacial, como nos três exemplos abaixo, retirados de Vandeloise (1991, p. 211).

(5) *Les bijoux sont dans le coffre-fort.* [As joias estão dentro do cofre] – Inclusão total, com contato

(6) *Le chien est dans la niche* [O cão está dentro da casinha (com a cabeça de fora)] – Inclusão parcial, com sobreposição de limites das duas entidades

(7) *Le vin est dans le verre* [O vinho está dentro do copo] – Inclusão total em contentor aberto, com contato

Ainda assim, *across*, *through* e *dans* “representam o marco como possuindo um ou outro tipo qualitativo de configuração geométrica integrada” (TALMY, 2000, p. 192), e isso torna seu uso mais limitado que o da preposição *em*, que, em contexto, pode evocar variados tipos de noções geométricas e topológicas.

¹ No original: “*a est dans b* if the boundaries of the landmark *b* include the boundaries of its target *a*.” (Tradução livre). Vandeloise emprega “target” (alvo) em referência ao trajetor.

3 Uma proposta pragmático-cognitiva

Em face das limitações apresentadas acima, propõe-se uma explicação para o uso de preposições espaciais que englobe padrões conceituais abstraídos de configurações espaciais entre entidades conceitualizadas segundo o princípio gestáltico da **assimetria figura-fundo** (TALMY, 2000), com propriedades geométricas e envolvidas em **efeitos funcionais** da configuração espacial (VANDELOISE, 1991). Tal explicação também inclui o **ajuste focal de seleção** (LANGACKER, 1987).

A Teoria da Gestalt tem fornecido a base para a explicação de inúmeros fenômenos linguísticos sob a perspectiva cognitiva. Segundo o princípio gestáltico amplamente conhecido como assimetria figura-fundo, nosso sistema perceptivo é capaz de destacar um aspecto focal numa cena e perceber outras sensações num plano de fundo.

Com base nesse fenômeno, Talmy (2000, p. 183) observou o uso da linguagem e sistematizou uma série de distinções conceituais entre o trajetor e o marco das predicções relacionais². Segundo esse princípio, o fundo tem grande importância na percepção da figura. Dessa forma, o trajetor tende a ser mais saliente, embora suas propriedades espaciais ou temporais possam ser desconhecidas, e normalmente é menor, mais móvel, mais dependente e geometricamente mais simples em nossa concepção. Por outro lado, o marco é independente e geralmente menos saliente, mas age como referência para a localização do trajetor. Isso ocorre porque sua posição é conhecida e mais estável e suas propriedades geométricas tendem a ser relevantes e complexas. Preposições e locuções

² Verbos, adjetivos, preposições, advérbios.

prepositivas baseadas no sentido de ‘localização’ são particularmente afetadas por essa assimetria.

Já os efeitos pragmáticos das cenas espaciais foram tratados por Vandeloise (1991, 1994). Ao postular que noções exclusivamente geométricas ou topológicas não são suficientes para descrever o sentido das preposições espaciais da língua francesa (1991, p. 217, 227-8), ele propõe que os objetos se encontram em **relações funcionais** no espaço, tais como C/c (Contentor/contido) e S/s (Sustentador/sustentado)³. De acordo com seu modelo, o uso da preposição *dans*, por exemplo, é definido pela Relação Funcional C/c. Fazem parte dessa relação as noções de ‘inclusão’ e ‘controle’. Essa última é a essência dessa relação funcional, quando o contexto trata de contentores não canônicos, isto é, não totalmente fechados, contendo objetos que apenas parcialmente se localizam em seu interior.

Finalmente, Langacker (1987, p. 117-8) aborda a relação entre nossa capacidade de conceitualização e a linguagem. É possível, a partir de uma mesma cena observada, produzir diferentes expressões que designam entidades distintas ali relacionadas. Esse fenômeno deriva de nossa capacidade cognitiva denominada perspectivação (*construal*), que nos permite observar e conceitualizar uma dada situação de diferentes maneiras e, assim, construir diferentes imagens de um mesmo fato. Essas imagens variam em relação a certos parâmetros denominados **ajustes focais**.

Uma modalidade desses ajustes ocorre pela **seleção** de determinadas facetas de uma cena, expressa pela escolha lexical e sintática. Os significados das **expressões linguísticas** estão relacionados a domínios cognitivos específicos e, dentro destes, a facetas mais específicas. Dessa forma, no exemplo (8) abaixo, o sintagma “a tormenta monstro” coloca em foco a superfície do

³ No original, respectivamente *Container/contained Relation* e *Bearer/burden Relation*.

planeta saturno e não seu interior ou sua posição relativa ao sol ou seu significado na astrologia.

(8) Assim pode ser descrita **a tormenta monstro** que por semanas foi registrada **no planeta Saturno**.^{iv}

A seleção focal tem efeito no significado da preposição *em*, que, nesse caso, assemelha-se ao de *sobre* e não ao de *dentro de*.

Tanto a assimetria conceitual quanto os efeitos funcionais das relações espaciais e a seleção de uma faceta determinam as possibilidades e limites da expressão linguística como se discutirá agora.

4 Limites impostos à expressão linguística

4.1 Localização

Localização e **movimento** são os dois principais conceitos envolvidos na representação linguística do espaço (TALMY, 2000, p. 189-91). Levando em conta apenas o primeiro, entende-se que a ‘localização’ é uma noção básica, de natureza topológica, muito esquemática, envolvida em fenômenos estáticos. Essa noção implica a ‘posição de um objeto *a* (o trajetor) em relação à de outro *b* (o marco), sendo o último conceitualizado como fixo’. Dependendo do contexto, a ‘localização’ pode manifestar-se como ‘inclusão’ – “... um pão fresquíssimo, daqueles que queimam a mão, **no saco de papel**” –, ‘contato’ – “Comerciantes reclamam do excesso de materiais **na calçada**” – e ‘proximidade’ – “Braga é **perto do** Porto”. Portanto, o conceito de ‘localização’ é um hiperônimo de outros, como aqueles expressos por *junto a*, *dentro* e *fora de*, *perto* e

^{iv} <www.metsul.com/secoes/visualiza.php?cod_subsecao=16&cod_texto=48>. Acesso em: 5 maio 2007.

longe de, acima e abaixo de etc.

Além disso, como explica Levinson (2003, p. 66), essa noção pode ser elaborada de duas maneiras gerais. Primeiro, a categoria ‘localização’ pode incluir conceitualizações que dependem de um sistema de coordenadas e envolver contrastes como anterioridade/posterioridade e superioridade/inferioridade. São exemplos dessa categoria ordenadas absolutas (em cima de/embaixo de; norte/sul), ordenadas intrínsecas a um objeto (parte anterior de um cadeira ou de um veículo) e ordenadas relativas a um conceitualizador (direita/esquerda; antes/depois)⁴. Alternativamente, a ‘localização’ (que Levinson denomina ‘coincidência’) pode ser elaborada independentemente de qualquer um daqueles sistemas de ordenadas, como no exemplo “A temporada nacional de corridas de rua tem início em Belo Horizonte”. “Em Belo Horizonte” informa apenas uma ‘localização’ para o “início” do ciclo de competições.

Entretanto, é controverso o emprego, por Levinson, do termo ‘coincidência’ para alguns usos específicos de ‘localização’. Vandeloise (1991, p. 159), por exemplo, argumenta que ‘coincidência’ é, idealmente, uma noção simétrica. Porém, a “função” de localização – equivalente a situar uma entidade em relação a outra – é altamente assimétrica. Uma manifestação dessa assimetria está no fato de o marco ser normalmente maior que o trajetor, o que não viabiliza a coincidência de localização entre os dois. Esse fenômeno fica demonstrado na comparação entre os enunciados abaixo, que apontam a impossibilidade de alternância entre o trajetor e o marco.

(9) A fábrica da maior indústria nacional de chinelos fica **em Campina Grande**.^v / ?Campina Grande fica **na fábrica da**

⁴ Esses conceitos são amplamente explorados por TEIXEIRA (1999) na descrição de locuções prepositivas do português europeu no eixo horizontal frente/trás. Ver também VANDELOISE (1991) para preposições espaciais do francês.

^v *Jornal do Brasil*. Disponível no endereço jbonline.terra.com.br. Acesso em 21.06.2008.

maior indústria nacional de chinelos.

4.2 Proximidade

Assim, por exemplo, outro critério da assimetria diz que o marco serve de referência para a localização do trajecto. Na prática, a função de localização é facilitada se o referente do marco tiver uma localização estática. Segundo Vandeloise (1991, p. 21-3), a assimetria resulta em um princípio geral da linguagem – baseado na experiência do mundo – de acordo com o qual “um objeto de localização desconhecida não pode ser situado a não ser por referência a outro cuja posição seja mais conhecida”⁵. Ele afirma ainda que, entre tamanho, mobilidade e informação nova, esta última tem prioridade, como demonstram estas construções com a locução prepositiva *près de* (perto de) da língua francesa:

(10) L'épingle est **près** du château. [o alfinete está perto do castelo]/ ? Le château est **près du** pin. [o castelo está perto do alfinete]

(11) Regarde l'étoile filante! **Près du** clocher. [Olhe a estrela cadente! Perto da torre da igreja] / ? Regarde le clocher! **Près de** l'étoile filante. [Olhe a torre da igreja! Perto da estrela cadente]

(12) Le Cameroun est **près de** l'équateur. [A República dos Camarões fica perto do Equador.]

(13) La grue est **près des** chalands. [A grua está perto das balsas.]

A estranheza causada pelos dois primeiros exemplos deve-se, a princípio, à enorme diferença entre os tamanhos do alfinete e do castelo. É essa estranheza que Vandeloise visa a destacar ao empregar entidades de dimensões tão

⁵ Do original: “An object whose location is unknown cannot be situated without reference to an entity whose position is better known.” (VANDELOISE, 1991, p. 21-2). (Tradução livre).

desproporcionais em seus exemplos. Esses dois enunciados representam com clareza dois aspectos – tamanho e mobilidade – da função de ‘localização’. É antinatural procurar um castelo tomando-se como referência um alfinete, porque este é um objeto móvel e de difícil visualização em uma tomada que inclua, ao mesmo tempo, o castelo. Já a mobilidade da estrela cadente não permite que se localize, por meio dela, a torre da igreja, que é estática.

Pode-se observar, entretanto, que os dois últimos exemplos não seguem os critérios de tamanho e mobilidade, nessa ordem. Até mesmo por sua concretude, o território dos Camarões possui natureza concreta e, conseqüentemente, é difícil comparar seu tamanho ao da linha imaginária do Equador. Entretanto, nesse caso, a localização daquele país parece ser menos conhecida que aquela da linha abstrata criada para ser referência mundial de latitude. O mesmo pode ser dito a respeito das balsas, cuja movimentação se dá dentro de uma região conhecida do falante e do ouvinte e, por isso, elas podem servir de referência para a localização da grua.

4.3 Inclusão e contenção

Um efeito pragmático observado por Vandeloise (1991) na relação de inclusão foi o controle do trajetor pelo marco. Tomando os exemplos *Le fil est dans la pince* [O fio está no alicate] versus *?Le fil est dans la pince à linge* [?A corda de varal está no prendedor de roupa] (p. 217), o uso de *dans* soa natural apenas no primeiro caso porque o alicate tem a função de prender, ou seja, controlar o fio, ao passo que, no segundo, o prendedor de roupas está pendurado na corda do varal, mas não a controla. Vandeloise propõe, então, que a não-conformidade com o efeito de controle da Relação Funcional C/c torna inviável o uso de *dans* no segundo exemplo, embora a

configuração espacial seja semelhante nas duas situações. O enunciado (14) abaixo é um uso autêntico da preposição *em* do português do Brasil, que envolve a noção de ‘controle’.

(14) Não me saía da cabeça a imagem do autor dos disparos (...) sorrindo com um fuzil **nas mãos** ao celebrar a chegada de 2008.^{vi}

As mãos do atirador seguram um objeto de dimensões maiores, o fuzil, e, ainda assim, “controlam” sua posição. Em outras palavras, o fuzil não está totalmente incluído nas mãos do atirador, mas ainda assim, diz-se que está “em suas mãos”. Além disso, uma inversão como “sorrindo com as mãos **num fuzil**” salientaria a localização das mãos e uma conseqüente prontidão para o uso da arma, mas não o controle de sua localização.

Essa relação funcional, em que um contentor exerce um controle sobre – ou contém – o trajector nele incluído, pode explicar certos desvios da assimetria trajector-marco, como o caso de ‘inclusão parcial’ observada no exemplo (15).

(15) ... a época é ótima para adquirir um pinheiro natural, ... ele não secará ao ficar apenas um mês **no vaso**.^{vii}

O esquema conceitual evocado pelo enunciado inclui um trajector (pinheiro) que normalmente é maior que o marco (vaso). A inversão da assimetria nesse exemplo é facilitada pelo contexto situacional, que informa ao falante sobre a relação C/c emergindo dessas configurações. Mais que a capacidade do falante para conceitualizar o trajector utilizando processos metonímicos (as raízes da árvore), está em jogo o fato de o vaso ‘controlar’ a localização do pinheiro.

^{vi} *Jornal O estado de São Paulo*. Disponível no endereço <www.estadao.com.br>. Acesso em> 01.05.2008.

^{vii} <www.tudoimovel.com.br/noticias_119.asp>. Acesso em: 10.06.2007.

Do mesmo modo, o conhecimento enciclopédico sobre a estrutura e propriedades físicas de líquidos e de gases também explica outro caso de inclusão parcial: a espuma da cerveja está *dans le verre* [no copo]. O líquido que é contido pelo copo é a mesma mistura que forma a estrutura gasosa da espuma, a qual pode se manter fora do copo, mas ainda presa a ele. O impacto dessas diferenças conceituais varia de língua para língua. No português do Brasil, a construção “no copo” seria aceitável, enquanto “dentro do copo”, provavelmente não.

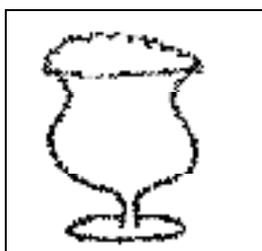


Figura 1: Inclusão parcial.
Fonte: VANDELOISE (1991, p. 34).

Outro exemplo bastante citado (de VANDELOISE, 1994) é o caso de ‘inclusão total’, topologicamente idêntico em duas cenas, mas que requer expressões distintas na língua inglesa. Ele sai do escopo dos parâmetros de assimetria sugeridos em Talmy (2000) e demonstra como os empregos de *in* e *under* são condicionados pela função de ‘contenção’ do marco. A fumaça é localizada e *controlada* pela cúpula, enquanto a pera está apenas *situada* em relação a ela.

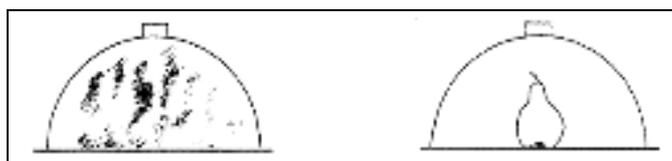


Figura 2: Elemento funcional percebido na relação de ‘contenção’.
Fonte: BRALA, 2002, p. 5.

(16) The smoke is **in the cheese cover**. [Lit.: A fumaça está dentro da tampa da queijeira.]

(17) The pear is **?in/under** the cheese cover. [Lit.: A pera está dentro/debaixo da tampa da queijeira.]

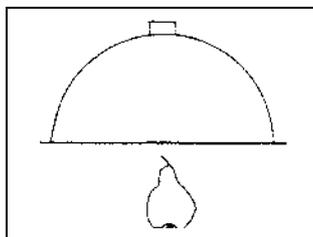


Figura 3: Pera **sob a/debaixo da queijeira**.

No português do Brasil, seria perfeitamente aceitável afirmar que a fumaça e a pera estão *na* queijeira. Essa relação específica é expressa de maneira distinta em nossa língua, não se destacando apenas a cúpula (*cover*), mas o objeto inteiro. Desse modo, “A pera está sob a queijeira” implica uma relação diversa entre os dois objetos, como na Figura 3 anterior.

Por essa mesma razão, pode-se falar sobre a exigência de um contentor com abertura voltada para cima ou para baixo apenas por questões pragmáticas. A relação C/c se manifesta na hipótese “fumaça + contentor aberto” devido às propriedades físicas da fumaça, pois o aspecto funcional prevaleceria e o emprego de *em* só seria possível com o contentor voltado para baixo.

Como última demonstração do efeito de ‘controle’ na relação C/c, explora-se esse limite imposto à distribuição de *em* através da seguinte situação:

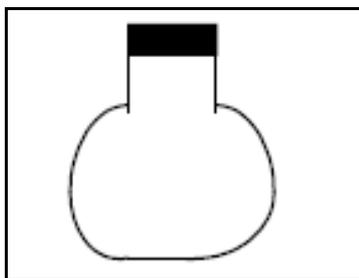


Figura 4: Uma lâmpada ou uma garrafa?

Fonte: VANDELOISE, 1994.

Em termos de conceitualização, a figura pode ser interpretada como um esboço de uma garrafa com uma tampa ou uma lâmpada encaixada em um bocal. Entretanto, apenas o primeiro de cada par dos exemplos abaixo parece linguisticamente adequado.

(18) O pior é que a lâmpada que iluminava o fundo da casa queimou, foram colocar uma **lâmpada no bocal**, mas Régis escorregou, caiu e trouxe junto o bocal.^{viii} / ? O pior é que a lâmpada que iluminava o fundo da casa queimou, foram colocar **o bocal numa lâmpada**, mas Régis escorregou, caiu e trouxe junto o bocal.

(19) Coloque a **tampa na garrafa**, abra o regulador de ar e aguarde uns 2 minutos.^{ix} / ? Coloque a **garrafa na tampa**, abra o regulador de ar e aguarde uns 2 minutos.

O efeito funcional do marco é novamente resultado de sua “energia” para determinar a posição do trajetor. Nos casos acima, é o bocal que segura a lâmpada e, ainda, a garrafa que, mesmo sendo um marco móvel, determina a posição da tampa.

^{viii} <http://www.vaquejadas.com/jornal/causos/chiclete_dinho_a_cobra_e_a_pimenta/78/>. Acesso em: 1 maio 2008.

^{ix} <www.aquahobby.com/phpBB2/viewtopic.php?t=47514>. Acesso em: 3 maio 2008.

4.4 Inclusão de um trajetor vazio em um meio

Outro tipo de ‘inclusão’ motiva o uso da preposição *em*, evocando uma relação na qual um meio (o marco) envolve uma entidade de existência concreta negativa (o trajetor), o qual, em essência, representa uma ausência ou falha no marco. A motivação cognitiva para esse uso se baseia na **seleção** de uma faceta mais relevante e no princípio gestáltico de **acabamento**.

(20) A perícia encontrou várias **perfurações no automóvel**.^x

O conceituador completa a superfície do marco (LANGACKER, 1987, p. 194-5), de modo que este passa a ser um meio que inclui a entidade de existência negativa e o limite do fechamento interno do marco coincide com o limite externo do trajetor. Na FIG. 5, o completamento do marco é representado pela linha pontilhada e o trajetor vazio, pela seção com linhas diagonais.

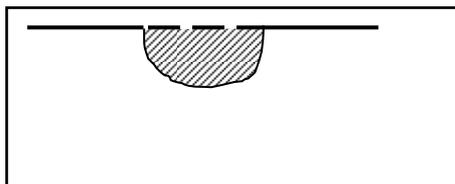


Figura 5: Completamento do marco na conceitualização.

Fonte: Vandeloise (1991, p. 214).

Cuyckens (1993, p. 50) considera que, em casos como esse, não apenas os limites do marco sólido, mas toda a sua parte interior é a faceta selecionada na conceitualização. O trajetor “perfurações” deve ser compreendido da mesma forma que uma entidade concreta, por exemplo, um projétil na lataria

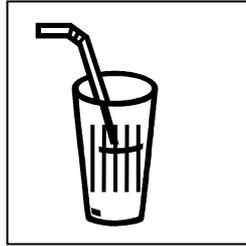
^x *Jornal do Brasil*. Disponível em: <jbonline.terra.com.br>. Acesso em: 15 ago.08.

automóvel. Essa relação de interioridade parece ser menos forte na língua portuguesa que, por exemplo, no holandês e no inglês, nos quais é possível encontrar as construções *het gat/de barst in de muur*, *the hole/the crack in the wall* [o buraco/a rachadura #dentro da parede > o buraco/a rachadura na parede]. Essa diferença cultural na conceitualização é corroborada por exemplos do português do Brasil, como *o buraco/a rachadura da parede*, com a preposição *de* indicando uma relação mais forte de parte/todo. Por outro lado, pelo menos na língua inglesa, não há possibilidade de emprego da preposição *of* (*the hole/the crack * of the wall*), a qual, segundo Langacker (2000, p. 74-5), codifica relações parte-todo.

5 Limites no emprego espacial de *em*

Apesar do alto nível de abstração do polo semântico da preposição *em*, há limites observados em sua aplicação, facilmente demonstráveis com uma entidade concreta, como aquela evocada por “copo”. Enquanto construções como (6a, b e c) e (7a, b e c) são possíveis descrições das situações representadas nas Figuras 6 e 7, dificilmente um falante nativo concordaria que (8a) descreve a situação esquematizada na figura correspondente.

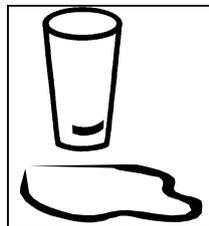
Como se observa em (6 a-c) e (7 a-c), o significado de *em* traduz-se de seis maneiras diferentes pelo menos, com um mesmo marco: ‘inclusão parcial’ em 6a, ‘inclusão total’ em 6b, ‘parte-todo’ em 6c, ‘ponto final de um trajeto virtual’ em 7a, ‘ponto final de um trajeto real’ em 7b e ‘contato’ em 7c. Em outras palavras, para cada uma das situações esquematizadas nas Figuras 6 e 7, pelo menos três descrições diferentes foram possíveis, e, em cada uma dessas descrições, a relação evocada por *em* foi distinta.

**FIGURA 6**

- a – Há um canudo **no copo**.
- b – Há água **no copo**.
- c – Há linhas **no copo**.

**FIGURA 7**

- a – Tinha o olhar **no copo**.
- b – Pôs a mão **no copo**.
- c – Tinha a mão **no copo**.

**FIGURA 8**

- a – ? A água está **no copo**.
- b – A água está **fora do/junto** ao copo.

Contudo, embora o significado ‘localização’ de *em* possa ser altamente esquemático, não se trata de uma espécie de

“arquipreposição”, que indica simplesmente que um objeto está posicionado “em algum lugar” com relação a outro objeto. Um exemplo disso pode ser visto na Figura 8, a qual representa uma situação de ‘proximidade’, mas também de ‘exclusão’, que não pode ser descrita pela preposição *em*. Tal limitação conduz à hipótese de que, na ausência de contato entre o trajetor e o marco, como em 8a, a semântica de *em* pressupõe a existência de certo controle do trajetor pelo marco.

6 Considerações Finais

Neste artigo, buscou-se destacar a complexidade envolvida no processamento de cenas espaciais estáticas. Uma das consequências dessa complexidade é não ser suficiente restringir a análise semântica das preposições espaciais a noções puramente geométricas, lógicas ou topológicas, o que implica igual insuficiência das chamadas categorias clássicas quando aplicadas à linguagem. Procurou-se demonstrar a necessidade de se proceder com uma análise semântica que inclua conceitos topológicos, geométricos e funcionais (ou do conhecimento de mundo), bem como o fenômeno cognitivo da seleção e a convenção linguística.

Buscou-se demonstrar, ainda, como a linguagem é influenciada pela percepção sensorial, oferecendo alguns exemplos de como a Teoria da Gestalt pode explicar certos padrões e limites encontrados no uso da língua. Para isso, trabalhou-se com as noções de ‘localização’ e ‘proximidade’. Em um segundo momento, demonstrou-se como as configurações espaciais geram efeitos funcionais, que limitam e motivam a expressão linguística, escolhendo para tal propósito algumas manifestações linguísticas do efeito de ‘controle’ relacionado à noção topológica de ‘inclusão’. Por fim, ao longo da discussão, buscou-se demonstrar como o significado é

também afetado pela maior ou menor saliência que o conceituador imprime aos componentes de uma cena espacial no momento da conceitualização, fato que se relaciona a nossa capacidade de **seleção**.

Em suma, propõe-se que, mais que se limitar a restrições seletivas, a investigação do uso de preposições deveria se basear não só na convenção linguística, mas também no conhecimento enciclopédico sobre o tipo de relações que realmente se estabelecem entre entidades no espaço e nos efeitos da perspectiva conceitual. Isso nos conduz de volta à pragmática e à cognição.

Referências Bibliográficas

BENNETT, D. C. **Spatial and temporal uses of English prepositions: an essay in stratificational semantics**. London: Longman, 1975.

BRALA, Marija M. **Understanding and translating (spatial) prepositions: An exercise in cognitive semantics for lexicographic purposes**. University of Cambridge. Research Centre for English and Applied Linguistics. Working papers, v. 7, 2002.

CLARK, H. Space, time, semantics and the child. In: MOORE, T. E. (Ed.). **Cognitive development and the acquisition of language**. New York: Academic Press, 1973. p. 27-63.

CUYCKENS, H. The Dutch preposition in a cognitive-semantic analysis. In: ZELINSKY-WIBBELT, Cornelia (Ed.). **The semantics of prepositions: from mental processing to natural language processing**. Berlin e New York: Mouton de Gruyter, 1993. p. 27-71.

GOUGENHEIM, G. Y-a-t-il des prépositions vides en français? **Le français moderne**, Paris, ano 27, n.1, p.1-25, 1959.

HAWKINS, B. **Semantics of English Spatial Prepositions**. 1983. Tese de Doutorado - University of California, San Diego.

HERSKOVITS, A. **Space and prepositions in English: regularities and irregularities in a complex domain**. Doctoral dissertation. Stanford University, Stanford, California, 1982.

LANGACKER, R. W. Viewing and experiential reporting in cognitive grammar. In: SILVA, A. S. (Org.). **Linguagem e cognição**. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga, 2001. p. 19-49.

_____. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987. v.1.

LEECH, G. N. **Towards a semantic description of English**. London: Longman, 1969.

LEVINSON, S. C. **Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. (Language, Culture and Cognition 5).

SMITH, B. **Topological Foundations of Cognitive Science**. FIRST INTERNATIONAL SUMMER INSTITUTE IN COGNITIVE SCIENCE IN BUFFALO, 1994, Buffalo.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Trad. Por Maria R. B. Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TALMY, L. **Toward a cognitive semantics: concept structuring systems**. Cambridge: The MIT Press, 2000. v. 1.

TEIXEIRA, J. **A configuração linguística do espaço no português europeu: modelos mentais frente/trás**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem – Linguística Portuguesa), Universidade do Minho, Braga.

VANDELOISE, C. Methodology and analyses of the preposition *in*. **Cognitive Linguistics**, Berlin, v. 5, n. 2, p. 157-184, 1994.

_____. **Spatial prepositions: a case study from French**. Tradução: Anna R. K. Bosch. Chicago: The University of Chicago Press, 1991. Original francês.

_____. **Le termes de dimensions en français**. 1979. Dissertação (Mestrado) - University of Vincennes, Vincennes.

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

Do Jornal ao Livro, a Interdiscursividade nas Crônicas de Arnaldo Jabor

From Newspapers to Books, the Interdiscursivity in Arnaldo Jabor's Chronicles

Jussara Maria Jurach*

Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira**

*“O folhetim faz de animo alegre o seu apostolado. Entra em todo lugar, por mais grave e sério que seja. Entra no senado, como S. Paulo entrava no areópago, a ahí levanta a voz em nome da verdade, falla em tom ameno e fácil, em phrase ligeira e chistosa, e no fim do discurso tem conseguido, tambem como S. Paulo, uma conversão.” (MACHADO DE ASSIS, *Ao acaso* – *Chronicas da Semana*, 12 de julho de 1864).*

RESUMO: O artigo analisa, sob o viés da Análise do Discurso de linha francesa, a constituição dos efeitos de sentido em duas crônicas políticas de Arnaldo Jabor presentes no livro *Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira*. O foco de análise são as forças interdiscursivas nos textos. Os discursos, cristalizados no imaginário social, estão em relação de complementaridade com os demais, presentes nas condições de

* Jornalista, licenciada em Letras, mestranda em Letras (UFPR). E-mail: <jumariaju@yahoo.com.br>.

** Pós-doutora em Ciência da Literatura. Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Guarapuava - PR. E-mail: <nincia@unicentro.br >.

produção das crônicas. Pelo fato de terem sido novamente publicadas alguns anos depois em livros, a produção de sentidos desses textos é enredada por outros discursos. Assim, os efeitos de sentido são modificados e renovados. Aborda-se, para tanto, primeiramente, as relações da crônica com os diferentes suportes, posteriormente, a noção de interdiscursividade na linha teórica da AD e, depois, faz-se a análise do *corpus* para a explicitação da maleabilidade dos sentidos e os recursos utilizados pelo cronista em questão para a constituição desses efeitos.

PALAVRAS-CHAVE: interdiscursividade; crônicas; efeitos de sentido.

ABSTRACT: This article examines, under the bias of the French line Speech Analysis, the establishment of effects of meaning on Arnaldo Jabor's two political chronics from the book *Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira*. This analysis is focused on the interdiscursive forces in the texts. The speeches, crystallized in the social imaginary, have a complementarity relationship with the others, present in the conditions of production of the chronicles. Because they were published again in books, some years later, the production of meanings in these texts is entangled by other discourses. The effects of meaning are modified and renewed. Firstly, the relationships of the chronicle with different media are approached. Then, the notion of interdiscursivity in the theoretical line of AD is considered. Lastly, the analysis of the corpus, for the explanation of flexibility of meanings and the resources used by the columnist in question for the formation of these effects, is developed.

KEY WORDS: interdiscursivity; chronicles; effects of meanings.

1 Introdução

As fronteiras entre o jornalístico e o literário, se é que existem fronteiras, promovem discussões infundáveis, pois mobilizam noções de realidade e ficcionalidade próprias de cada uma das áreas que, ao mesmo tempo em que se aproximam, geram conflitos para adequações totalizantes e tendem a manter a complexidade do tema.

O fato é que o jornal impresso, veículo cuja primazia é a notícia, traz consigo espaços de estilo literário, como a crônica. Gênero considerado híbrido, justamente por apresentar um lado baseado em um fato real ou cotidiano, no que se nota o jornalístico, e outro ficcional, voltado para uma linguagem que, apesar de coloquial, é considerada literária. Reside aí outra discussão há muito sem fim: os critérios de literariedade de um texto, que fazem com que um texto seja considerado literário ou não. Como aponta Eagleton (1997), muitas podem ser as possibilidades para caracterizar um texto como literário, mas dificilmente essas proporcionarão um consenso, pois a literariedade advém de juízos de valor variáveis na sociedade. Fica, então, sensato dizer que se trata de um gênero híbrido, inclusive ao se questionar a objetividade presente no jornalismo, com as teorias contemporâneas, como a Análise do Discurso de linha francesa (AD), que entende o sujeito como constituído sócio-historicamente e, assim, incapaz de desvencilhar-se da ideologia no uso da linguagem, ideológica por natureza.

Este artigo procura, assim, sob o viés da Análise do Discurso de linha francesa, observar como se dá a constituição dos efeitos de sentido em duas crônicas políticas de Arnaldo Jabor, presentes no livro *Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira*, lançado em 2006, que reúne crônicas do autor já publicadas nos jornais de circulação nacional, como *O Estado de S. Paulo* e *O Globo*.

O foco de análise são as forças interdiscursivas nos textos. Pode-se perceber, com frequência, o resgate de discursos históricos que propiciam efeitos de sentido e fortalecem a posição discursiva do sujeito enunciador. Esses discursos, cristalizados no imaginário social, estão em relação de complementaridade com os demais, presentes nas condições de produção das crônicas. Pelo fato de terem sido novamente publicados alguns anos depois em livros, a produção de sentidos desses textos é enredada por outros discursos. Assim, os efeitos de sentido são modificados e renovados.

Abordam-se, para tanto, primeiramente, as relações da crônica com os diferentes suportes, posteriormente, a noção de interdiscursividade na linha teórica da AD; e, depois, faz-se a análise do *corpus* para a explicitação da maleabilidade dos sentidos e os recursos utilizados pelo cronista em questão para a constituição desses efeitos.

2 A Crônica e a Híbridez de Domínios

Jorge de Sá, no livro “A crônica”, aponta o texto de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel de Portugal como a primeira crônica escrita em solo brasileiro, na qual o escrivão registra, com riqueza de detalhes, o contato que tem com a terra “descoberta”. “Estabelecendo essa estratégia, Caminha estabeleceu também o princípio básico da crônica: registrar o circunstancial. Nossa literatura nasceu, pois, de uma circunstância, nasceu da crônica” (SÁ, 1987, p. 6).

Diferentemente de Caminha, que tinha como destinatário para seu texto o rei D. Manuel, o repórter e o cronista de jornal, na atualidade, registram o circunstancial para ser oferecido a um público numeroso, porém, parcialmente determinado, pois se dirigem aos leitores do veículo de comunicação de que participam.

Na crônica brasileira, pode-se cogitar que ocorre uma espécie de fusão entre esses dois tipos de textos. A partir do ensaio, a crônica adota a noção de tentativa (“essay”), desprezando, em grande parte, os apelos do rigor acadêmico e levando a um tratamento mais informal dos assuntos abordados. Do folhetim absorve a dimensão ‘ficcional’ dos eventos e temas descritos nesta forma literária (KONZEN, 2002, p. 25.)

A linha editorial do veículo, ou seja, de forma geral, os interesses dos proprietários e consumidores, exige uma adequação do material escrito a uma ideologia que atenda às expectativas desse grupo. Além disso, a própria estrutura textual deverá ser organizada de acordo com limites de espaço dentro da página do jornal, seu lugar nas editorias e sua relação com os demais interesses do periódico, dentre eles, o econômico, pois na página, a crônica disputa espaço com os valiosos centímetros da publicidade. Como postula Sá (1997), “[o]s próprios jornais conferem ao cronista a missão de colocar a vida no exíguo espaço dessa narrativa curta, que corre o risco de ser sufocada pelas grandes manchetes, ou confundir-se com o contexto da página em que ela é publicada. Daí a necessidade de transferi-la do jornal para o livro” (SÁ, 1987, p. 18).

De modo geral, a crônica permite elaborações parcialmente padronizadas, pois há lugar para o trabalho com temas diversos e estilos particulares de escrita. A semelhança entre os diferentes autores ocorre pelo “fato de estarem relacionadas aos comentários da vida cotidiana. Assim, falar sobre os costumes, a política, as manifestações culturais mais diversificadas parece caracterizar-se como fio condutor dessas narrativas” (KONZEN, 2002, p. 38).

Por se tratar de um espaço de informação que aborda temas cotidianos, a crônica acaba por retomar outros textos presentes no jornal, o que faz com que ocorra uma relação de

complementariedade com o noticiado pelo jornal e com os demais textos. Apesar disso, para Rossetti e Vargas (2006, p. 6), “a crônica é espaço privilegiado para a inventividade e criatividade, diferenciando-se, por isto mesmo, de outros gêneros jornalísticos mais descritivos e informativos, como a notícia”.

A grande habilidade de trabalho lingüístico presente no gênero faz com que seja possível que as crônicas mudem de suporte. Reunidas em livros, promovem outro espaço de leitura, porém, não menos rico ou com perda de sentido. De acordo com Cruz Jr. (2002),

[a]crônica não foi feita para durar, mas, apesar disso, muitas têm conseguido sobreviver muito bem à passagem dos anos. É que, por trás do jeito de conversa fiada que todas têm, na intimidade e no tom corriqueiro da conversa do cronista com seu leitor se esconde muita coisa séria, singular, que subverte a vocação inicial da crônica para o passatempo e para a diversão passageira e faz que ela acabe ganhando uma vida bem mais longa, sem que a idade a faça perder seu viço e seu jeito alegre e debochado (CRUZ JR., 2002, p. 32).

A crônica pode ser colocada como um espaço de manifestação ideológica particular no jornal, pois apesar da aparente rapidez dos comentários, o cronista desvenda fatos e provoca novos olhares, a partir do seu ponto de vista. Para isso, a crônica jornalística, normalmente, explora a função poética da linguagem de forma mais simples, com um tom de coloquialidade. A crônica aproxima-se de um diálogo entre conhecidos acerca de um acontecimento. Como aponta Sá (1987), o cronista

[...] pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, o que também acontece como se fosse ‘por acaso’. No entanto o escritor sabe que esse ‘acaso’ não funciona na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura), pois o artista que deseja cumprir sua

função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo (SÁ, 1987, p. 9-10).

Quanto ao caráter literário e jornalístico, respeita-se que a crônica surge dos fatos cotidianos e é fundamental, dentro das suas condições de produção, quando é publicada em um suporte jornalístico, que se relacione com algum tema noticiado, o que lhe confere a atualidade e certos efeitos de sentido. Sendo assim, a motivação principal da crônica “é o conjunto dos fatos que o jornal acolhe em suas páginas e colunas. Só que ela não os reconstitui, sua função é a de apreender-lhes o significado, ironizá-los ou vislumbrar a dimensão poética não explicitada pela teia jornalística convencional” (CASTRO; GALENO, 2002, p. 147)

Dessa forma, insere-se em um espaço de diferenciação do factual e de maior abertura ideológica, já que foge do que se chama de “objetividade jornalística”, algo extremamente questionável, sobretudo, sob o ponto de vista da Análise do Discurso de linha francesa, que concebe o sujeito como constituído sócio e historicamente.

É perfeitamente possível dizer que a crônica, ao mudar de suporte e ser publicada em um livro, assume outra temporalidade e admite novas condições de produção, todas constituintes da maleabilidade dos efeitos de sentido. No suporte do livro, mantém outra relação enunciador - leitor - discurso, pois o leitor de um livro de crônicas diferencia-se do leitor de jornal pela sua expectativa. O jornal diário “[...] nasce, envelhece e morre a cada 24 horas. Nesse contexto, a crônica também assume essa transitoriedade, dirigindo-se inicialmente a

leitores apressados, que lêem nos intervalos da luta diária, no transporte ou no raro momento de trégua que a televisão lhes permite” (SÁ, 1987, p. 10).

Além disso, quando uma crônica jornalística deixa o jornal e passa a integrar um livro, o espaço de tempo transcorrido deixa margem à mobilização da memória discursiva para a sua interpretação. O interessante é notar como os efeitos de sentido são passíveis de transformação e como uma mesma crônica, fundada de um fato com condições de produção determinadas, pode ser interpretada fazendo sentido fora delas. Assim:

Antecipadamente, podemos dizer que, na ultrapassagem do jornal para o livro, atenua-se o vínculo circunstancial e elimina-se a referência às demais matérias e à própria diagramação. Com isso, o texto adquire maior independência, e o leitor fica estimulado a buscar, no seu próprio imaginário, todas as associações possíveis (SÁ, 1987, p. 83).

Dentro do viés da AD, a memória discursiva é o espaço de relação entre tudo o que já foi dito e o que está sendo dito. Nenhum sujeito é a origem do dizer. Essa impressão é explicada dentro da linha teórica a partir de dois tipos de “esquecimentos”. Conforme coloca Pêcheux (2006), o esquecimento número 1 corresponde à ilusão que tem o sujeito de ser a origem do dizer, e o esquecimento número 2, à impressão de que o que está sendo dito só pode significar daquela maneira, em outras palavras, promove uma impressão de literariedade do dizer.

A crônica jornalístico-literária joga, sobretudo, com a possibilidade de efeitos de sentido parcialmente independente das suas condições de produção momentâneas: do contrário, perderia seu sentido ou daria margem, em condições de produção totalmente desconhecidas, a mobilizações de

memórias não tão pertinentes ao ser transposta para outro suporte. Dessa forma:

Nessa mudança de suporte, que implica a mudança de atitude do consumidor, a crônica sai lucrando. As possibilidades de leitura crítica se tornam mais amplas, a riqueza do texto, agora liberto de certas referencialidades, atua com maior liberdade sobre o leitor – que passa a ver novas possibilidades interpretativas a partir de cada releitura. Assim, quando a crônica passa do jornal para o livro, amplia-se a magicidade do texto, permitindo ao leitor dialogar com o cronista de forma bem mais intensa, ambos agora mais cúmplices no solitário ato de reinventar o mundo pelas vias da literatura (SÁ, 1987, p. 85-86).

O maior consenso a que se chega é que a crônica é um texto híbrido: funda-se e significa-se entre o jornalístico e o literário, sem esforço para enquadrar-se em um ou outro, mas livre para circular entre as fronteiras de ambos.

3 O Papel da Interdiscursividade sob o Olhar Teórico da AD

É com vistas às formas de constituição dos efeitos de sentido que este artigo faz a observação da utilização do recurso da interdiscursividade nas crônicas de Jabor. Para este estudo faz-se, então, compatível a análise a partir dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, que percebe como a ideologia se materializa na linguagem.

Este é o ponto distintivo básico da Análise do Discurso de linha francesa, que se fundamenta nas contribuições: i) do Marxismo, a partir da historicidade; ii) da Psicanálise, pela presença de um sujeito que funciona pelo inconsciente e pela ideologia; e iii) da Lingüística, pela materialidade da linguagem.

Em seu texto “Estrutura ou Acontecimento”, Pêcheux (2006) faz uma reflexão sobre a linguagem e as não evidências

de sentido. Não se considera uma transparência ou uma literariedade da linguagem, mas sim, a historicidade.

A Análise do Discurso investiga como a linguagem se relaciona com elementos exteriores a ela, em que medida a ideologia se materializa na linguagem. O discurso é entendido com efeito de sentidos, permeado por influências do contexto histórico, social e ideológico, uma vez que “[t]odo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2006, p. 56).

Para essa vertente teórica, utiliza-se a terminologia “condições de produção” para tratar do contexto em que se produz um discurso. As condições de produção atuarão na realização e apreensão dos sentidos, pois esses são interpretados em relação simultânea à situação de produção. De acordo com Orlandi (2003, p. 30) estão incluídos nas condições de produção o contexto imediato, que corresponde ao momento em que é produzido o enunciado e, de maneira mais ampla, as influências sócio-históricas e ideológicas.

As condições de produção são fundamentais em todo discurso, sobretudo na crônica, pelo seu caráter significativo e reflexivo ao abordar temas cotidianos, isso porque na Análise do Discurso considera-se que as "transformações históricas possibilitam-nos a compreensão da produção dos discursos, seu aparecimento em determinados momentos e sua dispersão" (FERNANDES, 2007, p. 26).

Cabe, então, explicitar aqui a noção de ideologia, já que é através dela que se dão todas as produções humanas, uma vez que "a ideologia é uma 'representação' da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência" (ALTHUSSER, 1985, p. 85).

Ao mesmo tempo em que acontece a produção de sentidos, difunde-se a ideologia presente em toda a

materialidade lingüística. Esse ponto se faz interessante por ser a mídia, de acordo com Althusser, um dos aparelhos ideológicos. Na sociedade da informação, pode-se afirmar que corresponde ao aparelho ideológico por excelência.

Na ideologia, fazem-se presentes as formações discursivas que são as determinações dos dizeres possíveis dentro de um contexto dado e, assim, colocam os sujeitos como constituídos de relações sócio-históricas, que guiarão suas escolhas discursivas.

É por isso que as condições de produção nunca serão exatamente as mesmas. Outros dizeres sempre estarão em relação de interpenetração aos ditos em um dado momento, e a ativação desses dizeres não é idêntica de um sujeito para outro. Cada situação carrega uma nova elaboração discursiva. Dessa forma, o enunciador não é capaz de dominar a interpretação de seus textos. Nos termos de Orlandi (2001):

O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2001, p. 22).

Para Pêcheux, o ponto de atenção da linguagem está na possibilidade de sentidos, nos efeitos de sentido, uma vez que:

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro. [...] Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

A possibilidade diversificada de efeitos de sentido ocorre, pois “[n]ão há uma essência do sentido. Ele é sempre uma relação que tem a ver com o conjunto de formações discursivas” (ORLANDI, 2006, p. 18).

As filiações dos sentidos do discurso estão presentes no que a Análise do Discurso irá chamar de interdiscurso, o espaço do não-dito, mas que se faz presente nas produções de sentido. “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1999, p. 33).

A heterogeneidade do sujeito que ocorre pela linguagem faz com que os sentidos produzidos revelem outros possíveis, ao mesmo tempo em que uns se sobrepõem a outros. “O sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem” (FERNANDES, 2007, p. 36).

Os sentidos se filiam a um complexo com dominante, ou seja, um conjunto de formações discursivas que atuarão no efeito de evidência de sentido proporcionado em uma enunciação. “Esse complexo com dominante das formações discursivas é o que chamamos interdiscurso, que também está afetado pelo complexo de formações ideológicas” (ORLANDI, 2006, p. 18).

O interdiscurso é o que possibilita ao sujeito a ilusão de que seu discurso será reconhecido enquanto evidência de significações, pois remete ao que já se disse anteriormente, que já faça sentido. Como afirma Orlandi (2006):

Ele é o que fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas. E é pelo funcionamento do interdiscurso que o sujeito não pode reconhecer sua subordinação-assujeitamento ao Outro, pois, pelo efeito de transparência, esse assujeitamento se apresenta sob a forma da autonomia. O Outro aí é o interdiscurso (ORLANDI, 2006, p. 18).

Assim, não se pretende neste trabalho afirmar a interdiscursividade como um recurso argumentativo, pois isso provocaria certas incompatibilidades com a noção de interdiscurso sob o viés da Análise do Discurso de linha francesa, para a qual o interdiscurso independe da vontade do sujeito, pois o que já foi dito está todo momento presente no dizer e na produção de sentidos.

Ocorre um processo de determinação da formação discursiva por parte do interdiscurso. Afinal, “o próprio da formação discursiva é dissimular na transparência do sentido, a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina. Essa objetividade material contraditória reside no fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente” (ORLANDI, 2006, p. 18).

Sob essa perspectiva, não há como considerar o interdiscurso como um recurso argumentativo. O que se quer é demonstrar como a transposição dos textos de Jabor do jornal para o livro joga com a memória, na produção dos efeitos de sentido, e como os discursos mobilizados fortalecem o posicionamento ideológico-discursivo do autor.

4 Os Sentidos Fundados pela Interdiscursividade em Duas Crônicas Políticas de Arnaldo Jabor

É com vistas a esse processo, à força determinante e fundadora apresentada pelo interdiscurso, que este artigo pretende compreender como se constituem os efeitos de sentido provocados nas crônicas políticas de Arnaldo Jabor no livro, suas relações interdiscursivas e ideologias propagadas.

O trabalho de análise das crônicas de Arnaldo Jabor permite a explicitação dos efeitos de sentido de textos produzidos por um sujeito enunciador, que se considera

“comentarista do grande erro nacional” (JABOR, 24/04/2009, no comentário veiculado pela rádio CBN, intitulado *A partir desta semana estarei no passado, e, se ainda houver Brasil, em julho voltarei*), ao se referir à política brasileira. Diretor de cinema em nove filmes, Arnaldo Jabor deixou de lado o ofício devido, sobretudo, às dificuldades com a produção de filmes no Brasil e passou a dedicar-se aos textos em que, com forte ironia, explicita os percalços políticos vividos pelo país.

Como afirma a psicanalista Miriam Chnaiderman, “Jabor sempre nos indica que o mundo não vai ser salvo¹”. Essa é uma característica dos textos do autor, pois há sempre uma atmosfera de desgaste, de pessimismo ao comentar os fatos ocorridos no país.

Para abordar as relações interdiscursivas dentro do texto de Jabor e com interesse em considerar a perenidade da crônica a partir da transposição do jornal para o livro, onde entra em contato com novas condições de produção de sentido, foram escolhidas duas crônicas publicadas primeiramente nos jornais *O Globo* e *Estado de S. Paulo*, posteriormente, presentes na coletânea de crônicas que compõem o livro *Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira*, do mesmo autor.

Na crônica intitulada *O governo que desmoralizou o escândalo*, publicada no livro e anteriormente no jornal *O Globo*, com o título *A verdade está na cara, mas não se impõe*, em 25 de abril de 2006, antes da reeleição de Luís Inácio Lula da Silva como presidente, Arnaldo Jabor remonta a vários discursos acerca da política brasileira, com destaque no que se refere aos tempos da ditadura militar e aos anseios comunistas. Isso pode ser notado pela marcas lingüísticas presentes no texto em diversos momentos.

¹ Jabor e a psicanálise: dez anos de Brasil. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs30/30Chnaiderman.htm>>.

De forma a oferecer maior organização na análise dos discursos presentes na crônica em estudo, preferiu-se seguir a linearidade das marcas lingüísticas apresentadas no texto de Jabor.

Logo no título, a predicação atribuída ao governo, “que desmoralizou o escândalo”, remete aos discursos de um país que sente sua moral ferida pelos escândalos políticos frequentes e, nesse caso, nem o escândalo, uma possível forma de reação à imoralidade, consegue instaurar um ar de moralidade, pelo menos vindo de um julgamento público.

Nesse ponto, é possível que o leitor do jornal, em contato com o título, fizesse referência a um conjunto de “escândalos” ocorridos durante o governo Lula, sobretudo aos mais recentes do momento da leitura, devido ao contexto dominante, uma vez que “enquanto crônica entre artigos jornalísticos, é inevitável que os outros textos se interpenetrem e um sirva de suporte ao outro” (SÁ, 1987, p. 82).

Diferentemente disso, mais tarde, até a transposição da crônica para o livro, outras memórias podem vir à tona para o leitor que observa o texto sob outras circunstâncias, e isso não faz com que a crônica perca sentido ou validade, apenas outros discursos se fazem presentes na leitura em seu novo suporte, naturalmente, com um índice temporal menos marcado do que o jornal.

A pergunta que inicia a crônica, “O que foi que nos aconteceu?”, produz uma proximidade entre leitor e escritor, sobretudo pela presença do pronome de terceira pessoa “nos”. Essa marca reforça o discurso do sujeito enunciador que se inclui, logo no início, na situação que vai expor durante a crônica. De acordo com Mendes (2007):

[...] há sempre uma voz guia, um narrador incluído na situação narrada. É como se este narrador também fosse uma personagem dentro da história. A personagem de Jabor

assumiu para si uma tarefa trágica, identificada pelo próprio, em entrevistas recentes para divulgação do livro *Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira*, de querer fazer um estudo psicanalítico do Brasil. (MENDES, 2007, p. 17).

O discurso que segue na crônica remete às mentiras e aos crimes cometidos na política brasileira. Em uma nova força interdiscursiva, Jabor traz à tona todo o imaginário de obscuridade política dos governos oligárquicos e “[...] a proibição da verdade durante a ditadura” (JABOR, 2006, p. 183). Assim, antes mesmo de se referir diretamente ao governo Lula, o que faz no parágrafo seguinte, o autor prepara o imaginário do leitor, valendo-se da interdiscursividade com situações, de modo geral, desconfortáveis para os brasileiros, já que a ditadura é, na maioria das vezes, permeada por uma memória de negatividade e opressão.

Na manutenção dessa linha discursiva, o próximo parágrafo compara o governo Lula com a tomada do Estado pelos militares: “Os fatos reais: com a eleição de Lula, uma quadrilha se enfiou no governo e desviou bilhões de dinheiro público para tomar o Estado e ficar no poder vinte anos” (JABOR, 2006, p. 183). Nota-se a formação discursiva contrária ao governo ainda pelas marcas lingüísticas como “quadrilha”, “enfiou” e “desviou”. A relação entre os discursos acerca das mentiras políticas do governo Lula e a ditadura militar deixa claro como a interdiscursividade possui papel fundamental na constituição dos sentidos sempre únicos e, ao mesmo tempo, rememorados devido às especificidades das condições de produção. Desse modo, os efeitos de sentidos sempre serão outros, pois “o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer” (ORLANDI, 1999, p. 34).

Logo mais, o governo é chamado de psicopata. Nesse ponto, Jabor traz a memória discursiva do medo e da

desconfiança provocada pelas características do psicopata. “Questionado ou flagrado, o psicopata não se responsabiliza por suas ações. Sempre se acha inocente ou vítima do mundo, do qual tem de se vingar. O outro não existe para ele e não sente nem remorso nem vergonha do que faz. Mente compulsivamente, acreditando na própria mentira, para conseguir poder” (JABOR, 2006, p. 184). Relacionam-se os crimes provocados por psicopatas ao comportamento do governo. Traz à tona, ainda, um discurso de sacanagem. “[s]eus executivos riem da verdade, viram-lhe as costas, passam-lhe a mão na bunda. A verdade se encolhe, humilhada, num canto” (JABOR, 2006, p. 184)

No quinto parágrafo, Jabor faz referência aos casos de corrupção que são encaminhados para o Judiciário e acabam praticamente esquecidos. Neste momento, certamente, os vários discursos acerca da impunidade estão presentes quando o leitor entra em contato com materialidades discursivas como “[s]ó daqui a dois anos serão julgados os indiciados – nos comunica o STF” (JABOR, 2006, p. 184), pois esse enunciado é corriqueiro na mídia quando se trata de punir políticos envolvidos com corrupção.

Logo mais, no enunciado “[...] as idéias não correspondem os fatos” (JABOR, 2006, p. 185), remete-se a uma expressão conhecida no Brasil devido à música “O tempo não pára”, famosa na voz de Cazuza e composta por ele, juntamente com Arnaldo Brandão. Isso promove familiaridade do leitor com o texto e reforça o discurso do autor.

A referência aos discursos da mídia, na época da publicação da crônica, acerca da denúncia sobre procedimentos ilegais envolvendo o governo, feita por Roberto Jefferson, o relatório da CPI dos Correios e o parecer do procurador da República acerca dos casos de irregularidade, é trazida à memória quando acontece a leitura do texto no livro, publicado

mais tarde. As condições de produção são outras, mas o interdiscurso está presente na formação do sentido, sobretudo porque estes exemplos de corrupção citados fazem parte da formação discursiva da maioria dos leitores, devido ao amplo destaque que esses acontecimentos tiveram na mídia.

A circunstancialidade dos fatos proveniente do momento da escrita da crônica é transpassada por um viés histórico na leitura do livro, pois casos com forte repercussão na mídia estão presentes na memória como parte da história do país.

Na seqüência, o cronista remete ao discurso acerca da corrupção proveniente de um dos sermões do padre Antonio Vieira, pronunciado no tempo da fundação de Salvador, em 1549, quando enuncia: “[...] roubam sem parar, furtam sem parar” (JABOR, 2006, p. 185). A isso, compara e aponta as diferenças às formas de corrupção acontecidas no governo Lula. “Mas a diferença que muitos não entendem é que o PT no poder “revolucionou” a corrupção tradicional de uma forma monstruosa” (JABOR, 2006, p. 185). Com isso, apresenta maior credibilidade ao seu discurso, pois se mostra conhecedor da história do país e dos textos literários e canônicos. O termo “revolucionou”, na consideração da heterogeneidade discursiva, marcado entre aspas, remete à proposta de governo revolucionária que sempre permeou o discurso de Lula e do PT. Depois disso, compara novamente esse governo à ditadura militar, em que estabelece mais um caráter de negatividade na sua formação discursiva.

Ao final, Jabor introduz outro ponto que traz à memória governos que marcaram a história sobre o comunismo, quando faz um paralelo entre o governo do Lula e de Josef Stalin, líder comunista que manteve um governo ditatorial por volta de 1930, na Rússia. Segundo Jabor, “[...] o stalinismo apagava fotos, re-escrevia textos para coonestar seus crimes” (JABOR, 2006, p. 186). O discurso relacionado à atmosfera política da Rússia

sempre está em referência ao passado socialista e comunista e a governos ditatoriais. Com isso, novamente o sujeito enunciador deixa clara sua formação discursiva e ideológica de esquerda ao governo, já que defende que a conjuntura política presente no mandato de Lula não é democrática.

Na conclusão do texto, o autor evidencia linguisticamente o que vê como uma oposição gerada pelo governo no Brasil, em termos que sugerem esse antagonismo, colocados próximos uns dos outros. O seguinte trecho exemplifica essa afirmação:

Lula será eleito por uma oposição mecânica entre ricos e pobres, dividindo o país em ‘a favor’ do povo e ‘contra’ [...]. Teremos o ‘sim’ e o ‘não’, teremos a depressão da razão de um lado e a psicopatia política de outro, teremos a volta da oposição mundo x Brasil, nacional x internacional (JABOR, 2006, p. 186-187).

Essas escolhas lingüísticas são materializações do posicionamento ideológico do sujeito enunciador e inserem, com clareza, a dúvida e o questionamento em relação ao caminho dado pelo governo ao país.

Ao fazer paralelos com discursos historicamente relevantes, Jabor atribui caráter de credibilidade aos seus textos, crônicas políticas com forte viés argumentativo e posicionamento ideológico marcado, confirmando a seguinte tese:

Ademais ao lirismo que o cronista empresta ao resgate de nuances do cotidiano, sua matéria contém ingredientes de crítica social, donde o seu caráter é nitidamente opinativo. É o palpite descompromissado do cronista, fazendo da notícia do jornal o seu ponto de partida, que dá ao leitor a dimensão sutil dos acontecimentos nem sempre revelada claramente pelos repórteres ou pelos articulistas. Daí o fascínio que a crônica exerce em relação ao público leitor, constituindo um gênero que permanece cultivado e sempre renovado no Brasil (CASTRO; GALENO, 2002, p. 150).

Outra crônica escolhida para análise é *Nosso coração está cada vez mais frio*, publicada em 27 de abril de 2004, nos jornais *O Globo* e *O Estado de S. Paulo*, e com o título *Nosso coração está mais frio*, em 2006, no livro. Nessa, mais uma vez, o autor faz referência a conhecimentos históricos em diálogo com fatos acontecidos na época em que o texto foi escrito.

No título da crônica, o sujeito enunciador promove uma aproximação com o leitor a partir do pronome “nosso”, o que se mostra como uma marca corriqueira em seus escritos, fazendo com que ele se inclua na mesma situação do leitor.

Como consta no primeiro parágrafo, “[...] perdemos o espetáculo de antropofagia que ia rolar na revolta da prisão do Urso Branco. Estávamos loucos para ver o churrasco de presos no teto da cadeia em Rondônia” (JABOR, 2006, p. 189). Para o leitor do jornal, essa referência apresentou um diálogo com outros discursos presentes na sociedade, em destaque no momento, acerca dos crimes provocados na rebelião na cadeia citada, em abril de 2004, quando foi publicada a crônica no jornal. Já no contexto do livro, a presença dos fatos específicos desse acontecimento é atenuada e ocorre a intervenção do interdiscurso permeado por outros fatos relacionados que ocorreram posteriormente. Muda-se, então, o processo de constituição de sentido a partir das novas condições de produção.

Logo mais, o autor remonta a um cenário de antropofagia para tratar da espetacularização dos crimes pela mídia, na comparação do ritual antropofágico com as imagens veiculadas e com a apreciação dessas imagens pelo público. Na seqüência, refere-se à morte de garimpeiros por índios em uma área de exploração de diamantes, em Rondônia, fato muito noticiado no período de publicação da crônica. Nesse ponto, Jabor apresenta um caráter altamente irônico. Então, compara os “doços silvícolas”, como chama os índios que traficam

diamantes, aos índios que realizavam rituais antropofágicos, os quais, ao ingerir a carne dos inimigos, acreditavam incorporar as qualidades do guerreiro adversário, como a coragem. A partir disso, o autor remete ao discurso histórico na literatura brasileira, o livro *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias, poema romântico indianista, exaltante de um ideal nacionalista representado pelo índio, o chamado bom selvagem. “Não creio que os garimpeiros tenham morrido de cabeça alta, como um *I-Juca Pirama*” (JABOR, 2006, p. 190). Fica evidente, então, a ironia do autor ao comparar os assassinatos dos garimpeiros aos rituais antropofágicos, como os relatados na literatura brasileira, além da marcação da posição de um sujeito enunciador conhecedor do país e da sua história cultural.

A representação feita do índio modernizado se dá em pontos quando Jabor se refere a “pajés de Ray-Ban” e “a menos que algum índio tenha gravado em VT” (JABOR, 2006, p. 190). A marca famosa de óculos de sol e a câmara filmadora são elementos que compõem o cenário das condições dos índios envolvidos com o tráfico de diamantes. Jabor compara, ainda, a chacina dos garimpeiros aos filmes de gângster, com sucesso principalmente por volta de 1930, por sua vez cristalizados na memória pelos confrontos violentos: “[...] deve ter sido mais espetacular que os filmes de gângster que arrombam cabeças a golpes de bordunas de beisebol” (JABOR, 2006, p. 190). Os heróis desses filmes se envolvem em crimes em função de dinheiro e poder e lutam pela sobrevivência, apesar de, na maioria das vezes, morrerem de forma violenta.

Outro discurso presente na mídia neste momento de publicação da crônica no jornal foi uma possível aliança entre os índios e o MST, na região dos conflitos com os garimpeiros. Com isso, o enunciador traz o discurso do então ministro da Justiça, Márcio Thomaz Bastos, de que seria legítima a Reforma Agrária para a utilização de fazendas improdutivas,

relacionando isso à atmosfera de antropofagismo que fez referência anteriormente “Será que o ministro da Justiça vai dizer na TV que só é legítimo que comam apenas fazendeiros improdutivos?” (JABOR, 2006, p. 190). Nesse ponto, há, então, um jogo de sentidos provocado entre esferas que são relacionadas pelo autor, como o ritual antropofágico, a postura dos índios envolvidos nos crimes, a apropriação de terras pelos integrantes do MST, que seriam distribuídas a partir da Reforma Agrária. Nota-se, assim, a presença interdiscursiva na constituição de sentido de conflito.

O discurso irônico segue no terceiro parágrafo, como no trecho “Belíssimo exemplo de morte moderna foi no ônibus 174 (que deu naquele filme extraordinário), onde o nosso herói foi morto diante do olho da TV, para nossa emoção horrorizada.” (JABOR, 2006, p. 190). Esse fato, marcado na memória do público brasileiro, refere-se ao assalto a um ônibus, acompanhado pela mídia, que acabou na morte de um refém. Nota-se a ironia nas marcas lingüísticas como “belíssimo exemplo de morte moderna”, “filme extraordinário” e “nosso herói”. Defende, assim, que os casos de violência na mídia se tornaram um espetáculo. Há um enredamento, então, do leitor que, enquanto espectador, parece cúmplice do que está sendo escancarado pela crônica.

No parágrafo seguinte, Jabor traz à tona a memória da destruição das torres gêmeas em Nova York, em 11 de setembro de 2001. Nesse ponto, o sujeito enunciador produz uma situação interdiscursiva que funde as lembranças da imagem da queda das torres, incansavelmente transmitidas pela mídia, às cenas dos filmes de grande sucesso produzidos em Hollywood. A ironia está marcada na metáfora expressa quando trata do momento do atentado: “O grande momento foi, sem dúvida, o 11 de setembro em NY, quando os aviões entraram como facas num pudim de trezentos andares, quando assistimos à

inesquecível derrubada das duas torres, dois sorvetes derretendo” (JABOR, 2006, p. 190).

Logo mais, o autor remonta às histórias da tragédia grega ao tratar da “[...] ‘*kátharsis* pós-moderna’. Explico. A *kátharsis* antiga da tragédia grega visava a justamente integrar o indivíduo na polis; já a *kátharsis* de hoje nos isola da sociedade, nos desintegra, nos ‘aliena’” (JABOR, 2006, p. 190). Novamente, o discurso do ensaísta se funde ao discurso teórico e literário, como o que o autor atribui credibilidade e fortalece sua formação discursiva. A presença do interdiscurso é, assim, um ponto de garantia para o viés argumentativo da crônica política.

Outro ponto trazido ao discurso sobre a violência estampada nos meios de comunicação é acerca dos assassinatos de milhões de pessoas, sobretudo de judeus, nos campos de concentração de Auschwitz no regime nazista, governado por Adolf Hitler, que resultou em uma das grandes marcas de violência e repressão na história mundial, como o Holocausto: “Há cinquenta anos Auschwitz nos chocou com os corpos empilhados em pirâmides nas valas, hoje a morte vem em pílulas, de todos os tipos, trazida por homens-bomba, xiitas sangrando, pitbulls, bandidos e canibais” (JABOR, 2006, p. 190). A essa memória, provocada pelos fatos históricos, o autor relaciona os mais recentes e promove uma configuração discursiva próxima às condições de produção da crônica permeada pelo imaginário do horror. Essa marcação temporal pode ser notada lingüisticamente nas formas verbais, como o pretérito perfeito “chocou”, ao se referir ao período das guerras mundiais, e “vem”, presente do indicativo, às cenas recentes de violência.

Em “[...] teremos que esfriar mais e mais nosso coração para viver no Brasil. A sordidez política nacional nos levará a isso” (JABOR, 2006, p. 192) o autor faz uma previsão da situação de indiferença causada pelo contato rotineiro com as

cenas de violência. Com esse panorama feito por Jabor, em um encadeamento de casos violentos noticiados no momento de escrita da crônica em comparação aos cristalizados na história brasileira e mundial, pode-se notar o papel da memória na constituição dos sentidos dos textos.

Aliam-se as forças discursivas marcadas historicamente a aquelas mais recentes às condições de produção de publicação da crônica no jornal, permeadas pela formação ideológica e discursiva do sujeito enunciator. Acrescenta-se a isso as condições de produção do livro, em que há a seleção dos textos e algumas remodelações, bem como o momento e situação de leitura.

Considerações Finais

O esforço analítico para a explicitação das forças interdiscursivas nas crônicas políticas de Arnaldo Jabor propõe uma reflexão acerca da presença dos discursos retomados em todo dizer, sobretudo no caso estudado, em que as crônicas são escritas em condições de produção específicas e publicadas em jornais, local em que dialoga com outros textos noticiados naquela conjuntura e republicados, alguns anos depois, em um livro, com o que atingem maior perenidade.

Apenas pequenas alterações são feitas nas crônicas para a edição em livro, com caráter de revisão, como nos títulos e na supressão de alguns pontos bastante factuais e pouco relevantes, com o que o autor demonstra uma preocupação em fortalecer essa perenidade dos textos a partir da interdiscursividade com fatos solidificados na memória nacional.

A presença de um autor que se situa perante os fatos e assina seus textos, em um veículo jornalístico, deixa espaço para uma revelação ideológica mais clara, dentro da linha editorial do

jornal, pois cabe lembrar que esses textos seguem a opinião do veículo em que são publicados. No entanto, no livro, a presença da linha editorial é apagada, assim como os demais textos que estavam em diálogo na edição do jornal.

Observa-se como, apesar da passagem do tempo, os textos continuam fazendo sentido, o que comprova o papel do interdiscurso em toda produção discursiva. A memória dos fatos e os dizeres anteriores preenchem lacunas deixadas pelos discursos pronunciados ou escritos em outras situações. A materialidade lingüística em si não comprova a veiculação dos sentidos, mas sim a interdiscursividade, que possibilita novos discursos a partir das diferentes condições de produção.

Nota-se, então, que Jabor situa os acontecimentos relevantes no momento determinado em que escreve frente aos fatos históricos presentes na memória do leitor e essa, provavelmente, é uma das principais características distintivas dos escritos do autor. O ponto interessante dos textos de Jabor é que, apesar de fazer referência a fatos e a nomes específicos, mantém um caráter de ficcionalidade que permite uma atemporalidade.

Mostra-se também forte a ideologia revolucionária em contradição com os percalços políticos vividos pelo país e, assim, desacreditada do governo pelo histórico de corrupção e de crueldade da humanidade. Nada é em vão na composição das cenas, principalmente na ironia bastante presente. A formação discursiva é perceptível a partir do resgate e das comparações com a história, em vários pontos, e a marcação da formação ideológica é envolvente, pois as aproximações com o leitor brasileiro e seus desabafos em primeira pessoa do singular ou do plural, em vários textos, como os analisados, atribuem maior adesão e fortalecimento ao caráter argumentativo, sobretudo, quando se mostra conhecedor da cultura e da história, além de

visionário da lógica mundial, com seu discurso incisivo e, muitas vezes, de ironia incômoda.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ASSIS, J. M. M. **Chronicas**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1942.

CASTRO, G. de; GALENO, A. **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CHNAIDERMAN, Miriam. **Jabor e a psicanálise: dez anos de Brasil**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/percurso/main/pes30/30Chnaiderman.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

CRUZ JR., D. F. **Estratégias e máscaras de um fingidor: a crônica de Machado de Assis**. São Paulo: Nankin Editorial: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2007.

JABOR, A. **Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

KONZEN, P. C. *Ensaio sobre a arte da palavra*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

MENDES, D. de O. **Cronicamente viável: a estética da polêmica na prosa de Arnaldo Jabor e Diogo Mainardi**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<www.lettras.ufrj.br/posverna/mestrado/MendesDO.pdf>. Acesso em: 25 maio 2009.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Análise do Discurso. *In:* ORLANDI, E. RODRIGUES-LAGAZZI, S. L. (Org.). **Discurso e Textualidade.** São Paulo: Contexto, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ROSSETTI, Regina; VARGAS, H. **A recriação da realidade na crônica jornalística brasileira.** Unirevista, v. I, nº 3, 2006. Disponível em: <www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_RossettiVargas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

SÁ, J. de. **A crônica.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

Data de recebimento: 10/08/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

Da Postulação da Voz Passiva Pronominal em Português: Tradição e Ruptura no Pensamento Gramatical Brasileiro*

Postulation of the Pronominal Passive Voice in Portuguese: Tradition and Rupture in the Brazilian Grammatical Thought

*Edson Ferreira Martins***

*Paulo Osório****

RESUMO: Dos estudos das construções sintáticas envolvendo o clítico *se* na língua portuguesa, nenhum tem despertado tanta polêmica – pode-se dizer nos últimos séculos – quanto os que envolvem os valores de indeterminador ou apassivador potencialmente assumíveis pelo clítico. Estudos recentes baseados nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista (BAGNO, 2001; SCHERRE, 2005; OSÓRIO e MARTINS, 2007) tem evidenciado o conservadorismo com que as gramáticas normativas e descritivas continuam a tratar o assunto, denominado habitualmente de *voz passiva pronominal* ou *sintética* na gramaticologia luso-brasileira. No presente texto, de uma perspectiva historiográfica, objetiva-se compreender como se formou e se consolidou na tradição gramatical dos estudos do português a descrição das construções com *se*

* Agradeço à Prof.^a Dr.^a Cristiane Cataldi pela atenta revisão do presente texto, de que resultaram consideráveis melhorias. Registro, ainda, um agradecimento ao Programa Alban pelo apoio à pesquisa, por meio da concessão da bolsa nº E07D400415BR, sem a qual este trabalho não poderia ser realizado.

** Doutorando em Linguística Histórica pela Universidade de Évora, Évora, Portugal.

*** Doutor em Linguística Portuguesa pela Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal. Agregação do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior.

apassivador/indeterminador. Nesse percurso, analiso os movimentos de tradição e ruptura face à postulação da Voz Passiva Pronominal em trabalhos representativos da tradição gramatical brasileira, compreendidos cronologicamente desde o momento de fundação dessa tradição – na segunda metade do século XIX – até as obras produzidas em finais do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: construções com *se*; voz passiva pronominal; tradição gramatical brasileira; historiografia gramatical.

ABSTRACT: In the studies of the syntactic constructions in which the pronoun *se* occurs in Portuguese, none has brought up such a great controversy – it is possible to say in the last centuries – as those in which this pronoun takes the place of an indeterminate or passive term. Recent studies based on the presuppositions of the Variationist Sociolinguistics (BAGNO, 2001; SCHERRE, 2005; OSÓRIO and MARTINS, 2007) has shown the conservatism with which the prescriptive and descriptive grammars keep on treating the subject, usually called *pronominal* or *synthetic passive voice* in the grammarology of Brazil and Portugal. This text, in a historiographical perspective, aims at understanding how the description of the *se* constructions was formed and consolidated in the grammatical tradition of the studies of Portuguese. Focusing, chronologically, on the works from the moment of foundation of the grammatical Brazilian tradition – since the second half of the 19th century – to the ones produced in the end of the 20th century, I analyze the movements of tradition and rupture in the view of the postulation of the *pronominal passive voice*.

KEY WORDS: *Se* constructions; pronominal passive voice; Brazilian grammatical tradition; grammatical historiography.

“*O imperialismo dos gramáticos dura mais e vai mais fundo que o dos generais.*”

Fernando Pessoa¹

1 No rastro da herança lusitana

O estudo das construções com *se* em português já se tornou um tema clássico em nossos estudos sintáticos, constituindo-se, inclusive, como um assunto bastante polêmico, seja na esfera do debate promovido por gramáticas, seja no terreno das investigações linguísticas. Nos últimos anos, graças sobretudo a trabalhos filiados à sociolinguística variacionista brasileira (BAGNO, 2001; SCHERRE, 2005; OSÓRIO and MARTINS, 2007), tem sido posto em evidência o conservadorismo e a ortodoxia com que a tradição gramatical brasileira continua a descrever o funcionamento das construções com *se*, em que o clítico assume valor de indeterminador ou apassivador. Tal problema (meta)linguístico, que se relaciona diretamente à postulação – por parte das gramáticas normativas e descritivas – da existência de uma *voz passiva pronominal* ou *sintética* em português (doravante VPP ou VPS), tem merecido, entretanto, pouca atenção dos estudiosos numa perspectiva historiográfica, que vise compreender como se constituiu, em termos de uma tradição gramatical, a doutrina da “passiva pronominal” na gramaticologia portuguesa e, mesmo, dentro dos limites da tradição gramatical brasileira. Neste texto, proponho-me a analisar especificamente como, a partir da segunda metade

¹ Apontamento de um texto avulso, possivelmente da década de 20.

do século XIX, os gramáticos brasileiros receberam e desenvolveram tal doutrina².

No que se refere à tradição portuguesa, desde as origens do pensamento gramatical lusitano, especificamente a partir de João de Barros (1540), as construções com *se* apassivador/indeterminador começam a chamar a atenção dos gramáticos. Na esteira de Barros, a reflexão sobre a sintaxe das referidas construções foi continuada por autores como Amaro de Roboredo (1619), Reis Lobato (1771), Bernardo Bacellar (1783), Jerônimo Barbosa (1807, 1822), Caldas Aulete (1864), Teófilo Braga (1876) e Epifânio Dias (1882), entre outros³. Quanto às – modernamente – chamadas **passivas de *se***, os autores divergem na forma de abordá-las: Barros e Roboredo distinguem um tipo de passiva impessoal, formada pelo clítico *se* usado junto a verbos impessoais; Bacellar e Barbosa, por sua vez, tecem comentários descritivos favoráveis à postulação de que as construções com *se* sejam passivas, referindo-se (i) ao caráter obrigatório da concordância entre o sintagma e o verbo; (ii) e à correspondência semântica da passiva de *se* com a passiva participial como “prova” da passividade das primeiras; esses dois argumentos, usados sobretudo por Barbosa, serão repetidos à exaustão tanto na gramaticologia lusitana quanto na brasileira posteriores.

Chama a atenção, entretanto, que não aparece, ainda, nesses quatro séculos da gramaticologia portuguesa (do século

² O presente texto constitui-se como parte de um capítulo mais abrangente de minha tese de doutoramento, em que o percurso historiográfico trilhado, para além do apresentado aqui, se estende consideravelmente, abrangendo também os trabalhos oriundos da filologia, as gramáticas históricas do português, a continuação dos textos da tradição gramatical portuguesa feita no século XX, bem como os trabalhos de linguística histórica que, sob enfoques teóricos diversos, tematizam as construções com *se*.

³ Para uma análise historiográfica do pensamento gramatical português deste período dedicado às construções com *se*, veja-se Martins, Osório e Marçal (no prelo).

XVI ao XIX), uma denominação metalinguística específica para a classificação da voz passiva em que comparece o clítico. Se, desde Barros, os gramáticos convergem na aceitação e na descrição da passiva participial; se alguns deles mencionam ainda a existência de uma passiva impessoal; o único a esboçar uma classificação das passivas de *se*, ainda que sem uma precisão terminológica, é Jerônimo Barbosa, que divide as passivas em dois tipos: uma, “ordinária e geral” (a participial); outra, formada de “modo particular e mais breve” (a passiva de *se*). Essa “imprecisão” metalinguística será reelaborada, conforme veremos, pelos gramáticos brasileiros.

2 A tradição gramatical brasileira

Paralelamente ao desenvolvimento da produção gramatical portuguesa novecentista, é na segunda metade do século XIX, mais precisamente no início da década de 80, que tem início a tradição gramatical brasileira. A polêmica envolvendo a postulação ou a negação da passiva de *se* também está presente nas primeiras gramáticas produzidas no Brasil, época em que aparecem simultaneamente os estudos filológicos interessados na explicação da formação diacrônica da construção⁴. Júlio Ribeiro, um dos primeiros gramáticos brasileiros, retomando um ponto já comentado pelos autores portugueses – a saber, a questão da oposição semântica entre sujeitos animados e inanimados na realização do sintagma nominal – observa que “por meio de *se* só se apassivam verbos cuja acção não possa neste caso ser exercitada pelo sujeito” (RIBEIRO, 1913[1881], p. 269). O mais significativo em Júlio Ribeiro, entretanto, de um ponto de vista historiográfico, é que, até onde se pode constatar nesta pesquisa, coube ao autor

⁴ Cf. a este respeito os trabalhos de Coelho (1870), Said Ali (1966[1908]) e Rodrigues (1914).

introduzir uma metalinguagem inovadora na análise de um dos constituintes da frase, ao rotular o clítico *se* de “partícula apassivadora”⁵. Eis o original:

Nas phrases de sentido geral, quando não é necessário por claro o agente, apassivam-se verbos nas terceiras pessoas do singular e do plural por meio do pronome *se*, considerado então como MERA PARTICULA APASSIVADORA, ex.: *Queima-SE o campo – Concertam-SE relógios* (RIBEIRO, 1913 [1881]; p. 268).

Para Júlio Ribeiro, portanto, a frase está na voz passiva, e o agente é ocultado por razões que competem ao usuário da língua. Reparemos, entretanto, na nova denominação proposta para o clítico: *partícula + apassivadora*. O fato de o gramático batizá-la de *apassivadora* não é nenhuma surpresa, uma vez que convinha ao propósito dos que defendiam a existência da passiva pronominal em português. Por outro lado, taxá-la de *partícula* pouco esclarece, conceitualmente, sobre a natureza morfológica ou sintático-semântica do clítico, e o qualificativo “mera” parece contribuir ainda mais para o desejo de um esvaziamento semântico. Para além de ver no termo um mero rótulo, entretanto, essa denominação desmascara a precariedade com que os estudiosos, de ontem e de hoje, se referem ao clítico que comparece nessas frases. De todo modo, o nome sugerido por Júlio Ribeiro, acolhido com bastante êxito depois dele – seja no Brasil, seja em Portugal – resulta, em última instância, numa saída que, para não dizer prejudicial, obscurece o nível

⁵ A referência à presença de uma “partícula” na formação da passiva, se não tem contrapartida na tradição gramatical portuguesa, não é de todo uma inovação, pois já aparece, segundo documenta Moura Neves (1987, p. 195), na classificação dos predicados proposta pelos estoicos: “Os [predicados] passivos foram definidos como os que se constroem com uma partícula passiva, e os exemplos são *akoúomai*, ‘sou ouvido’, *horômai* ‘sou visto’”. Mas, repare-se que, em grego, efetivamente há uma “partícula”, *-mai*, que funciona como uma forma presa, diferentemente do que ocorre na sintaxe do português, que para formar a construção recorre necessariamente ao clítico.

descritivo ao *neutralizar*⁶ a discussão a respeito do que represente funcionalmente essa palavra, através do uso de uma metalinguagem plena de vagueza. Adotar para o clítico o nome de “partícula” equivale, ao fim e ao cabo, a não dizer o que, de fato, ele é.

Além de lançar a referida metalinguagem, que faria sucesso na tradição gramatical do Brasil e de Portugal⁷, a opinião de Júlio Ribeiro sobre o “desfecho” da questão acaba por converter-se num fato histórico interessante, para se compreender como se desenvolveu, ao longo dos últimos séculos, a querela em torno do *se*. De acordo com o autor, naquela altura do século XIX, “a partícula *se*” já vinha suscitando grande debate entre os gramáticos portugueses. Quer pela sua convicção pessoal, quer pelos ditames positivistas de sua filosofia gramatical, Júlio Ribeiro esclarece, todavia, que a última palavra sobre o tema tinha sido dada por Adolfo Coelho⁸, que teria resolvido a polêmica em torno das construções com *se* a partir de suas investigações filológicas. Como no campo da ciência não tem posto a futurologia, a história encarregou-se por demonstrar que a previsão de Júlio Ribeiro estava equivocada, pois muita tinta faria correr, ainda, em várias línguas e enfoques teóricos, os estudos das construções com *se*.

Em João Ribeiro, por sua vez, tem-se a defesa da existência de uma “voz média passiva com o pronome *se*”. Apoiando-se em algumas poucas ocorrências literárias – quatro

⁶ Um excuro à etimologia, aqui, é válido, já que *neuter* é formado de *ne* (“nem, não”), partícula negativa, e *uter*, adjetivo e pronome (“qual dos dois, um e outro”), donde advém o sentido de “nem um, nem outro”. Noutras palavras, o termo “partícula”, nesse caso, evocaria uma leitura *neutral* (para não dizer enganosa), de que o clítico fosse em si o responsável pelo sentido passivo da construção, por ser uma “partezinha” (partí-cula) apassivadora.

⁷ Em Portugal, com o nome ligeiramente modificado de “partícula apassivativa”.

⁸ Embora não cite a obra de que está falando, o gramático brasileiro deve estar se referindo provavelmente à *Theoria da conjugação em latim e portuguez*, publicada pelo filólogo português em 1870.

ao todo, sendo uma sem referência de autor, outra de João de Barros (*Década III*) e duas de Camões (*Os Lusíadas*) – nota João Ribeiro que a sintaxe histórica do português comprova que, “na língua antiga”, a construção admitia, além do *se*, a presença do agente da passiva. Pelo comentário do autor (1907 [1888]), p. 93), ficamos sabendo também que começava a entrar em voga na análise gramatical da época a tentativa de se explicar o uso da forma inovadora (sem relação de concordância entre o sintagma e o verbo) como uma influência da gramática do francês sobre a do português, a partir da analogia funcional com o pronome *on*, indeterminador, como na expressão francesa *on dit*, “diz-se” – contra a qual se posiciona o autor. Da leitura de seu texto, importa frisar, sobretudo, – somando-se ao posicionamento demarcado por Júlio Ribeiro – o fato incontestável de que, em finais do século XIX, a análise da construção envolvendo o clítico também começava a gerar intensa discussão nos estudos gramaticais da incipiente tradição brasileira.

Se Júlio Ribeiro tinha inovado com sua forma de referência ao clítico, Maximino Maciel (1922, p. 404) empreende uma classificação dos tipos de passiva, em função do que observa: “a passividade se exprime por três processos: o *analytico*⁹ ou *participial*, o *pronominal* e o *semiotico* ou *infinitivo*”. Maciel (1922) não emprega a expressão *passiva pronominal*, embora admita um tipo de construção ou de “processo” *pronominal* para a expressão da passividade. No que se refere às construções com *se*, o gramático observa que, para se exprimir a passividade por meio deste “processo *pronominal*”, é preciso: (i) que o sujeito seja nome de coisa ou abstrato, de maneira que não possa exercer a ação verbal; ou, (ii) que o sujeito, sendo pessoa, não exerça a ação do verbo.

⁹Note-se que a referência de Maciel à passiva *participial* como um tipo de forma *analítica* pode ter contribuído, por oposição conceptual, para a definição da denominada passiva de *se* como uma forma *sinética*, conforme a proposta metalinguística de Rocha Lima (1962), entre outros.

Carlos Pereira (1924, p. 142), autor de uma *Grammatica Expositiva* que chegou a ter 104 edições no Brasil, acolhe o termo “partícula apassivadora” para o pronome *se*, “todas as vezes que o sujeito não fôr agente da acção verbal, ou por ser inanimado, ou porque o sentido mostra que elle é apenas paciente”. E, reverberando o que já tinham dito os gramáticos portugueses, reitera a velha afirmação de que “não há em portuguez fôrma *simples* ou *synthetica* para o verbo passivo como havia em latim e no grego. O que se chama verbo passivo não é mais que a voz passiva dos verbos activos-transitivos”.

Após o levantamento exaustivo de gramáticas em língua portuguesa, pode-se constatar em Rocha Lima (1962, p. 246) o primeiro registro do falacioso¹⁰ termo “sintética” para denominar a passiva de *se*: “se a construção é feita com um auxiliar, a passiva diz-se *analítica* (caso a); com as partículas apassivadoras, *sintética* ou *pronominal* (caso b). Rocha Lima deixa entrever em sua explanação a dificuldade encontrada pela descrição gramatical tradicional para explicar as ocorrências em que ela mesma não consegue chamar ao clítico “pronome reflexivo”. Se se trata da voz reflexiva, nenhum problema, pois “o agente e o paciente são um só, porque o sujeito executa um ato reversivo sobre si mesmo”. Logo na sequência de seu texto, no entanto, adverte o gramático, no que coopera, também ele, para a cristalização da terminologia de referência ao clítico

¹⁰ A inexistência do termo na tradição gramatical portuguesa, além do posicionamento por vezes explícito de seus autores em frisar que o português diferenciava-se do latim justamente por não ter formas sintéticas para a expressão da voz passiva, parece não ter sido levada em consideração por Rocha Lima, que adota a expressão “sintética”, cujo sentido, aplicado à descrição das construções com *se*, não cumpre minimamente com o que se entende por sintetismo em se tratando de formas linguísticas. No âmbito dos estudos linguísticos, registre-se também o seguinte trecho de Ana Maria Martins (2003), que adota referencialmente a controversa expressão: “As frases **passivas sintéticas** (i. e., passivas de *se*) relevantes são aquelas que [...] se apresentam estruturalmente ambíguas dado que nelas não há marcação explícita da concordância entre o sujeito gramatical e o verbo, há omissão do agente e o sujeito ocorre em posição pós-verbal” (negritos meus).

cunhada por Júlio Ribeiro: “Quando, porém, o ato não emana do sujeito, que é apenas o paciente, temos no pronome que o representa, a PARTÍCULA APASSIVADORA: Despediram-se os empregados faltosos e admitiram-se alguns dos antigos candidatos” (ROCHA LIMA, 1962, p. 305).

A partir de 1959, com a publicação da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB), por meio de uma portaria do Ministério da Educação e da Cultura, a VPP ganha mais força na tradição gramatical brasileira, dada a prerrogativa “oficial” e unificadora da portaria. Concebida na diretriz ministerial como parte da flexão do verbo, a categoria de voz é subdividida entre: (i) ativa; (ii) passiva (**com auxiliar** e **com pronome apassivador**); e (iii) reflexiva. O impacto coercivo dessa diretriz pode ser medido pelo fato de que certas gramáticas de cunho normativo produzidas após a redação da portaria passaram a estampar em sua folha de rosto – com a dada anuência e alguma dose de argumento de autoridade –, a informação de que a tal obra tinha sido composta “com base na NGB”.

É o caso, entre outros, de Evanildo Bechara. Na *Moderna Gramática Portuguesa*, lançada em começos da década de 60 (e reeditada até os dias atuais), quando trata das vozes verbais, Bechara define a categoria sob um critério formal: “voz é a forma especial em que se apresenta o verbo para indicar que a pessoa recebe a ação”. O gramático (BECHARA, 1992, p. 105) distingue a passiva, como recomenda a NGB, entre “*analítica*” e “*pronominal* (formada com verbo acompanhado do pronome oblíquo *se*, que se chama, no caso, *pronome apassivador*)”.

Comportamento diferente, porém, assume o mesmo Bechara a partir da 37ª edição de sua Gramática, lançada em 1999. Na classificação das vozes verbais, a partir dessa edição, o autor deixa de mencionar a VPP, referindo-se apenas à estrutura de passiva participial. A exposição do tema, na versão

reformulada de sua Gramática, entretanto, pode confundir quem a consulta. De fato, se não mais menciona o termo *passiva pronominal*, Bechara (2001, p. 222), na mesma página, visando opor as noções de “voz passiva” e “passividade”, continua entendendo o enunciando “Alugam-se bicicletas” como sendo exemplo de voz passiva. No entanto, quanto às construções com *se*, numa outra seção da gramática, intitulada “O pronome *se* na construção reflexa”, Bechara revê seu posicionamento anterior (BECHARA, 1992), ao afirmar que:

o *se* como índice de indeterminação de sujeito – primitivamente exclusivo em combinação com verbos não acompanhados de objeto direto –, estendeu seu papel aos transitivos diretos (onde a interpretação passiva passa a ter uma interpretação impessoal: *Vendem-se casas* = ‘alguém tem casa para vender’) e de ligação (*É-se feliz*). A passagem deste emprego da passiva à indeterminação levou o falante a não mais fazer concordância, pois o que era sujeito passou a ser entendido como objeto direto, função que leva a não exigir o acordo do verbo (BECHARA, 2001, p. 178).

O autor, no entanto, sem se desprender de todo do posicionamento tradicional e normativo, adverte que “*vende-se casas* e *frita-se ovos* são frases de emprego ainda antiliterário, apesar da já multiplicidade de exemplos. A genuína linguagem literária requer [sic] *vendem-se*, *fritam-se*. Mas ambas as sintaxes são corretas [...]” (BECHARA, 2001). Seja como for, deve-se louvar a autocrítica do gramático, que, no trecho citado, demonstra estar atento ao problema da variação sintática que envolve os usos oral e escrito das construções com *se*. Embora a investigação em Linguística prescindia, via de regra, das descrições feitas pela Gramática Normativa, a reformulação desse tópico nos compêndios gramaticais do português é bastante desejável, até mesmo urgente, pode-se dizer, dado que

há mais de um século¹¹ filólogos e linguistas têm se esforçado para demonstrar a fragilidade da doutrina ortodoxa de postulação da VPP.

Celso Cunha (1972), por sua vez, também segue de perto a divisão tripartida proposta pela NGB para as vozes verbais (ativa, passiva e reflexiva). O eminente filólogo e gramático brasileiro evita, no entanto, nomear as sintaxes de *analítica* ou *pronominal*. Especificamente sobre a questão que nos interessa na pesquisa, diz o autor, a voz passiva em português se forma “com o pronome apassivador *se* e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito” (CUNHA, 1972, p. 370). Em outra passagem, ao tratar dos “valores e empregos do pronome *se*”, o caráter normativista de sua Gramática leva o autor a recomendar cuidado no uso das construções com *se*:

Em frases do tipo:

Vendem-*se* casas.

Compram-*se* terrenos.

consideram-*se* *casas* e *terrenos* os sujeitos dos verbos *vendem* e *compram*, razão por que na linguagem cuidada se evita deixar o verbo no singular (CUNHA, 1972, p. 305).

É interessante notar que a advertência do autor para que o leitor, enfim, para que o consulente de sua obra seja cuidadoso quando do uso dessas sintaxes no uso formal da linguagem comprova que a construção com o verbo no singular não era (como não é) estranha ao usuário do PB (como tampouco o é ao usuário do PE)¹².

¹¹ Recorde-se que, em 1908, Said Ali (1966, p. 97) já se refere ao clítico como “êsse ídolo a que chamam *se* apassivante ou apassivador”.

¹² A esse propósito, são oportunas as palavras de Marta Scherre (2005, p. 111): “Embora a fala formal e a escrita monitorada (especialmente a de textos acadêmicos criteriosamente revisados) tendam a exibir estruturas do tipo *Doam-se*

Já para Gladstone Chaves de Melo (1968), trabalho, em princípio, composto também “de acôrdo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira”, em português só existe a passiva participial. Filólogo e professor dos mais competentes entre os autores brasileiros, a obra de Melo (1968), se não deixa de ser normativa (propondo-se claramente a descrever apenas a língua-padrão com base no uso literário), é uma gramática que se apresenta, em alguns momentos da exposição dos fatos, coerente com os avanços investigativos divulgados pelos estudos linguísticos. O autor pretende fazer uma descrição simultaneamente sistemática e simplificada da norma-padrão, mostrando-se particularmente crítico em relação às falhas da proposta de unificação metalinguística da NGB. O tratamento que dá ao tema das vozes verbais evidencia tal perspectiva assumida. Além de negar a existência da VPP, o autor propõe uma simplificação à proposta tradicional, reduzindo a descrição apenas ao binômio voz ativa/voz passiva (de tipo participial):

Costumam alguns acrescentar uma voz ao verbo (e a NGB perfiha êsse entendimento), a voz *reflexa*, que será aquela em que o sujeito é agente e paciente ao mesmo tempo, pratica e sofre a ação indicada pelo verbo: “Brincando com um canivete, Pedrinho feriu-se”. Preferiríamos dizer que a voz reflexa não se distingue da voz *ativa*, tanto é verdade que é inteiramente acidental a circunstância de, naquele caso, o paciente se identificar com a pessoa do agente (MELO, 1968, p. 139).

Portanto, para Melo, não existe a dita VPP.

lindos filhotes de poodle, recentes trabalhos sobre as estruturas sintáticas de classificados evidenciam que a presença de verbo no plural em estruturas deste tipo em jornais brasileiros do século XIX é da ordem de apenas 37%, chegando a ínfimos 9% no início do século XXI, conforme atesta a pesquisa inédita de Santos, Silva, Beserra & Souza (2002). Mesmo em jornais portugueses também do início do século XXI, a suposta concordância não passa de 32% das vezes, conforme evidencia a pesquisa também inédita de Serra (2002)”.

Já Celso Luft (1986) acata subservientemente a recomendação classificatória da NGB. Em sua descrição, entretanto, após endossar a postulação da passiva formada “com o pronome passivador *se*”, observa o autor, em nota de rodapé:

Mais acertado é considerar *ativa* esta conjugação – o que corresponde: (1) ao sentimento dos falantes (*conserta-se calçados, vende-se terrenos* – é como se usa na fala espontânea) e (2) à colocação dos termos (a posição pós-verbal é a do paciente) e (3) evita o divórcio dessas construções com as dos verbos não transitivos diretos (*precisa-se de, trabalha-se, corre-se, pula-se*), que seria absurdo considerar passivos. Aqui, como ali, temos a idéia de “sujeito indefinido”, formalizada no *se*, que pode pois, tranqüilamente, ser analisado como sujeito (*Aqui – se trabalha = aqui a gente trabalha*). A flexão plural do verbo (*vendem-se terrenos*), no padrão culto escrito, pode-se explicar como mera “servidão gramatical” – nem sempre observada – ou por atração (LUFT, 1986, p. 133).

Depois de uma análise bastante lúcida da questão, em que Celso Luft demonstra conhecer os trabalhos de Said Ali e Antenor Nascentes, citados nominalmente na mesma página, cabem algumas indagações: ora, se “mais acertado é considerar ativa esta conjugação”, por que encaixar a sua explicação no item que trata da “voz passiva”? Além disso, por que não colocar no corpo do texto informações tão valiosas, tanto do ponto de vista da descrição da sintaxe (plano da teoria) quanto do da clareza para o consulente da obra (plano da prática)? Ao por em letra miúda e nota de rodapé palavras que revelam, sem dúvida, uma postura crítica (ainda rara) sobre a forma de se abordar o tema nas gramáticas normativas, só nos resta lamentar que o autor se sinta, paradoxalmente, em parte ainda escravo da mesma “servidão gramatical”, que com desenvoltura crítica.

Nas publicações mais recentes de gramáticas normativas brasileiras, a ortodoxia continua viva, como provam os trabalhos de Cegalla (1993) e Sacconi (1998). O primeiro, na 36ª edição

da *Novíssima gramática da língua portuguesa*, admite a voz passiva pronominal, construção em que, segundo ele, o verbo é “apassivado pelo pronome apassivador *se*” (CEGALLA, 1993, p. 410). Quanto à existência da forma variante, mesmo que existindo no discurso literário (a mesma fonte em que bebe o gramático, diga-se de passagem, para legislar sobre a língua) -, Cegalla se insurge contra o seu uso:

Na literatura moderna há exemplos em contrário, **mas que não devem ser seguidos**:

‘*Vendia-se* seiscentos convites e aquilo ficava cheio’ (Ricardo Ramos)

‘Em Paris há coisas que não *se entende* bem.’ (Rubem Braga)” (CEGALLA, 1993, p. 401, negritos meus)

No que se refere a Luiz Antônio Sacconi, o gramático recupera a denominação “passiva sintética”, introduzida na tradição gramatical brasileira por Rocha Lima, reutilizando-a no seu compêndio intitulado sugestivamente *Não erre mais!*. O nome fala por si quanto ao grau de prescritivismo do autor, que se vale até mesmo da ironia como estratégia persuasiva de combate à implementação da forma inovadora:

É preciso fixar-se metas de desenvolvimento.

É preciso não só fixarem-se metas de desenvolvimento; mais que isso, é preciso cumpri-las. Nas **passivas sintéticas** (com o pronome *se*), o que à primeira vista parece objeto direto, na realidade é sujeito.

Dá-se aulas particulares de português.

Àqueles que se dispuserem a dar aulas particulares de Português, principalmente, e anunciarem em jornais dessa forma, temos uma sugestão: não dêem! Voz passiva exige verbo no plural, quando o verbo está no plural. Assim:

Dão-se aulas particulares de português. (SACCONI, 1998, p. 221, negritos meus).

Como se vê, por causa da ideologia gramatical que visa defender, o autor deseja coagir um leitor “especial”: o professor de língua materna, objetivando desencorajá-lo a romper com a proposta descritivo-explicativa tradicional, ao mesmo tempo em que busca mantê-lo passivamente como um mero transmissor da doutrina da VPP.

3 Considerações Finais

Uma análise conjuntural das gramáticas normativas produzidas pela tradição gramatical brasileira revela que, desde as suas origens, sempre existiu um vivo interesse pela descrição das construções com *se*. Júlio Ribeiro (1881), de um lado, e João Ribeiro (1888) de outro, nos confirmam que o tom de polêmica em torno da “questão do *se*”, alimentado, de outra parte, pelas hipóteses explicativas lançadas pelos filólogos brasileiros e portugueses. Além disso, conforme assinalou-se aqui, é neste momento que surge a proposta de classificação do clítico como *partícula apassivadora* (RIBEIRO, 1913[1881], p. 268). Ainda quanto às propostas metalinguísticas inovadoras, Rocha Lima (1962, p. 246) e Sacconi (1998, p. 221) são os autores que defendem uma indefensável denominação de *sintética* para as ditas passiva de *se*.

A publicação da NGB, em 1959, trouxe como proposta geral uma uniformização na descrição gramatical do PB, cujos impactos são observados também em relação à descrição das construções com *se*, na medida em que o texto procura padronizar a forma de referência às vozes verbais e, por conseguinte, toca no tema do *se* apassivador ou indeterminador. Trabalhos como os de Rocha Lima (1962), Cunha (1972), Bechara (1992) e Sacconi (1998) manifestam uma adequação à proposta da NGB para a categoria de voz. Por outro lado, Melo (1968) e Bechara (2001) – este último revendo sua posição

anterior (BECHARA, 1992) – negam que as construções com *se* sejam passivas em português. A mesma posição acaba por ser adotada também por Luft (1986), que adere a essa visão, por assim dizer, mais crítica, ainda que a forma textual escolhida pelo autor para fazê-lo seja um tanto quanto pouco corajosa, em cujas páginas se faz sentir o peso da subserviência ao dogma tradicional. E, talvez aqui, mais que em qualquer outro momento, seja clarividente o apontamento-epígrafe de Pessoa.

Se o imperialismo dos gramáticos é assim tão potente quanto profetiza o grande poeta, aos verdadeiramente interessados na compreensão do português como uma realidade multiforme, heterogênea, só nos resta o caminho da luta contra os dogmas gramaticais, caminho a ser trilhado pela via do cientificismo. Segundo a abordagem de língua defendida aqui, esse viés pressupõe, naturalmente, que a análise de *corpora* deva preceder a descrição artificial dos usos linguísticos, tendência ainda forte na tradição gramatical brasileira, em função de se perceber no uso concreto, isto é, no uso real da língua todas as variedades intrínsecas ao sistema.

Quanto ao propósito específico discutido neste texto, o conservadorismo dos gramáticos, manifestado através da relutância (salvo raras exceções) em considerar em suas obras a problematização acerca do tema – quer pela Filologia, quer pela Linguística –, acaba por agir como uma força contrária à implementação da forma inovadora no vernáculo. Conforme já tinha advertido o mais arguto crítico da doutrina da VPP, “é preciso acautelar-nos contra certas teses gramaticais nunca demonstradas. Uma opinião duvidosa, pelo fato de correr de boca em boca, ainda não constitui verdade axiomática” (Said Ali, 1966[1908], p. 95).

Referências Bibliográficas

- BACELLAR, B. L. M. **Grammatica Philosophica, e Orthographia Racional da Lingua Portugueza**. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1783.
- BAGNO, M. Pseudopassiva “sintética” ou Pseudopassiva “pronominal”. In: **Dramática da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 219- 250.
- BARBOSA, J. S. **As duas linguas, ou grammatica philosophica da lingua portugueza, comparada com a latina, para ambas se aprenderem ao mesmo tempo**. Coimbra: Real Impressão da Universidade, 1807.
- _____. **Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. 5. ed. Lisboa: Typ. da Academia Real das sciencias, 1871[1822].
- BARROS, J. de. **Gramática da língua portuguesa: Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha**. Reprodução facsimilada, leitura, introdução e notas por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Faculdade de Letras, 1971.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 34. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1992.
- _____. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRAGA, T. **Grammatica portugueza elementar**. Porto: Livraria Portugueza e Estrangeira, 1876.
- CALDAS AULETE, J. **Grammatica nacional**. Lisboa: Typographia Franco-portugueza, 1864.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa: com numerosos exercícios**. 36. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Nacional, 1993.
- COELHO, F. A. **Theoria da conjugação em latim e portuguez**. Lisboa: Typographia Universal, 1870.
- CUNHA, C. F. **Gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC/FENAME, 1972.
- DIAS, A. E. **Grammatica portugueza elementar**. 5. ed. revista. Lisboa: Typographia da Empreza Litteraria Luso-Brazileira, 1882.
- LOBATO, A. J. R. **Arte da grammatica portugueza**. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1771. (1ª edição de 1770).
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 7. ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Editora Globo, 1986.

- MACIEL, M. **Grammatica descriptiva**: baseada nas doutrinas modernas. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.
- MARTINS, E.; OSÓRIO, P.; MARÇALO, M. J. A descrição das construções com se passivador/indeterminador na tradição gramatical portuguesa: de Fernão de Oliveira ao nascimento da Filologia. In: **Anais do I Congresso Internacional Brasil/Portugal**. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira-Interior (no prelo).
- MELO, G. C. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.
- NEVES, M. H. M. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- OSÓRIO, P. J.; MARTINS, E. F. **A sintaxe das construções com se no português do Brasil**. Alpiarça: Zaina Editora, 2007.
- PEREIRA, C. E. **Grammatica expositiva**. 15. ed. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1924.
- RIBEIRO, Júlio. **Grammatica portugueza**. 11. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913[1881].
- RIBEIRO, João. **Grammatica portugueza**. 13. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1907[1888].
- ROBOREDO, A. de. **Methodo grammatical para todas as linguas**; edição de Marina A. Kossarik. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002 (Reprodução fac-similada da edição de Lisboa: Pedro Craesbeck, 1619).
- ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: F. Bríguet & Cia, 1962.
- RODRIGUES, J. M. Sobre um dos usos do pronome *se*: as frases do tipo *vê-se sinais*. In: **Boletim da Segunda Classe da Academia de Ciências de Lisboa**, v. II. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1914. p. 3-14.
- SACCONI, L. A. **Não erre mais!** 23. ed. São Paulo: Atual, 1998.
- SAID ALI, M. O pronome *Se*. In: **Dificuldades da Língua Portuguesa**. 6. ed. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1966[1908]. p. 89-101.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle**: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Data de recebimento: 27/10/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

Intelligible Pronunciation: Towards an Approach Focused on Classroom Instruction

Pronúncia Inteligível: Em Busca de uma Metodologia Centrada na Sala de Aula

*Luciana Junqueira**

*Dr. Dilin Liu***

ABSTRACT: It is an accepted fact in the fields of Applied Linguistics and Second Language Acquisition that most people who learn a second language after puberty do not acquire a native-like accent, showing non-native patterns in their pronunciation (DERWING, 2003; GASS and SELINKER, 2008; BROWN, 2007). As a result, in the past few decades scholars have argued for the implementation of more realistic goals for pronunciation and speaking instruction, such as intelligibility and comprehensibility, in the ESL/EFL fields. However, despite the numerous studies discouraging the pursuit of native-like accents and promoting more realistic goals, the number of students who desire to sound like native speakers is still overwhelming (DERWING, 2003; DERWING; MUNRO, 2005; JENKINS, 2005; LEVIS, 2005; WATERS, 2007). Moreover, it is clear that several schools and language institutes, among other educational institutions, value native speakers over

* Mestranda em Linguística Aplicada/TESOL no departamento de inglês da Universidade do Alabama, Tuscaloosa, EUA. Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade Federal de Viçosa e graduada em Inglês (Associate Degree) por Gadsden State Community College, Gadsden, EUA.

** Professor and Program Director - Ph.D., Oklahoma State University. E-mail address: <dliu@okcu.edu>.

non-native professionals. Another very current manifestation in the field is the constant promotion of programs that strive for accent reduction and of pronunciation materials that promise native-like pronunciation (LEVIS, 2005; MUNRO; DERWIN; SATO, 2006). The lack of empirical research and of materials that are applied to teachers' and students' needs in the classroom is also a major problem encountered in current pronunciation instruction (DERWING; MUNRO, 2005). Lastly, non-native accents generate social evaluations, which are usually negative. Accordingly, in this work, in order to better understand this debate, I briefly review the history of pronunciation instruction, focusing on the issues of intelligibility, comprehensibility, and identity, and analyze the societal evaluations underlying the complex and social phenomenon of pronunciation. Furthermore, I propose directions I believe could be taken in attempt to improve the present situation for pronunciation teaching and beliefs about native-like/non-native accents.

KEY WORDS: pronunciation instruction; intelligibility; accent; identity; discrimination.

RESUMO: É um fato aceito em Linguística Aplicada e Aquisição de Segunda Língua que a maioria das pessoas que aprendem uma segunda língua depois da puberdade não adquirem um sotaque nativo, apresentando padrões não nativos em suas pronúncias (DERWING, 2003; GASS; SELINKER, 2008; BROWN, 2007). Consequentemente, nas últimas décadas estudiosos têm proposto a implementação de objetivos mais realistas para o ensino de pronúncia e conversação, tais como inteligibilidade e compreensibilidade nas áreas de inglês como segunda língua e língua estrangeira. Entretanto, apesar dos vários estudos desencorajando a busca de sotaques nativos e

promovendo objetivos mais realistas, o número de alunos que desejam soar como falantes nativos ainda é exorbitante (DERWING, 2003; DERWING; MUNRO, 2005; JENKINS, 2005; LEVIS, 2005; WATERS, 2007). Além disso, está claro que várias escolas e institutos de línguas, entre outras instituições educacionais, dão mais valor a falantes nativos do que não nativos. Outra manifestação recente nessa área é a promoção constante de programas que se empenham em redução de sotaque e de materiais de pronúncia que prometem pronúncia nativa (LEVIS, 2005; MUNRO, DERWIN; SATO, 2006). A falta de pesquisa empírica e de materiais que sejam aplicados às necessidades de professores e alunos nas salas de aula é outro sério problema encontrado em ensino atuais de pronúncia (DERWING; MUNRO, 2005). Finalmente, sotaques não-nativos geram avaliações sociais, que geralmente são negativas. Portanto, para melhor entender esse debate, no presente trabalho brevemente reviso a história de ensino de pronúncia, focando nos pontos de inteligibilidade, compreensibilidade, e identidade, e analiso as avaliações sociais subjacentes ao fenômeno complexo e social que é a pronúncia. Ademais, proponho direções que acredito que devem ser tomadas na tentativa de melhorar a presente situação do ensino de pronúncia e crenças sobre sotaques nativos e não-nativos.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de pronúncia; inteligibilidade; sotaque; identidade; discriminação.

1 Introduction

“It is well established that foreign accents are a normal consequence of second language learning” (DERWING; MUNRO, 2005, p. 383). It is also an accepted fact

among scholars that most people who learn a second language after puberty do not acquire a native-like accent, showing non-native patterns in their pronunciation (DERWING, 2003; DERWING; MUNRO, 2005; MUNRO; DERWING, 2006; JENKINS, 2005; BROWN, 2007). Consequently, in the past few decades numerous scholars have argued for the implementation of more realistic goals for pronunciation and speaking instruction in the ESL/EFL¹ fields. Scholars have advocated that intelligibility and comprehensibility should be the goals pursued by teachers and students (MURPHY, 1991; GOODWIN, 2001; DERWING, 2003; DERWING; MUNRO, 2005; JENKINS, 2005; MUNRO; DERWING, 2006; LEVIS, 2005; BROWN, 2007; KENNEDY; TROFIMOVICH, 2008).

However, the reality of pronunciation instruction is not quite so simple and still presents drawbacks. Despite the numerous studies discouraging the pursuit of native-like accents and promoting more realistic goals, the number of students who desire to sound like native speakers is still overwhelming (DERWING, 2003; DERWING; MUNRO, 2005; JENKINS, 2005; LEVIS, 2005; WATERS, 2007). Moreover, it is clear that schools and language institutes, among other educational institutions, value native speakers over non-native professionals. In fact, requirements for ESL teachers or even tutors often read: native or native-like speakers only (GOLOMBEK; JORDAN, 2005). Additionally, a very current manifestation in the field is the constant promotion of programs that strive for accent reduction and of pronunciation materials that promise native-like pronunciation (LEVIS, 2005; MUNRO, DERWIN; SATO, 2006). The lack of empirical research and of materials that are applied to teachers' and students' needs in the classroom is also another major problem encountered in current pronunciation

¹ The term ESL is used throughout the paper and includes the terms ESL and EFL interchangeably.

instruction (DERWING; MUNRO, 2005). Lastly, non-native accents generate social evaluations, which are usually negative. These negative evaluations often turn into serious discriminations non-native speakers encounter, adding to the debate in the studies of pronunciation.

The widely acknowledged notion that it is acceptable and even expected for non-native speakers to have an accent in their second/foreign language leads us to question the reasons and consequences for the still pursued and somewhat over valued native-like accents. In order to better understand this debate, in the present work I briefly review the history of pronunciation instruction, focusing on the issues of intelligibility, comprehensibility, and identity, and analyze the societal evaluations underlying the complex and social phenomenon that is pronunciation. Furthermore, I will cite and propose directions I believe could be taken in attempt to improve the present situation for pronunciation teaching and beliefs about native-like/non-native accents.

2 The history of pronunciation teaching

Before analyzing the changes that have occurred in the instruction of pronunciation, it is imperative that we understand the overall transformations the ESL field has undergone in the past decades. According to Morley (1991, p. 482), “The first observation that must be made in any reflection on the ESL profession today is one that recognizes at the outset its extensive growth and development - in size, in diversity, in complexity of learner clientele and of professional substance”. Morley made this statement over 15 years ago, and the ESL profession has continuously grown and developed since then. The estimated number of people who use English for communication purposes daily around the world surpasses 1 billion. More important to

our field is the fact that only about 300 million of them are native speakers (MORLEY, 1991). Still according to Morley, this astounding number of English non-native speakers and the “turn of events” have brought about significant instruction changes in the ESL field, such as the focus on specific students’ needs and “the design of more effective instructional programs” (482). The teaching of pronunciation has, therefore, followed the development in the field and changed its paradigms especially in the past 25 years (MORLEY, 1991; LEVIS, 2005). Before discussing the new directions of pronunciation teaching, however, it is important to understand its development.

After World War II, two major approaches that focused on the oral-aural skills were developed in the US and in Great Britain: the *audiolingualism* and the *oral-situational approach* (CELCE-MURCIA 2001). These approaches were heavily based on structural linguistics and psychology and “elevated pronunciation to a pinnacle of importance” (LEVIS, 2005, p. 369). According to Morley (1991), throughout the decades that followed the war, 1940’s, 1950’s, and 1960’s, both systems highly prioritized precise pronunciation with drills, extensive repetition and correction focusing mainly on phonemes, allophones, and phonetics rules. As Brown (2007, p. 339) argues, “the pronunciation component of a course or a program was a mainstay”. Furthermore, another prevailing goal of these approaches was the “nativeness principal”. According to Levis (2005, p. 370), “The nativeness principle holds that it is both possible and desirable to achieve native-like pronunciation in a foreign language”.

In the 1970’s, however, the role of pronunciation teaching in the classroom changed radically as did the language teaching profession. The foci of classroom instruction shifted from being highly based on grammar and pronunciation accuracy to “nondirective let-it-just-happen approaches”

(BROWN, 2007, p. 339). In other words, little or no attention was given to students' pronunciation, and its teaching was relegated to minor positions in certain programs and dropped completely from others (MORLEY, 1991; BROWN, 2007).

Yet, although these were the pronunciation principles generally held in the course of study in the 1970's, not all scholars agreed with them. Morley (1991) argues that a group of professionals began to develop new theories on pronunciation and advocate for different emphasis in the classroom instruction. For instance, research was conducted on issues related to phonetics versus phonemics, intonation, and contextualizing practice in the classroom.

It was in the 1980's that pronunciation started to be viewed as vital to the thorough achievement of communicative competence (BROWN, 2007). Pronunciation teaching was continuously revisited in this decade and in the 1990's, and the number of works published in these generations was overwhelmingly higher than in the 1970's (MORLEY, 1991). Examples of new perspectives investigated by these movements were pronunciation developments in English for Specific Purposes (ESP), a re-evaluation of how pronunciation stood in language teaching and "a call for a broader focus on pronunciation within the context of discourse in both second language acquisition (SLA) research and ESL teaching" (MORLEY, 1991, p. 487).

The research carried out in the past decades has served as the foundation to current approaches to pronunciation. First, the most crucial change in the pronunciation field was the discredit of the nativeness principle as research has shown that native-like pronunciation is "biologically conditioned to occur before adulthood" (LEVIS, 2005, p. 370). Several studies have been conducted on the relationship between the acquisition of second language pronunciation and age with robust findings showing

that children under the ages of 12 or 13 (or puberty) stand a great chance of speaking like native speakers, while people who learn the language after this critical age period almost always maintain a foreign accent (GASS; SELINKER, 2008). This discovery has deeply influenced the course of adult pronunciation teaching, leading current approaches to prioritize more realistic goals for pronunciation instruction.

Furthermore, the shift to a broader communicative approach in language teaching brought about significant changes in pronunciation instruction. Pronunciation is now “seen not only as part of the system for expressing referential meaning, but also as an important part of the interactional dynamics of the communication process” (PENNINGTON; RICHARDS, 1986, p. 208). As a result, scholars have advocated pronunciation top-down approaches, replacing the focus on segmentals (phonemes) to suprasegmentals (stress, intonation, rhythm) (PENNINGTON; RICHARDS, 1986; MURPHY, 1991; GOODWIN, 2001; DERWING; ROSSITER, 2002; LEVIS, 2005). These new perspectives are based on the intelligibility principal, which “holds that learners simply need to be understandable” (LEVIS, 2005, p. 370). According to this principal, accents, even strong ones, do not necessarily impair communication given that no evident relationship has been found between accents and listener understanding (LEVIS, 2005). The ultimate goal for pronunciation teaching “should therefore be more realistically focused on clear, comprehensible pronunciation” (BROWN, 2007, p. 340).

Nonetheless, as aforementioned, although the current developments on teaching pronunciation are remarkable, the so called “nativeness” is still desired by students and encouraged by certain programs focused on accent reduction and by pronunciation materials that aim for native-like pronunciation. Moreover, Zielinski (2006, p. 22) points out that “findings of previous studies

investigating the relationship between speech production and intelligibility in speakers of English as a Second Language (ESL) are far from conclusive”. Likewise, Derwing and Munro (2005) observed that the research on intelligibility is often not empirical and not applied to classroom instruction issues, widening the gap between research and what is actually practiced in the field. Therefore, another setback encountered currently in the field of pronunciation teaching is the lack of resources for classroom instruction based on research (LEVIS, 2005). According to Derwing and Murno (2005), this lack of applied research has accounted for intuition to be the primary source teachers rely on to address pronunciation in their classrooms.

As we can see, there is a controversy between the progress that has been made in applied linguistic research on pronunciation teaching and the reality of the matter in classroom instruction as well as regarding students’ perceptions. This controversy in pronunciation instruction, the principle of intelligibility (which is closely related to the notions of comprehensibility and accentedness), identity, and discrimination issues are analyzed in more details in the next sections.

3 Intelligibility, comprehensibility, and accentedness

It is clear that our goal as ESL teachers should be to promote communication in the classroom and, with respect to pronunciation, help prepare our students to communicate in a clear and intelligible manner so that they can be understood by a wide range of interlocutors. At the same time, in Kennedy and Trofimovich’s words: “attaining this goal does not necessarily require that students become native-like in an L2. Students whose L2 production is not entirely native-like but who are able to communicate effectively are clearly successful L2 users” (2008, p. 460).

However, the extent to which L2 users' discourses are considered intelligible does not depend entirely on the speakers' performance, but also on the listeners' comprehension. This complex aspect of foreign accents has an impact on the social interaction of how speakers and listeners perceive and produce language (DERWING; MUNRO, 2005). Based on this interaction between speakers and listeners, Derwing and Munro (2005, p. 385) defined the terms intelligibility, comprehensibility, and accentedness as follows:

- (a) the extent to which the speaker's intended utterance is actually understood by a listener (intelligibility), (b) the listener's perception of the degree of difficulty encountered when trying to understand an utterance (comprehensibility), and (c) how much an L2 accent differs from the variety of English commonly spoken in the community (accentedness).

The full understanding of these terms is of extreme importance for teachers to identify and prioritize the students' needs in the classroom. In other words, second language learners often present several pronunciation problems and teachers most likely do not have enough time to assess all of these issues, what makes the recognition of these problems essential (MUNRO; DERWING, 2006). Munro and Derwing also stress that pronunciation instruction should concentrate on intelligibility and comprehensibility and not on accentedness as research has shown that even heavy accented speeches can be fully understood (intelligible) and easy to understand (comprehensible). Again, the nature of accent is not considered as impairment to communication, and the pursuit of native-like accents can cause students to feel discouraged. As Munro and Derwing (2006, p. 384) put it, "though all learners should be encouraged to reach their full potential, which may well exceed the minimum required for basic intelligibility, it may do more harm than good for teachers to lead learners to believe that they

will eventually achieve native pronunciation”. Accordingly, students should be encouraged to spend time and energy on achievable and realistic goals, such as intelligibility and comprehensibility.

4 Identity, social discrimination, and students’ perceptions

The main dilemma with the promotion of intelligible/comprehensible pronunciation does not rely on the principles of these concepts, which have been accepted as “the paramount concerns for second language learners” (DERWING; MUNRO, 2005, p. 380), but on the difficulty of breaking stereotypes and beliefs that have for long been held in our societies. Hence, two other major issues in the current perspectives of pronunciation instruction are the L2 speakers’ identity and the social discrimination towards their foreign accent.

Levis (2005) argues that identity might influence L2 speakers’ accents as much as biological factors, being a fundamental evidence of social belonging. According to the Levis (2005, p. 374), “speakers speak the way they do because of the social groups they belong to or desire to belong to”. This important desire or perhaps necessity to fit in is shown in the study of Gatbonton, Trofimovich, and Magid (2005) on the influence of ethnic group affiliation on learners’ accents. They argue that inaccurate pronunciation tends to represent pressures from home communities, and that speakers negotiate their identities on a daily basis depending on with which group they interact. “For example, black Dominican American teenagers manipulate their speech to emphasize their blackness in one instance and their Latin origins in another, thereby expressing the identity that fetches the better social rewards from their

interlocutors” (BAILEY, 2000², *apud* GATBONTON, TROFIMOVICH; MAGID, 2005, p. 491).

With regard to pronunciation teaching, Goodwin (2001) posits that L2 speakers’ accents acknowledge their L1 identities and should not be eradicated; as a matter of fact, foreign accents show the individuals’ background and add uniqueness to their discourse. Yet, this desire to belong or at times to exclude contributes to the complexity of identity issues and is intertwined to social discriminations (LEVIS, 2005).

On the one hand, the acceptance of one’s identity and accent are desirable goals scholars have advocated for pronunciation instruction and should by all means be taken into consideration by teachers, students, and members of our society. On the other hand, however, accents elicit a variety of responses from the general public, including “social evaluation and even discrimination” (MUNRO, DERWING; SATO, 2006, p. 67).

According to Gatbonton, Trofimovich and Magid (2005, p. 491), “accent (the most “visible” aspect of pronunciation) has been documented to elicit various stereotypical judgments of socioeconomic status, race, ethnicity, gender, and personality”. Further, several studies have shown the alarming notions that students are judged as incompetent, incapable, and not intelligent because of their foreign accents. Goodwin (2001) reported these feelings of discrimination from an undergraduate student in an ESL pronunciation course: “I feel that I am judged by my way of talking English. In other classes, teachers often treat me as inferior or academic disability because of my muttering English” (117).

In their study with two MA TESOL students from Taiwan conducted in Pennsylvania, United States, Golombek

² BAILEY, B. Language and negotiation of ethnic/racial identity among Dominican Americans. *Language in Society*, v. 29, 555-582, 2000.

and Jordan (2005, p. 524) reported parts of the participants' interviews in which one of them claimed she felt discriminated against because of her accent:

“I don't want to be thought as stupid or clumsy because of the way I pronounce English... I always, I always think of myself as very smart, but I sometimes I feel frustrated because I look stupid here, just because I can't speak fluently or or speak with those, mm preferred pronunciation... sometimes people are just impatient”

These cases of intolerance reported by ESL students depict classic accent bias patterns identified by Derwing (2003). She claims that accented speeches provoke attitudes in people and that most individuals hold biases with regard to accents. Additionally, she points out that “the further the accent is from their own, the more likely they [people] are to experience a negative reaction to it” (DERWING, 2003, p. 548-9). In her study conducted with 100 ESL immigrant students in Alberta, Canada, she reported that several learners felt they had been treated with disrespect, rudeness, impatience, mockery, and even anger due to their foreign accents. Following are examples of some of the participants' responses: “People ignore me if I ask for directions”; “A clerk swore at me in a store; strangers are rude to me”; “They don't listen as carefully to people who have an accent”; “When I work for a company my colleagues don't understand. They joke. I feel bad very often”; “A doctor got mad at me; it hurt me” (DERWING, 2003, p. 557).

As an ESL student living in the US for the past three years, I have personally experienced these sentiments of discrimination and not belonging. I do not recall having a conversation with a single person in this country who has not asked me where I come from or where “my accent is from”. Of course, in words reminiscent of Goodwin's, my accent plays an important part of whom I am, my identity, and there should be

no reasons for embarrassment in having people notice it. However, when you are simply trying to communicate or have your ideas heard, it is very disturbing to see others paying more attention to your non-native like accent than to the message you are trying to convey. Thus even when accented words are perfectly understood by the interlocutors, they still notice and comment on them; that is, even if there is no communication breakdown, accents still have a great impact on the listeners' attitudes.

Moreover, according to Munro, Derwing, and Sato (2006, p. 68), discrimination problems seem to also be recurrent in classroom practices provided that "even people who are generally accepting of diversity, including teachers, may subconsciously hold prejudicial reactions to certain types of accented speech, perhaps because they have not critically examined their own susceptibility to media influences". Additionally, they point to specialists in TESOL who have claimed that students should strive for native-like pronunciation, free of distracting non-native patterns. Munro, Derwing & Sato (2006, p. 70) also point out that there are several pronunciation reduction programs/materials in the market and that this elevation of native-like pronunciation has led to "the common practice of hiring only native speakers as teachers of English as a Foreign Language or ESL, even where there are trained non-native teachers available who have extremely high proficiency in English and who may be more sensitive to the difficulties of L2 students".

With all these negative social evaluations, discriminations, and pervasive prejudice against non-native accents, it is more than expected that the great majority of L2 speakers want to sound like native speakers. Derwing (2003) argues that due to these negative attitudes, "one would also expect these same learners to seek out pedagogical opportunities

to eliminate their accents as a response to social pressure” (549). In her study, among the 100 students who participated, 95% said they would like to have a native like accent. Interestingly, when asked if having a native-like accent would jeopardize their identities, the students responded that their identities were related to their L1 and would, therefore, be kept intact even if they acquired the so desired native-like accent. Such a statement shows that the wish to belong to L2 cultures and acquire native-like pronunciation might be stronger than the speakers’ concern with their own identities. As a result, pronunciation reduction programs appeal to this desire people have to achieve native-like accents and to “fit in”, adding to the social stigma that having an accent is bad or wrong and contributing to the perpetuation of the native myth (551). This creates a vicious cycle of discrimination that, according to Derwing (2003), will not be resolved until the attitudes of the general public, and of some teachers, are deeply changed and people start to become willing to listen to non-native accents.

5 Recommendations for pronunciation instruction

Along with the aforementioned social problems related to foreign accents, pronunciation instruction also struggles with the lack of empirical research and appropriate material in the field, leaving teachers to rely on their intuitions and beliefs, which have been shown to be biased. Derwing and Munro (2005) assert that the work carried out on pronunciation is not practical to classroom instruction and “rarely cited or interpreted in teacher-oriented publications” (382). Moreover, the authors sustain that researchers and material designers have not provided pronunciation teachers with enough directions to address the most suitable issues in the classroom given the wide range of pronunciation problems L2 learners face. “In fact,

teachers show a great deal of confusion about what is possible and what is desirable in pronunciation instruction, despite some quite definitive research findings on this topic” (2005, p. 384). Accordingly, research has shown that most ESL teachers lack formal training to teach pronunciation, which brings about serious consequences to classroom instruction, such as students not receiving any instruction or being “directed to focus on the most salient characteristics of their accents, regardless of their influence on intelligibility” (DERWING; MUNRO, 2005, p. 389).

In order to address these shortcomings in pronunciation instruction and help determine pedagogical priorities, Derwing and Munro (2005) have proposed a series of directions that need to be taken in the field. First, more research should be conducted on intelligibility, the role of suprasegmentals and segmentals, and priorities for pronunciation teaching. Moreover, it is imperative that this research be more empirical and pertinent to the classroom instruction, being incorporated into teacher training materials and student texts. Furthermore, teachers need to have opportunities to learn about pronunciation pedagogy, and this instruction needs to be based on robust research findings that address specific students’ problems. In other words, “teacher trainers need to help instructors develop the skills to critically evaluate materials and curriculum on the basis of empirical research” (DERWING; MUNRO, 2005, p. 391).

With respect to accent discrimination, Munro, Derwing, and Sato (2006, p. 73) have suggested that “teachers should be exposed to consciousness-raising activities to help them determine whether they hold covert negative attitudes towards accented speech”. They argue that such activities would also clarify the processes of how stereotyped attitudes are constructed. Additionally, Derwing (2003) has addressed the importance of listeners’ awareness to non-native accents and

called for research that determines the correlation between native speakers' comprehension of non-native speeches through exposure to different accents. Finally, in a comprehensive study on students' perceptions of their own accents, Derwing (2003) advocated for the awareness of ESL students about their pronunciation. According to the author, "An understanding of the interrelationship of language, accent, and social factors may help learners to be more realistic in their goals" (562). When learners hold flawed beliefs about second language learning, it is crucial that instructors do not encourage such misconceptions but prove them false. Therefore, teachers should educate students on the nature of the learning process and pronunciation by promoting readings on accent and social issues in the classroom.

With regard to Applied Linguistics and TESOL master's programs, we believe – based on the studies mentioned in this work – that some of the above suggestions could be implemented into the richly diverse curricula they hold. For instance, echoing Derwing and Munro's works, instruction on pronunciation pedagogy would be of great value for graduate students in the field. Furthermore, it is imperative that graduate programs, as part of the academic community, strive for the eradication of prejudice against non-native accents. It is our right and duty as members of the TESOL field to advocate not only for more realistic goals in pronunciation instruction but for tolerance and acceptance of foreign accents. We can begin to do our part in changing these negative social evaluations, for example, by proposing changes in the policies concerning non-native teachers of several English language institutes at universities throughout the United States and other English speaking countries. It is well established that the great majority of these typically independent educational institutions (they are often not under the regulations of the universities' English departments) do not hire non-native

instructors, contributing to the social discrimination about accents. These policies portray the same discriminations previously reviewed in this study and go against the statement issued by the national TESOL organization in October 1991, which condemned “as discriminatory the employment of English language teachers on the sole basis of their being or not being native speakers of English” (TESOL, 1991³, *apud* CLARK; PARON, 2007, p. 408).

6 Final Considerations

The progress of pronunciation instruction is evident and of extreme importance for the Applied Linguistics and TESOL field. After being overemphasized with the pursuit of unrealistic goals such as native-like accents in the decades following World War II and relegated to minor roles in classroom instruction in the 1970's, the teaching of pronunciation has come to a position of more equilibrium and achievable goals that strive for communication. Research in the area has been more productive than ever and sensible principles of intelligibility and comprehensibility have been advocated, focusing on top-down approaches of suprasegmentals over segmental aspects only.

Like every movement that seeks for breakthrough changes, however, the field of pronunciation instruction still encounters problems and needs to be continuously developed and expanded. First, the studies conducted in the area tend to be to a certain extent distant to classroom realities and need thus to be more empirical and related to students' and teachers' needs. Second, instructors need to be exposed to pronunciation pedagogy grounded in consistent research findings.

³ TESOL, 1991. A TESOL Statement on Nonnative Speakers of English and Hiring Practices. *TESOL Matters*, p. 23. August/September 1991.

Furthermore, these research findings and the principles they hold must be applied to materials on pronunciation instruction, which are still heavily based on segmental aspects of language and on the promotion of native-like pronunciation. Finally, the issues of identity and the social discrimination non-native speakers encounter due to their accents pose a particular sensitive dilemma for the field, especially for non-native TESOL professionals, and need to be addressed.

It has been shown that non-native students who are discriminated against because of their accents will most likely desire to pursue a non-achievable native-like pronunciation, which fuels the market for materials that promise native-like accents and programs that reject non-native speakers as teachers. This vicious cycle not only causes students to feel disheartened when they are not able to sound like native speakers but also creates a complex discriminatory situation to non-native professionals who have specialized training in the field and are just as capable as native speakers. Measures that bring about awareness about this problem must be taken so that teachers, students, and the general public understand the complexities of accents and pronunciation instruction, contributing to the fight against discrimination.

Although changing intricate societal beliefs is noticeably challenging and enduring, we must not conform and accept discrimination when we have the chance to change them and to contribute to our field of study and to our society. Only when the issues encountered in the reality of pronunciation teaching are addressed, will we be able to focus on classroom instruction that is truly focused on intelligible pronunciation.

References

- BROWN, D. H. **Teaching by principals: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. White Plains: Pearson Longman, 2007.
- CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: _____. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, Boston: Heinle & Heinle Tompson Learning, 2001. p. 3-11.
- CLARK, E.; PARAN, A. The Employability of Non-native-speaker Teachers of EFL: A UK survey, **Science Direct**, v. 35, p. 407-430, 2007.
- DERWING, T. M.; ROSSITER, M. J. ESL Learners' Perceptions of Their Pronunciation Needs and Strategies, **System**, v. 30, p. 155-166, 2002.
- DERWING, T. M. What do ESL Students Say About Their Accents? **The Canadian Modern Language Review**, Canada, v. 59, n. 4, p. 547-566, 2003.
- DERWING, T. M.; MUNRO, M. Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research Based Approach, **TESOL Quarterly**, n. 39, v. 3, p. 379-398, 2005.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition. An Introductory Course** (3rd ed.). New York: Routledge, 2008.
- GATBONTON, E.; TROFIMOVICH, P.; MAGID, M. Learners' Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation, **TESOL Quarterly**, n. 39, v. 3, p. 489-512, 2005.
- GOLOMBEK, P.; JORDAN, S. R. Becoming "Black Lambs" not "Parrots": A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity, **TESOL Quarterly**, n. 39, v. 3, p. 513-534, 2005.
- GOODWIN, J. Teaching Pronunciation. In: _____. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle & Heinle Tompson Learning, 2001. p. 117-137.
- JENKINS, J. Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity, **TESOL Quarterly**, n. 39, v. 3, p. 535-543, 2005.
- KENNEDY, S.; TROFIMOVICH, P. Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness of L2 Speech: The role of listener experience and semantic context, **The Canadian Modern Language Review**, n. 64, v. 3, p. 459-489, 2008.
- LEVIS, J. M. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching, **TESOL Quarterly**, n. 39, v. 3, p. 369-378, 2005.
- MORLEY, J. The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of Other Languages, **TESOL Quarterly**, n. 21, v. 3, p. 481-520, 1991.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M. The Functional Load Principle in ESL Pronunciation Instruction: An Exploratory Study, **Science Direct**, v. 34, p. 520-531, 2006.

MUNRO, M. J.; DERWING, T. M.; SATO, K. Salient Accents, Covert Attitudes: Consciousness-raising for Pre-service Second Language Teachers, **Prospect**, n. 21, v. 1, p. 67-79, 2006.

MURPHY, J. M. Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening, and Pronunciation, **TESOL Quarterly**, n. 21, v. 1, p. 51-75, 1991.

PENNINGTON, M. C.; RICHARDS, J. C. Pronunciation Revisited, **TESOL Quarterly**, n. 20, v. 2, p. 207-225, 1986.

WATERS, A. Native Speakerism in ELT: Plus ça change...?, **Science Direct**, v. 35, p. 281-292, 2007.

ZIELINSKI, B. The Intelligibility Cocktail: An Interaction Between Speaker and Listener Ingredients, **Prospect**, n. 21, v. 1, p. 22-45, 2006.

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

**“Falar de Mim é Fácil, Difícil é Ser Eu”* -
Estratégias Discursivo-Interacionais de
Construção de Identidade por Alunos de EJA no
Orkut**

**“It is Easy to Talk About Me, Difficult is to Be Me” –
Interactional Discourse Strategies on the Construction
of Identities by EJA Students at Orkut**

Érica Alessandra F. Aniceto^{**}

Wânia Terezinha Ladeira^{***}

RESUMO: No presente artigo, pretende-se verificar como alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola localizada na periferia de Mariana – MG constroem sua identidade no site de relacionamentos Orkut. Na referida rede de relacionamentos, as relações cotidianas se mostram através da exposição do sujeito em variados níveis de visibilidade, em que as pessoas se revelam de acordo com a maneira que gostariam de ser vistas e respeitadas pela sociedade, buscando sua própria identidade nesse contexto virtual. Nessa construção intencional da identidade, permitida no mundo da Internet, o sujeito tem autonomia para elaborar e construir sua identidade da maneira que lhe convém. Lembrando que a linguagem não pode dissociar-se do contexto social em que funciona, pode-se afirmar que, com a intenção de interagir com a comunidade em que vivem, na tentativa de mostrar-se como parte dela, os referidos

* Frase de apresentação no Orkut de um dos alunos analisados.

** Mestranda em Letras - Estudos Linguísticos.

*** Prof. Adjunto II do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

alunos de EJA apresentam nesse cenário virtual uma determinada identidade de grupo. Ao observar os perfis de três estudantes, concluímos, baseados na teoria interacionista de Goffman (2008), que, no momento em que o sujeito se apresenta diante dos outros, ele constrói a sua identidade de acordo com os valores reconhecidos e legitimados por determinada comunidade, numa tentativa de ser aceito por ela.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Orkut; interação; identidade; estratégias discursivo-interacionais.

ABSTRACT: In this paper, we intend to investigate how students of EJA (*Educação de Jovens e Adultos*), from a school located on the periphery of Mariana – MG, build their identity at the social networking site Orkut. At this network, the daily interactions are shown through the exposure of the subject to various levels of visibility, in which people reveal themselves according to how they would like to be seen and respected by society, seeking their own identity in this virtual context. In the intentional construction of identity, allowed on the Internet, the subject has the autonomy to develop and build their identity in the way that suits him/her. Recalling that language cannot be dissociated from the social context in which it operates, we can say that, with the intention of interacting with the community they live in, as an attempt to portray themselves as part of it, these EJA students present the identity of a particular group in this virtual scenario. By analyzing the profiles of three students, we conclude, based on the Goffman's theory (2008), that when the subject presents himself to another person, he builds his identity in accordance with the values recognized and legitimated by a particular community, as an attempt to be accepted by it.

KEY WORDS: EJA; Orkut; interaction; identity; interactional strategies.

1 Introdução

Considerando a linguagem como prática social¹, é possível dizer que ela está inserida numa rede de relações cultural, política e histórica. Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que os processos comunicativos na sociedade são extremamente importantes, pois, através da linguagem, o falante pode interagir com outros falantes, expressando sentimentos, ações, pontos de vista e pensamentos. Assim, a linguagem pode ser considerada como fator de construção de relações e identidade sociais.

Dentre os diversos meios de uso da linguagem, a Internet destaca-se, atualmente, como um dos grandes meios de interação virtual de que dispõe a sociedade. Reconhecida como o maior canal de comunicação criado pelo homem, a todo o momento, novas pessoas se conectam a essa extensa rede, que pode ser considerada um dos principais símbolos da globalização.

Até poucos anos atrás, o uso da Internet era restrito especialmente a pessoas que dispunham de um poder aquisitivo mais alto. Porém, na última década, com a popularização do computador, que pode ser adquirido em condições acessíveis, e o aumento do número de *lan houses*, que disponibilizam o acesso à Internet a preços populares, as pessoas de baixa renda, antes excluídas do mundo virtual, estão ocupando espaços cada vez maiores nesse cenário cibernético.

¹ Considerando a perspectiva de Fairclough (2001).

É fato que o número de pessoas com endereço eletrônico, como *e-mail*, *blog* e *sites*, vem crescendo em grandes proporções², por isso é preciso repensar as novas características dos sujeitos que frequentam esse ciberespaço e que papel eles representam na história. É nesse contexto de expansão do uso da internet que se inserem os alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). O objetivo do presente artigo é analisar como alguns desses alunos oriundos de uma escola localizada no bairro Cabanas³, região periférica de Mariana, constroem sua identidade no *site* de relacionamentos Orkut, utilizando-se dos recursos disponibilizados pela rede.

Para tal análise, foram selecionadas, de acordo com a pertinência ao tema, as páginas virtuais de três alunos da EJA da referida escola, os quais vivem no bairro Cabanas, considerado um dos locais mais pobres e violentos da cidade de Mariana. Esses estudantes, inseridos em uma comunidade de baixo nível sócio-cultural, estão acostumados a viver em um ambiente retratado muitas vezes pelo tráfico e consumo de drogas, pela violência e pela discriminação.

Para analisar as representações desses estudantes no Orkut, nos apoiaremos especialmente na teoria interacionista de Goffman (2008), que faz um importante estudo sobre a representação do eu dentro das normas estipuladas pela

² De acordo com matéria publicada no jornal "A tarde *on line*", a pesquisa do IBGE divulgada no dia 18/09/2008 aponta que o percentual de domicílios com acesso à Internet passou de 8,6% em 2001 para 20,4% em 2007, acompanhando um aumento forte no acesso ao microcomputador, que passou de 12,6% em 2001 para 27% em 2007.

³ Segundo o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Mariana é um município com população estimada em 52.054 habitantes. Possui 27 distritos e 22 bairros, sendo o maior deles o Bairro Cabanas, que surgiu há aproximadamente 20 anos, quando famílias carentes oriundas de vários distritos e também de outros municípios receberam doação de lotes e começaram a se aglomerar de forma desorganizada naquela área.

sociedade, abordando a identidade construída num contato real na vida cotidiana.

2 Características Interacionais do Orkut

Criado em 2004, nos Estados Unidos, pelo engenheiro turco do Google, Orkut Buyukkokten, o Orkut tornou-se uma das redes de relacionamento virtual mais populares do mundo, pois permite a interação entre as pessoas e exposição de sua imagem, gostos, características físicas e psicológicas, expostos num perfil e nas comunidades das quais elas participam.

Nessa rede de relacionamentos, a construção da identidade tem início no tópico denominado *Quem sou eu*. Nesse tópico, as pessoas se descrevem através de textos próprios, poemas, letras de músicas, desenhos, enfim, elas se identificam da maneira como gostariam de ser vistas pelas pessoas que visitam sua página no *site*. Ainda nesse tópico, os participantes apontam suas escolhas religiosas, seus gostos por livros, filmes, comida, esporte, entre outros.

Além da apresentação no perfil, os usuários podem expor outras características pessoais através das comunidades das quais participam. As comunidades se dividem em categorias, como cidades, viagens, música, esportes, literatura, cinema, notícias, comportamento etc.

Nas comunidades, os usuários do *site* têm a oportunidade de criar fóruns, onde discutem sobre os assuntos propostos por membros do grupo, além de participar de enquetes e anunciar eventos que possam atrair os integrantes da comunidade. Muitas vezes, essas pessoas sequer participam dos fóruns ou enquetes propostos pelos participantes do grupo; elas se integram às comunidades por se identificarem com os seus títulos e como uma forma de se descreverem.

Os usuários da rede de relacionamentos também podem adicionar seus vídeos favoritos, revelando, assim, parte de sua identidade, como nas comunidades das quais fazem parte. Outra ferramenta disponibilizada pelo Orkut é a possibilidade que os integrantes têm de receber depoimentos de seus amigos virtuais. O número de depoimentos recebidos reflete a popularidade do usuário. Quanto mais depoimentos, mais popular e querida é a pessoa, nesse contexto virtual.

Outro fator que diz muito sobre a identidade dos usuários do Orkut é o álbum de fotografias. Nesse espaço, os integrantes da rede podem deixar à mostra fotografias de diversos momentos de sua vida.

O Orkut também permite que o participante acesse o perfil de amigos, bem como de amigos dos amigos e os convide para integrar a sua rede de amizades.

Dessa forma, as identidades construídas na rede de relacionamentos Orkut, muitas vezes, tornam-se essenciais para as interações sociais de seus usuários, que, na tentativa de se inserir em determinados grupos, mostram-se da maneira como gostariam de ser vistos e aceitos pelos mesmos.

3 Noções de identidade

Na era da globalização, as velhas identidades unificadas e estáticas dão lugar a identidades construídas historicamente, a partir de aspectos culturais, sociais, políticos em interações contínuas. Assim, a concepção de identidade que visa ao sujeito ideal, aquele que, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, está deixando de ser algo pronto e acabado para se tornar um processo contínuo de suas representações no mundo. De acordo com Moita Lopes (2008), o sujeito contemporâneo é fragmentado, fluido e se

transforma de acordo com as mudanças históricas, políticas e culturais da atualidade.

Rajagopalan (1998) concorda com a afirmação de Moita Lopes ao afirmar que “[A] identidade individual como algo estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 40).

Como a identidade, linguística ou social, se forma a partir do contexto em que se inserem o falante, o discurso e os interlocutores, Rajagopalan (1998) ainda afirma que o falante só se apresenta como real no momento em que ele constitui-se como ser social, ou seja, o convívio social do falante é elementar na construção de sua identidade. Para o autor, “[a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOLAPAN, 1998, p. 41). Ora, a partir do momento em que o sujeito é percebido como fragmentado e fluido, sua identidade é construída através de suas interações sociais, de acordo com o seu momento histórico e o contexto no qual ele está inserido.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que na rede de relacionamentos Orkut, as relações cotidianas se mostram através da exposição do sujeito em variados níveis de visibilidade, em que as pessoas se revelam de acordo com a maneira que gostariam de ser vistas e respeitadas pela sociedade, buscando sua própria identidade no contexto virtual. Nessa construção intencional da identidade, permitida no mundo da Internet, o sujeito tem autonomia para elaborar e construir sua identidade da maneira que lhe convém.

Essa representação do eu, segundo Goffman (2008), se refere “a toda atividade de um indivíduo que se passa num

período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 2008, p. 29). Assim, lembrando que a linguagem não pode dissociar-se do contexto social em que funciona, percebe-se que, com a intenção de interagir com a comunidade em que vivem, na tentativa de mostrar-se como parte dela, os referidos alunos de EJA apresentam nesse cenário virtual denominado Orkut uma determinada identidade de grupo.

Partindo desse aspecto, pergunta-se: como alunos de EJA, moradores de um bairro periférico onde impera o submundo das drogas e da violência, constroem sua identidade no *site* de relacionamentos Orkut?

Tentaremos encontrar algumas respostas ao analisar o perfil apresentado por três desses estudantes na rede de relacionamentos Orkut. Na referida análise, serão consideradas a apresentação dos alunos nos perfis, as fotos postadas por eles e as comunidades das quais participam. Todos esses elementos fazem parte da construção de identidade desses estudantes.

4 Apresentação e análise do *corpus*

A escolha da análise da construção de identidade desses alunos pode ser justificada pelos preceitos de Goffman (2008), que afirma que “quando um indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (GOFFMAN, 2008, p. 41). Assim, pretendemos mostrar como os estudantes do bairro Cabanas oferecem pistas sobre a sua identidade de grupo através da participação em comunidades, da apresentação de fotografias e da apresentação do perfil.

Por questões éticas, com a finalidade de preservar a verdadeira identidade dos alunos cujas páginas do Orkut foram analisadas, utilizaremos letras do alfabeto para identificá-los e ocultaremos os rostos que aparecem em suas fotos.

O primeiro aluno analisado, que chamaremos de A., tem 19 anos e apresenta-se com o seguinte pseudônimo: “falar de mim e facil difícil e ser eu” (*sic.*). Essa frase de apresentação trata-se de um chavão bastante utilizado em vários *blogs* e no próprio *site* de relacionamentos Orkut. A. identifica-se com a seguinte frase: “Os fracos nunca perdoam. O perdão é uma virtude dos fortes”. A. também apresenta certa identidade com a cidade onde vive, ao postar fotos de igrejas históricas de Mariana. Em sua foto de identificação no perfil, A. aparece usando óculos escuros e mostra uma fisionomia fechada, austera (Figura 1).



Figura 1: Perfil de A.

Um aspecto que chama a atenção no perfil de A. são as comunidades das quais ele faz parte. Das dezessete comunidades

que ele participa, três dizem respeito ao uso de armas de fogo. “Armas de Fogo”, “Eu Amo Armas de Fogo” e “ARMAS DE FOGO & CIA” (Figura. 2).



Figura 2: Comunidade “ARMAS DE FOGO & CIA”, no perfil de A.

As fotografias de A. também demonstram seu gosto por armas de fogo. Dentre os quatro álbuns que ele apresenta, um deles recebe o título de “Minha Paixão”, referindo-se a armas de fogo. Através do álbum de fotografias, A. também se apresenta como torcedor do time de futebol mineiro Cruzeiro Esporte Clube (Figura 3).



Figura 3: Álbuns de fotos de A.

Ao abrir o álbum de fotografias de A., denominado “Minha paixão”, é possível verificar a imagem de doze diferentes armas de fogo, sendo que uma delas, fotografada ao lado de seis munições, apresenta a seguinte legenda: “tem pra seis”, ou seja, seis pessoas podem ser atingidas por possíveis tiros (Figura. 4).

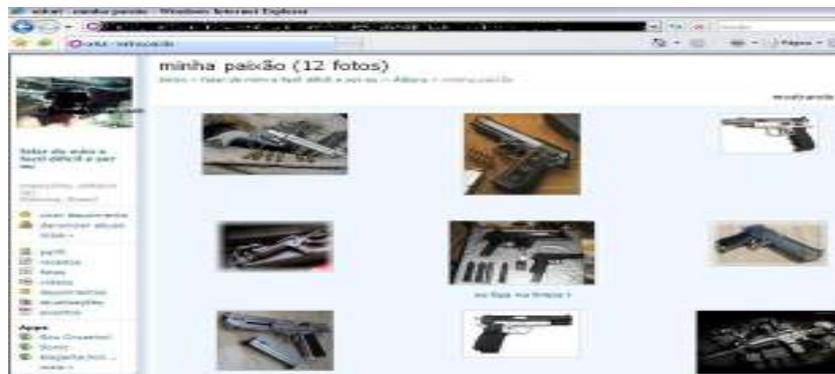


Figura 4: Álbum “Minha paixão”, de A.

Entre as comunidades e fotografias que demonstram o gosto de A. por armas de fogo, fazendo alusão à violência, algo chama a atenção: em seus vídeos favoritos, A. apresenta, em meio a imagens de lances de futebol e músicas de cantores famosos nacionais e internacionais (especialmente *pop rock*, *rap* e *funk*), clipes de músicas religiosas, do estilo Gospel (Figura 5).



Figura 5: Vídeos favoritos de A.

Partiremos agora para a análise da página virtual de outro estudante, de 17 anos, que chamaremos de C. Ele se apresenta no Orkut através de uma declaração de amor: “AMO VC”. Seu texto de identificação é o seguinte: ““\$\$\$\$##’ *Refriger* a *minha alma* eguiame pelo caminho da justiça porque o guerreiro de fe nunca gela não agrada o justo e não amarela##\$\$\$\$”.

A primeira parte da frase utilizada por C. é parte de um trecho do salmo 23, da Bíblia Sagrada: “*Refriger* a *minha alma*; guia-me nas veredas da justiça por amor do seu nome”. Já a segunda parte “porque o guerreiro de fé nunca gela, não agrada o injusto, e não amarela” trata-se de um trecho de uma canção gravada pela banda *Racionais MCs*, grupo de *hip-*

hop bastante conhecido, especialmente nas periferias brasileiras que, através de suas músicas, denuncia as desigualdades, a pobreza, a vida do preso, do favelado, o uso de drogas, num socioleto carregado de gírias e expressões do uso popular. Entre as comunidades das quais C. participa, fica evidente o seu gosto musical pelo *rap* e *hip-hop*, assim como os vídeos apresentados por ele (Figura 6).



Figura 6: Perfil de C.

Dentre as fotos apresentadas por C., três delas merecem destaque: a foto de uma arma de fogo; a foto de notas de dinheiro, com a seguinte legenda: “sem miséria” e “DINHEIRO E A PORTA PARA UM MUNDO DE GLORIAIA”; e a gravura que contém a seguinte frase: “O mundo gira, vacilão roda”, que C. completa com a legenda: “ESSA PRA VC QUE NÃO TEVE INDENIZAÇÃO”. Podemos, assim, perceber uma grande identificação com o cenário do crime, que envolve armas, dinheiro e morte aos delatores, o que pode ser identificado pela expressão “vacilão roda”. C., que é natural da cidade de Diadema, interior paulista, também se mostra como torcedor do time de futebol São Paulo (Figuras 7, 8 e 9).



Figura 7: Álbums de foto de C.

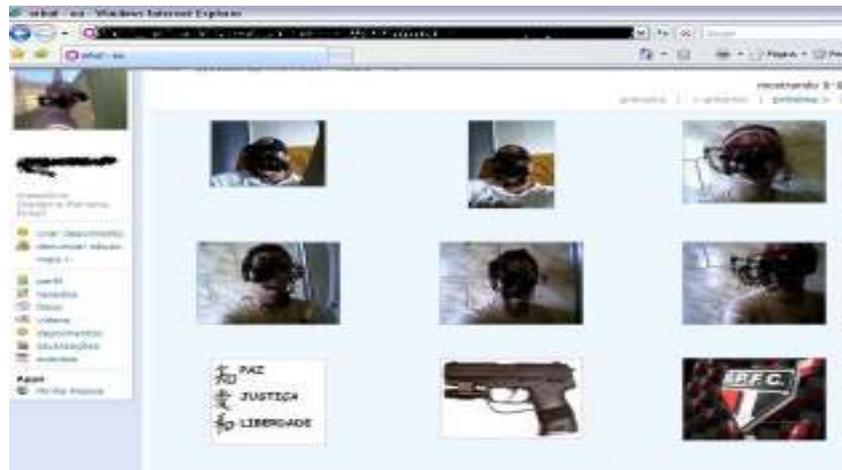


Figura 8: álbum de C.



Figura 9: album de C.

Por fim, faremos uma análise da página virtual de um jovem de 21 anos que chamaremos de J. Logo na apresentação, ele se identifica como “*b.boy*”. Vale lembrar que *b-boy* é o nome dado aos dançarinos de *breakdance*, um estilo de dança de rua, parte da cultura do hip-hop criada por afro-americanos e latinos na década de 1970 em Nova Iorque, Estados Unidos. Sua frase de apresentação reforça mais uma vez a paixão pela dança: “100% b.boy.....” (Figura 10)



Figura 10: Perfil de J.

J. participa de seis comunidades, três delas referentes à dança *hip-hop*. Os vídeos escolhidos por ele também revelam sua paixão pela dança. Quase todos mostram apresentações de dançarinos desse estilo musical (Figura 11).



Figura 11: vídeos de J.

Em suas fotos, além de apresentar uma família aparentemente feliz, J. também exhibe seu corpo, em fotos sensuais nas quais aparece sem camisa. (Figura 12).

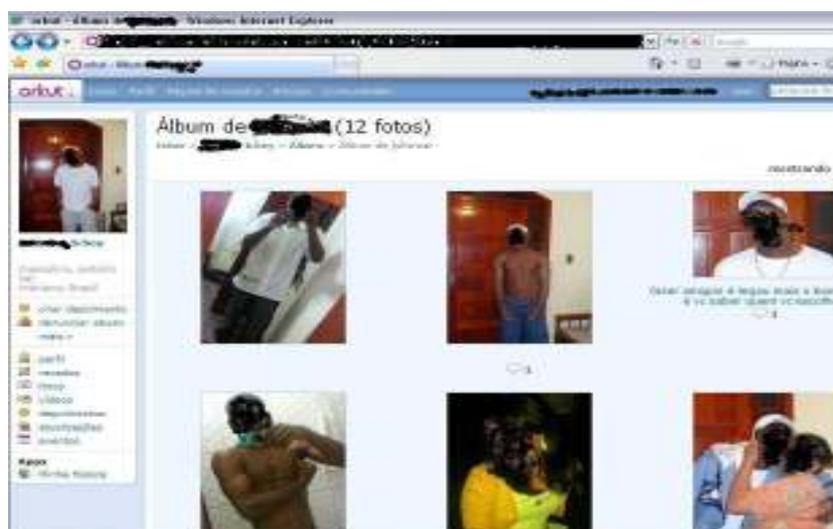


Figura 12: álbum de J.

5 A representação do eu

Como pudemos observar, A. se apresenta como uma pessoa que faz apologia ao uso de armas de fogo. Em sua página no Orkut, ele também mostra identificação com o time de Futebol Cruzeiro Esporte Clube e com a cidade onde mora, que é tombada pelo Patrimônio Histórico e Artístico como monumento nacional, devido, principalmente, às suas igrejas históricas construídas no estilo barroco. C. parece demonstrar orgulho pela sua cidade ao postar várias imagens de igrejas históricas em seu álbum de fotografias. Nos vídeos favoritos de A., algo chama a atenção: em meio a vídeos de lances de futebol, clipes de cantores famosos nacionais e internacionais (especialmente *pop rock*, *rap* e *funk*), três deles destacam-se por apresentarem músicas religiosas, do estilo Gospel.

Ao expor gostos tão diferentes e variados, é interessante notar que A. apresenta uma das principais características do sujeito contemporâneo: uma identidade em movimento, fragmentada, deslocada. Segundo Fabrício (2008), as “ideias, conceitos e a própria noção de realidade e de subjetividade são construídas e se assentam sob uma base fluida e inconstante” (FABRÍCIO, 2008, p. 54), ou seja, o sujeito contemporâneo é considerado sócio-histórico e vive em frequentes mudanças, de acordo com as demandas sociais. É importante acrescentar que é através da linguagem que as pessoas constroem e mostram suas identidades.

Assim, as mesmas pessoas, de acordo com o local que elas ocupam nas práticas discursivas, podem posicionar-se de forma múltipla, através de identidades diferentes e contraditórias.

Tais aspectos da fluidez do sujeito atual podem ser considerados através da metáfora *Modernidade Líquida*, criada por Zigmunt Bauman (2007). De acordo com Oliveira (2009),

Bauman (2007a) utiliza o termo Modernidade líquida para metaforizar a contemporaneidade, pois o termo representa a condição de vida da atualidade: fluidez, falta de fixidez no espaço ocupado, mobilidade e capacidade de movimentos. O termo Modernidade líquida enfatiza a incapacidade endêmica de nossa sociedade, e de qualquer parte dela, de manter sua forma por algum período. Consequentemente, a atualidade é regida por transformações sociais aceleradas que culminam em dissoluções dos laços afetivos e sociais. A modernidade líquida explicita um tempo de desapego, provisoriedade e sensação de liberdade (BAUMAN, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Desse modo, A. pode ser considerado um sujeito da modernidade líquida, pois ao se apresentar como uma pessoa que faz alusão ao uso de armas de fogo, incitando a violência, e, ao mesmo tempo, demonstrar gosto por canções religiosas, ele apresenta a fluidez e inconstância do sujeito contemporâneo apresentado por Fabrício (2008).

Fabrício (2008) afirma ainda que as práticas discursivas não são neutras, isentas de políticas e ideologias e que as identidades e as subjetividades se constituem de modo mutável e fragmentado no e pelo discurso. Rajagopalan (1998) também acredita que os sujeitos possuem várias matrizes identificatórias, sendo portadores de várias identificações, ou seja, ele possui inúmeras vozes que vêm à tona de acordo com suas necessidades linguísticas e do momento sócio-histórico-ideológico no qual ele se encontra. De acordo com o autor, a identidade está ligada à ideia de interesses e é investida de ideologias. Ele afirma que “a construção da identidade é uma operação totalmente ideológica” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 42).

Cabe aqui fazer uma breve apresentação do conceito de discurso, segundo a teoria proposta por Fairclough (2001). O autor considera que o discurso é construído socialmente, e é uma forma de ação sobre o mundo e a sociedade. Assim, quando fazemos uso da linguagem, estamos realizando performances no mundo social.

Na perspectiva de que é pelo discurso e no discurso que as relações sociais são transformadas, de acordo com as demandas da sociedade, Fairclough (2001) afirma que “[a] prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica -, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações pelo discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Desse modo, considerando o sujeito como agente de práticas sociais, podemos destacar que há uma estreita ligação entre linguagem, discurso e ideologia e que o uso da linguagem tem a força de incorporar o sujeito a uma determinada identidade social que poderá incluí-lo ou excluí-lo de alguns espaços.

Essa ligação pode ser vista nas páginas de Orkut de A. e de C., que através, de um discurso que incita a violência, tentam se identificar com certas ideologias do contexto local em que estão inseridos: o bairro Cabanas. Fazer apologia à violência pode ser a forma que eles encontraram para serem aceitos e reconhecidos em um determinado grupo que consideram importante dentro de seu convívio cotidiano: o grupo de malfeitores e bandidos do bairro.

Essa tese é endossada por Goffman (2008), que afirma que as pessoas tendem a se apresentar sob uma luz favorável nas situações em que se envolvem. Assim,

quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito a esperar (GOFFMAN, 2008, p. 21).

Goffman (2008) ainda sustenta que “se a atividade do indivíduo tem de tornar-se significativa para os outros, ele precisa mobilizá-la de modo tal que se expresse, durante a

interação, o que precisa transmitir” (GOFFMAN, 2008, p. 26). Desse modo, o autor chama a atenção para o fato de que, ao mostrar-se para o outro da maneira que lhe convém, o sujeito está, de maneira mais ou menos consciente, representando um papel. No caso de A. e C., essa representação é virtual, através de um discurso carregado de ideologias que lhes permite certa identificação com o seu contexto local.

No perfil do terceiro estudante analisado, J., não encontramos fotografias ou comunidades que fazem alusão a atos violentos, como nos perfis de A. e C., mas percebemos que ele também mantém uma forte ligação com o bairro em que vive ao apresentar seu gosto pelo *hip-hop*.

De acordo com Galvão (2008), o *hip-hop*, considerado uma forma de expressão da cultura negra, surgiu no Brasil na década de 80, apresentando um conjunto de propostas estéticas e políticas construídas a partir da periferia e voltadas para a reflexão da realidade de pobreza e exclusão social a que está submetida. “A proposta é fazer ecoar o descontentamento diante da exclusão econômica, educacional e racial a que muitos estão submetidos, por meio de produções artísticas que têm a periferia e seus problemas como protagonistas” (GALVÃO, 2008, p. 4-5).

Sabemos que, em bairros periféricos, há problemas comuns a seus habitantes: fome, miséria, violência, discriminação racial e social, entre outros. Desse modo, é bastante interessante perceber como os jovens da periferia se identificam com o estilo *hip-hop*, pois esse gênero musical seria uma forma de ver seus problemas expostos por um outro sujeito que tem o poder de ser escutado por muitos outros indivíduos da sociedade.

Retomando a teoria de Fairclough (2001), que sustenta que a linguagem é um dos mais poderosos instrumentos de controle, manipulação, intimidação, opressão, mas também de

transformação social, podemos considerar o *hip-hop* uma das principais ferramentas que esses estudantes dispõem para tentar transformar sua realidade social e, simultaneamente, reforçar sua identidade com a cultura periférica, pois, além de ter a oportunidade de manifestar-se artisticamente, por meio da música e da dança, eles encontram, através desse tipo de manifestação cultural, um modo de protesto e uma forma de afirmação de seus valores.

Desse modo, ao considerar que o *hip-hop* passou a ser uma marca de identidade de muitos que moram nas periferias, podemos afirmar que, ao identificar-se com o estilo *hip-hop*, J., assim como A. e C., que também apresentam em seus perfis o gosto por esse estilo musical, identifica-se não apenas com o seu bairro periférico, mas com as periferias em geral, que encontraram nesse tipo musical uma forma de denúncia e expressão artística.

6 Considerações Finais

De acordo com Goffman (2008), “a representação [do *self*] é ‘socializada’, moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada” (GOFFMAN, 2008, p. 40). Desse modo, os atores sociais tendem, em suas representações ou apresentações de si mesmo, a mostrar-se de acordo com as expectativas do outro, revelando uma imagem que considera favorável para si, embora muitas vezes essa imagem seja fantasiosa e idealizada.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que os alunos A., C. e J, ao assumirem, através do Orkut, que se identificam com o bairro onde moram, seja através de representações violentas ou culturais, estão, na verdade, tentando mostrar à sociedade que se identificam com

determinado grupo do ambiente onde vivem e dele se orgulham. Essa pode ser uma forma que eles encontraram para serem aceitos e respeitados na própria comunidade.

Assim, podemos afirmar que os indivíduos constroem suas identidades do modo que desejam ser enxergados pelos outros, ou pensam que serão enxergados, ou seja, o membro do Orkut irá moldar a sua identidade pelo olhar do outro. Desse modo, A. C. e J., através do referido *site* de relacionamentos, tentam moldar suas identidades através do olhar do outro, numa tentativa de mostrar-se em interação com o meio em que vivem. Ou sobrevivem.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.

GALVÃO, T. V. B. **O papel das transformações sociais e da identidade juvenil na construção de comunidades de sentido**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14338.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2009.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

FAIRCLOUGH, N. Teoria Social do discurso. In: Fairclough: **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. da UNB, 2001. p. 89-131.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 15. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

História do Orkut. Disponível em <<http://securityweb.ueuo.com/orkut/historia.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

MOITA LOPES, L. P. da (1998) Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras. p. 303-332.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, M. R. M. **Técnicas de si na contemporaneidade**: a construção do sujeito na fluidez da *web 2.0*. Disponível em:

<http://www.mestradoemlinguistica.unifran.br/2008/producaoCientifica/ABRALIN_2009_ARTIGO_MREGINAMOMESSOOLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2009.

IBGE: presença de internet e telefone cresce no País. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/economia/noticia.jsf?id=963624>>. Acesso em: 23 jun. 2009.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-46.

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

Análise do Discurso Imagético: a Representação da Família Obama no Jornal *Folha de S. Paulo*

Discourse Analysis of Image: a Representation of Obama's Family in the *Folha de S. Paulo* Newspaper

Maria Danielle Mendes*

Sonia Aparecida Lopes Benites**

RESUMO: As imagens divulgadas pela mídia, atreladas às relações de saber e poder, podem construir identidades, reforçar mitos e estereótipos presentes no inconsciente da sociedade. Nesse sentido, este artigo faz uma leitura do papel da imagem na constituição identitária da família de Barack Obama, o presidente eleito nos Estados Unidos em novembro de 2008. A partir de um diálogo entre os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, voltados ao estudo da imagem fixa, e os conceitos oriundos dos Estudos Culturais, a pesquisa procura compreender as condições de produção e os efeitos de sentido que circulam no discurso imagético e possibilitam os saberes sobre a família. Para tanto, constitui-se como objeto de estudo a fotografia publicada na capa do jornal *Folha de S. Paulo*, em 21 de janeiro de 2009, que retrata Obama e sua família no dia da posse.

* Mestranda. Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá – UEM – E-mail: <mendesdani@yahoo.com>.

** Pós-Doutora e Profª. de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá – UEM – E-mail: <salbenites@gmail.com>.

PALAVRAS-CHAVE: mídia; análise do discurso imagético; representação da família; *Folha de S. Paulo*; presidente dos EUA Barack Obama.

ABSTRACT: The images published by the media, in connection with power and knowledge, can build identities and strengthen myths and stereotypes that are present on the society's unconsciousness. In this sense, this article analyzes the role of the image in building the identity of Barack Obama's family, the elected president of the United States in November, 2008. By considering the discussions of the French strand of discourse analysis, which focuses on the image and on the concepts from Cultural Studies, this research seeks for an understanding of the production conditions and the effects of meaning that circulate on the imagery discourse and allow the knowledge about the family. To achieve this aim, the object of study is the photograph that has been published on the front cover of the newspaper *Folha de S. Paulo*, on January 21, 2009, which shows Obama and his family on the Inauguration day, when he has been sworn in as the 44th President of the United States.

KEY WORDS: media; Imagery discourse analysis; family representation; *Folha de S. Paulo*; president of the United States; Barack Obama.

1 Introdução

As imagens sempre estiveram presentes no pensamento e no cotidiano da sociedade. Na antiguidade, os animais, as cenas de caça e outras atividades já eram reproduzidas através do não-verbal. Mas é na

contemporaneidade que as imagens têm um papel ainda maior de representar o real, compartilhar informações e comunicar valores. Elas adquiriram o poder de mobilizar, despertar necessidades, desejos, angústia, paixões e até temores. Uma velha lenda chinesa conta que “um imperador pediu um dia ao primeiro pintor de sua corte que eliminasse a gigantesca cascata que tinha pintado numa parede do palácio, porque o ruído da água o impedia de dormir” (FERRÉS, 1998, p. 40-1). Essa parábola reforça o potencial das imagens em criar realidades, provocar ações e reações, produzir comportamentos e mais; possibilita tratá-las como discursos carregados de sentidos e constituídos a partir de um contexto sócio-histórico determinado.

Nessa perspectiva, este artigo faz uma leitura dos discursos não-verbais como parte de um processo cultural presente na formação de idéias e na figuração de sentimentos que, juntos, estabelecem identidades individuais e coletivas. De acordo com Woodward (2007, p. 16), há um vínculo estreito entre a produção de significados e a produção das identidades posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação. A representação inclui “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2007, p. 16). Assim, consideramos que, da mesma forma que os enunciados textuais, os imagéticos configuram-se como lugares a partir dos quais podemos nos posicionar, falar e dar sentido à nossa experiência e à nossa identidade.

Abordar os discursos imagéticos sob essa ótica é admitir que os sentidos não são fixos e homogêneos. Eles são dependentes da vivência, da experiência, da cultura e do ponto de vista dos sujeitos enunciadorees. Como argumenta Fernandes

(2007, p. 21), “os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução”. Aqui tratamos da relação entre a representação da realidade, a produção de identidades e o posicionamento de quem está envolvido nesse processo. No caso do fotojornalismo, o profissional demonstra suas interpretações do real, seus conceitos e impressões acerca dos fatos em conformidade com o lugar ocupado por ele na sociedade e na mídia. Para Gaskell (1992, p. 266), o fotógrafo é sempre um participante. A idéia de “olho inocente” não é mais defensável e a câmera é sempre uma presença intrusa.

É justamente sob esses dois vieses, o das condições de produção e o dos efeitos de sentido das imagens, que a presente análise contempla o movimento de descrição e interpretação do discurso imagético. O *corpus* de análise é constituído por fotografias, divulgadas em quatro jornais impressos brasileiros, que retratam o presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, e sua família, durante a cerimônia de posse. O recorte é efetuado no exemplar do dia seguinte à posse, 21 de janeiro de 2009, no jornal *Folha de S. Paulo*, um dos veículos de comunicação de maior circulação nacional e grande reconhecimento junto aos leitores.

O exame da imagem, nos planos da visibilidade e da invisibilidade, empreendido neste artigo, objetiva compreender o papel das fotografias na constituição identitária da família do presidente Obama, questionando: qual a representação dessa família na mídia? quais discursos atravessam essas imagens e se articulam para surtir os efeitos de sentido? O referencial teórico para essa discussão é um diálogo entre os conceitos de interdiscurso e intradiscurso, pertencentes à Análise do Discurso de linha francesa, e a perspectiva teórica dos Estudos Culturais que tratam da questão da identidade.

2 Discurso imagético, representação e identidade

Embora o poder de nossa visão seja imenso, nem sempre percebemos o quanto nossa vida está dominada pelas imagens, sejam elas naturais ou artificiais. É uma relação silenciosa, estabelecida entre o olhar e os objetos, cuja forma de representação e simbologia mexem com nossos sentimentos, moldam nossa forma de pensar e reforçam mitos e estereótipos presentes em nosso inconsciente. Como argumenta Zucolotto,

através do olhar, comunicamos, julgamos, classificamos, nos vemos refletidos na paisagem urbana, nas imagens que se apresentam, que nos representam, comemos com os olhos, acreditamos só no que vemos e nosso desempenho social depende de sermos “homens de visão”. Olhamos “de viés” para o que nos é estranho e com “bons olhos” para o que nos é familiar, inspirados pelo olhar elucidamos as questões, clareamos as idéias, nos iludimos e desiludimos, o que quer dizer a mesma coisa (Zucolotto, 2002, p. 2).

Segundo Manguel (2001), qualquer pintura, imagem, fotografia é um palco, um local para representação. Assim, primeiramente o visual informa, mas também possibilita que os espectadores se reconheçam e se comportem conforme o discurso imagético. Conforme o autor, nós nos refletimos, de alguma forma, nas imagens que nos cercam, uma vez que elas são parte de nós: “As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL 2001, p. 20-1).

Na visão de Aumont (1993), o papel da imagem é o de representar o mundo e, assim, produzir um “efeito de realidade” organizado no que já está posto. As representações estão, nesse sentido, sempre modeladas e vinculadas a uma organização simbólica, a uma cultura, a uma sociedade. É assim que o

espectador passa pelo efeito do real, que faz “com que ele acredite não que o que vê é o real propriamente, mas, que o que vê existiu, ou pode existir, no real” (AUMONT, 1993, p. 111).

Na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, essa discussão em torno da leitura das imagens fixas tem a possibilidade de se direcionar para o cruzamento de dois eixos: o interdiscurso, que está voltado para o nível da constituição do dizer, e o intradiscurso, que trabalha com o nível da formulação do dizer. Assim, pode-se concluir que existe uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo, entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, nas palavras de Orlandi (2005, p. 32), “entre a constituição do sentido e sua formulação”.

Torna-se ainda interessante nessa reflexão destacar, mesmo que rapidamente, a reflexão do semioticista Davallon (1999), para quem a imagem funciona como um operador de memória e de simbolização de uma sociedade, por retratar as forças das relações sociais e culturais. Ou seja, a fim de poder dar sentido ao que o espectador tem sob os olhos, o visual resgata e materializa discursos e saberes sustentados em outras épocas. Segundo o autor, “[r]estaria, então e enfim, considerar como a imagem intervém concretamente no estabelecimento de uma forma de memória societal própria à nossa época e à nossa sociedade” (DAVALLON, 1999, p. 32).

Ao promover um diálogo com os pressupostos dos Estudos Culturais, é possível afirmar que os discursos imagéticos se constituem, portanto, em fontes de sentido. Em outros termos, a mediação da realidade por meio da narrativa não-verbal possibilita à sociedade adquirir informações, transformar seu comportamento e, assim, legitimar um determinado modo de ser e de pensar. É nesse sentido que podemos considerar o poder de representação das imagens na constituição dos sujeitos, visto que elas se estabelecem como

verdadeiras experiências coletivas, que atuam na formação das pessoas e criam, dessa forma, referências de identificação.

Em nosso estudo, compreendemos essa formação de identidades como um processo sempre incompleto, formado ao longo do tempo. Hall (2006 e 2007) considera a identidade como algo que está sendo preenchido constantemente pelo nosso exterior, por meio dos sistemas simbólicos, num processo que se inicia na infância, quando a criança participa de vários sistemas de representação, incluindo a língua, a cultura e a diferença sexual. Conforme o autor (2007, p. 109), as identidades não têm tanto a ver com questões como “quem nós somos?” ou “de onde nós viemos?”, mas se referem mais a questionamentos como “quem nós podemos nos tornar?”, “como nós temos sido representados?” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios?”.

Na perspectiva de Silva (2007), a identidade e a diferença fazem parte de um processo de produção, no qual devemos tratar as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. De acordo com o autor:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmação relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas pelas relações de poder (SILVA, 2007, p. 82).

Essas colocações nos remetem à noção foucaultiana de que todo campo de saber é um campo de poder. Para Foucault

(1998), a verdade não existe fora do poder ou sem poder. Isso pressupõe dizer que todos os sujeitos e as instituições estão ligados a sistemas de poder responsáveis pela produção de verdades, práticas e subjetividades. “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1998, p. 12).

Fazendo uma conexão com o *corpus* em análise, pode-se dizer que é a partir do jogo entre as relações de saber e poder, presentes nos discursos imagéticos que circulam na mídia impressa, que se formula o processo de constituição identitária da família Obama.

3 Metodologia e Descrição do *Corpus*

É notável que o 44º presidente dos EUA, Barack Obama, soube explorar muito bem todos os gêneros discursivos da mídia, desde a campanha eleitoral até o dia da posse. Apenas nessa data, foram 35 mil reportagens nos principais jornais, rádios e televisões do mundo; cerca de 35 vezes mais do que na posse presidencial anterior. Esse é o balanço divulgado por um grupo de monitoramento da mídia nos Estados Unidos, no dia 21 de janeiro de 2009 (http://www.estadao.com.br/geral/not_ger310871,0.htm).

São números inéditos que dizem muito sobre o fascínio global em relação ao novo presidente e mostram que as representações, através de imagens fixas ou em movimento, foram fundamentais dentro de um processo que exigia a assimilação global sobre quem era a família Obama. As fotografias e os vídeos publicados permitiram que o mundo conhecesse a forma de pensar e de agir dessa família e como era o relacionamento entre marido e esposa, pais e filhos.

Todas as publicações selecionadas para este estudo trouxeram na capa imagens referentes à posse do Presidente Obama. São discursos diferentes, mas que apresentam regularidades em relação aos enunciados imagéticos.

Para esta discussão, optou-se por um recorte específico da fotografia publicada na capa do jornal Folha de S. Paulo. O movimento de descrição-interpretação dessa imagem fixa considera os conceitos de intradiscorso e interdiscorso da Análise do discurso de linha francesa, discutidos por Eni Orlandi (2005).

A escolha em se apropriar dos fundamentos da AD para a leitura das fotografias se justifica pelo fato de considerar a imagem como uma forma de texto visual e interpretativo. O jogo de formas, cores, luz, sombra, o ângulo da câmara, os contrastes, os espaços e os elementos da paisagem têm um papel semelhante às vozes explícitas e implícitas no texto, o que implica dizer que são dispositivos que interferem na atribuição de sentidos às fotografias. Conforme esclarece Pêcheux (1999, p. 55), “[a] questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória ‘perdeu’ o trajeto de leitura” (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

4 Análise do discurso imagético: a Família Obama no jornal *Folha de S. Paulo*

Ao iniciar a análise da fotografia publicada na capa do jornal Folha de S. Paulo, consideramos os dois planos da imagem, o da visibilidade e o da invisibilidade. Dubois (1993) explica que o propósito da foto não é apenas o de reproduzir o visível que o mundo nos oferece, mas também o que não salta

aos olhos. Na obra “Isto não é um cachimbo”, Foucault (2002), essa questão é abordada a partir de duas perspectivas: a semelhança e a similitude. A semelhança “faz reconhecer o que está muito visível” e a similitude “faz ver aquilo que os objetos reconhecíveis, as silhuetas familiares escondem, impedem de ver, tornam invisíveis” (FOUCAULT, 2002, p. 63).

Nosso objeto de estudo apresenta no plano visível a imagem sobre a posse do novo presidente dos EUA em um dia histórico para o país. O que vemos é o casal Obama, Barack e Michelle, ao lado das duas filhas, Malia e Sasha, no momento do juramento. Ao fundo, aparece o ex-presidente George W. Bush e milhares de eleitores que acompanharam a cerimônia frente à sede legislativa. É a única fotografia da capa disposta no canto superior esquerdo, com um espaço maior que o destinado ao texto verbal, que trata do mesmo assunto. Esse posicionamento da imagem à esquerda e o texto à direita é um recurso editorial que tem como objetivo chamar ainda mais a atenção do leitor, visto que nosso sistema de leitura segue a direção do movimento da esquerda à direita. Como afirma Zanirato (2005, p. 24), “[a]o olharmos um periódico percebemos que [...] que há zonas privilegiadas para a disposição da foto na página, e que a distribuição destas segue o movimento da esquerda para direita, ou o sentido da trajetória dos olhos no nosso sistema de leitura”.



Figura 1: Capa do jornal *Folha de S. Paulo* (21/1/09).



Figura 2: Foto retirada da *Folha de S. Paulo* (21/1/09).

No plano da invisibilidade, é relevante o fato de o fotojornalismo ser uma representação dos valores de uma determinada época. Dessa forma, as imagens fotográficas “devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social” (BORGES, 2003, p. 73). E quais seriam os sentidos da época atual? A partir de quais condições de produção emerge a representação da família Obama na pós-modernidade, especificamente, na imagem publicada no jornal *Folha de S. Paulo*?

O segundo semestre de 2008 e o início de 2009 foram marcados pela grave crise econômica que atingiu todo o mundo, em especial os EUA. É evidente que qualquer político que assumisse a presidência da nação nesse momento teria desafios. Nesse contexto, ao retratar a família Obama feliz e unida, com um semblante de despreocupação, o papel da imagem pode ser visto como o de silenciar, acomodar na invisibilidade, mesmo que por um único dia, a idéia da crise, da época crítica em que viviam os americanos. É o que Orlandi (2005) aborda como o não-dito, o silêncio que dá lugar a um caminho aberto à significação, à interpretação. Trata-se, portanto, de um discurso imagético que apaga a preocupação e a pressão sobre essa família e gera novos sentidos de uma família imbatível, vitoriosa, que venceu muitos obstáculos para chegar àquele momento. No contexto atual, é a família que traz esperança. Para os eleitores, representa a família ideal, a que trará mudanças significativas para a vida deles.

Esse silenciamento do discurso imagético é ainda mais notável quando fazemos uma leitura dos enunciados verbais, como o título: “Obama toma posse com promessa de reconstruir os EUA e liderar o mundo”; os subtítulos: “Primeiro presidente

negro da história do país defende uma nova era de responsabilidade e paz” e “Cerimônia em Washington reúne 1,8 milhão; Bolsa tem queda recorde em início de mandato”; e a chamada já no fim da página: “em meio ao entusiasmo, multidão refletia crise”. Todos retratam as condições de um cenário político e econômico estremecido, distante do que se vê no texto imagético. De outra forma, podemos dizer que, no caso específico desse jornal, o diálogo entre texto e imagem dá margem a um leque de significações possíveis, que não está explicitamente retratado.

Já a legenda “Ao lado das filhas Malia e Sasha, Michelle Obama segura uma Bíblia para que seu marido, Barack, preste juramento como 44º presidente dos EUA” pode ser compreendida como um enunciado que trabalha em paralelo com a imagem, isto é, que complementa o sentido da fotografia. Trata-se de um discurso de ordem política, mas atrelado a um discurso de ordem cultural, no qual a família tem papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Ainda em termos descritivos da imagem, pode-se formular a seguinte indagação: Por que essa imagem de família e não outra? Ou como coloca Foucault (2007, p. 30), “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar?”. Essa resposta é ancorada pelas posições assumidas pelo sujeito-produtor e sujeito-editor da fotografia. O sujeito produtor é um fotógrafo americano inserido no presente, mas que carrega as marcas do passado, os desejos da sociedade, e o sujeito-editor é o jornalista que pertence ao veículo de comunicação brasileiro e selecionou, entre inúmeras fotos, uma que representasse a realidade de Obama ao lado da família. Segundo Kossoy (1979, p. 48), “[a] fotografia será sempre produzida conforme a visão de mundo de seu autor, uma vez que toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo em que é uma criação a partir de um

visível fotógrafo. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação” (KOSSOY, 1979, p. 43).

É sob esse olhar dos sujeitos enunciadore e as condições de produção legitimadas pelas relações de saberes e poderes que o acontecimento histórico da posse foi recortado. A instituição familiar foi eleita nessa fragmentação do real como o melhor refúgio, como uma proteção numa época de crise. Isso implica dizer que a produção e a seleção imagética se apoiaram no modelo tradicional de família, no qual a convivência harmoniosa e o apoio entre pai, mãe e filhos é considerado o ideal para a sociedade, para transformar o presente e ter um bom futuro. É uma forma de os leitores se reconhecerem na imagem. De fato, o fotógrafo e o editor tiveram um papel decisivo na materialização do discurso imagético. Trata-se, segundo Foucault (2007, p. 136), do “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem as condições de exercício da função enunciativa”.

Outro componente que atribui significação à imagem é a perspectiva adotada pelo fotógrafo. Como explica Zanirato (2005, p. 26), “[s]e a foto foi tirada de cima para baixo, os sujeitos ou objetos focalizados parecerão tendencialmente diminuídos; ao contrário, se a foto for feita de baixo para cima, a sua importância tenderá a parecer maior”. A foto em análise foi tirada de baixo para cima, o que estabeleceu uma significação ainda maior para a família Obama, possibilitando um efeito de superioridade, de soberania, de representação do novo poder que agora assume os EUA.

A distância e a disposição dos integrantes da fotografia também são elementos que interferem nesse movimento de descrição-interpretação. Para atrair ainda mais o olhar do espectador, os personagens principais, Obama, Michelle e as duas filhas, foram retratados de forma que ficassem em primeiro plano, bem próximos dos leitores. Já o posicionamento do ex-

presidente George W. Bush, em último lugar, representa o fim de uma era. Agora ele ficou para trás, já não é mais o centro do poder. De acordo com Souza (1998, p. 8), “[o] conjunto de elementos visuais possíveis de recorte - entendidos como operadores discursivos - favorece uma rede de associações de imagens, o que dá lugar à tessitura do texto não-verbal. A apreensão dessas relações, por sua vez, revela o discurso que se instaura pelas imagens, independente da sua relação com qualquer palavra”.

A simbologia das cores também se faz presente e favorece associações.

Sobre o indivíduo que recebe a comunicação visual, a cor exerce uma ação tríplice: a de impressionar, a de expressar e a de construir. A cor é vista: impressiona a retina. É sentida: provoca uma emoção. E é construtiva, pois, tendo um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem que comunique uma idéia (FARINA, 1986, p. 27).

O azul do céu sem nuvens é uma cor presente naturalmente no ambiente, mas que ganhou destaque pelas lentes da câmara e leva o leitor a ver o acontecimento como um momento de realização do impossível, já que o azul dá a sensação do movimento para o sagrado, para o infinito. É a retomada do mito família, na qual a tão distante vitória de um negro como presidente dos EUA foi conquistada também graças ao apoio familiar. Eles finalmente chegaram ao ponto mais alto. Já o amarelo da roupa de Michelle Obama é uma cor fácil de memorizar, num sentido que representa o sol, a luz que irradia em todas as direções e gera um efeito de esperança, expectativa de dias melhores. A advogada formada em Harvard é a segurança por trás do presidente e serviu de pára-raios para essa guinada política do país, tornando-se um ícone. Uma mulher que brilhou durante toda a campanha eleitoral, por conseguir manter o

equilíbrio entre o papel da primeira-dama e o papel de esposa e mãe de duas filhas e brilha também nesse dia da posse, com o destaque do amarelo.

Outros símbolos que acentuam esse poder de representação das cores é o Capitólio em branco ao fundo da imagem. A sede legislativa dos EUA representa a maior potência do planeta e é reconhecida mundialmente. Um pouco abaixo, estão as coloridas bandeiras que reforçam o sentimento de nacionalismo, a paixão pelo país, e reafirmam o imperialismo americano. São interdiscursos que rememoram a força dos Estados Unidos em todo o mundo.

Considerando o último nível da leitura imagética, merece destaque o juramento de Barack Obama como presidente dos Estados Unidos, uma tradição que simboliza a democracia do país. Para cumprir o que está previsto na Constituição americana, ele escolheu a mesma Bíblia usada por Abraham Lincoln, em 1861. Desde então, essa é a primeira vez que ela é levada a público durante uma posse, o que mostra a admiração e o respeito pelo ex-presidente americano que libertou os escravos nos EUA. Independente de essas informações serem ou não conhecidas mundialmente, tem-se nesse contexto o papel de representação da mão erguida, numa simbolização do comprometimento e fidelidade com o que está se discursando.

O apoio da esposa segurando a bíblia é também um símbolo de poder de influência da mulher na vida política. Essa imagem rememora o papel de Michelle, que é o de dar força ao marido, em qualquer circunstância. O interessante é que ela segura a bíblia com as duas mãos e ele apoia a dele em cima, ou seja, fica evidente o peso da esposa na vida de Barack Obama. Quando ele apresentava Michelle em comícios, chamava-a de “minha rocha”. A partir dos dispositivos teóricos da Análise do Discurso, compreende-se que essa constituição de sentidos tem base no interdiscurso. Segundo Orlandi (2005, p. 31):

Aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Ainda nesse campo da percepção, deve-se atentar para o olhar das filhas Malia e Sasha. Elas sorriem satisfeitas e têm no rosto a expressão de admiração pelo pai. Sabe-se que conquistar o respeito dos filhos é um sonho de muitos pais. Obama o conseguiu e isso é representado nessa foto. A imagem das meninas funciona também como uma memória do apoio dos jovens, tanto durante a campanha eleitoral quanto nas urnas.

A bíblia também faz parte da memória do povo e remete à ideia da fé. Durante a posse, a simbologia da bíblia confirmou a identidade de uma família religiosa, construída ao longo dos últimos meses. O novo presidente mostrou que pretende exercer um papel de liderança ligado à visão religiosa. A família Obama representa, nesse caso, a mudança no relacionamento entre a fé e a política e simboliza uma nova geração que está clamando pela paz e também por uma harmonia racial. Dentro disso, torna-se possível estabelecer uma relação entre o visual, a história e a memória.

É nesse sentido que segundo Foucault (2007, p. 112):

não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis.

Com um pouco menos de destaque na fotografia, mas sem deixar de gerar efeitos de sentido, os eleitores são retratados, ao fundo da imagem. No dia da posse, o país parou. As expectativas eram e continuam sendo enormes em torno das mudanças. Com base na mesma fidelidade, respeito, força e dedicação existente entre Obama e Michelle, os eleitores esperam que a nação seja reconstruída.

É nesse contexto que as representações presentes na imagem da *Folha de S. Paulo* contribuem para a legitimação de um determinado modo de ser família. As verdades veiculadas a partir de todos esses enunciados imagéticos mostram uma família unida e disposta a uma nova fase, que é a verdade que a sociedade procura. Como coloca Foucault (2007), falar do interior desses campos significa inserir-se em uma formação discursiva que determina os modos de dizer e aquilo que se pode e se deve dizer em certa época.

5 Considerações Finais

A discussão realizada neste artigo reforça o poder do discurso imagético no processo de constituição das identidades, visto que a fotografia analisada se apresenta como um texto visualmente relevante e carregado de sentidos. Mesmo se não houvesse a presença dos textos verbais - título, subtítulos, legendas e a reportagem propriamente dita -, o mundo todo reconheceria, através da imagem publicada na capa do jornal *Folha de S. Paulo*, o novo presidente Barack Obama ao lado de sua família. O visual funciona, nesse caso, como um mediador para a construção de uma realidade específica e de uma identidade da família Obama.

A análise mostrou que os sujeitos enunciadore se apoiaram nas relações de saber e poder da contemporaneidade,

sem esquecer de enunciados de outras épocas. A disposição da imagem, as cores, os símbolos e os valores da família hegemônica, unida, religiosa e cheia de esperança, apresentaram-se como suporte essencial para a produção, a seleção e a edição da foto jornalística. E foi a partir dessa materialização discursiva, que os sentidos se constituíram e representaram uma verdade de família que tanto se busca na atualidade.

Dessa forma, o estudo feito a partir dos planos da visibilidade e da invisibilidade da fotografia apontou as condições de produção e os efeitos de sentido gerados no e pelo discurso imagético. Reconheceu-se que a constituição identitária da família Obama, a partir do visual, faz parte de um processo construído ao longo dos meses, desde a campanha eleitoral, passando pela vitória da eleição, até chegar o dia da posse. Em um momento em que os EUA vivem uma grande crise, a mídia se utilizou da imagem da família ideal para acionar e construir novos valores.

Diante de todas essas reflexões, conclui-se que a fotografia de Obama ao lado da família não estava ali por acaso. O entrelaçamento dos discursos político, histórico e social possibilitou que a sociedade se identificasse com essa família negra que, pela primeira vez, conquista o poder. Marido, esposa e filhas que lutaram para chegar aonde chegaram; venceram barreiras, preconceitos e, acima de tudo, ganharam a simpatia dos norte-americanos para assumir uma nação. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (FOUCAULT, 2007, p. 26).

Portanto, além de firmar saberes, essa fotografia contribuiu para um novo modo de olhar a vida política dos EUA e se apresenta, definitivamente, como um elemento essencial para compreender o processo de constituição da identidade familiar na atualidade.

Nesse contexto, esta pesquisa é apenas um dos caminhos de análise que podem ser percorridos por estudiosos interessados na temática identidade familiar constituída na e pela mídia. Novos olhares podem certamente ajudar a desvendar outros aspectos pertinentes nesse processo.

Referências Bibliográficas

- AUMONT, J. **A imagem**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p. 77- 134.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. (Org.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 23-34.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marian Appenzeller. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.
- FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edar Blücher Ltda, 1986.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FERRÉS, J. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. **Isto não é um cachimbo**. Trad. De Jorge Coli. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- GASKELL, I. História das imagens. In: BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORNAL **Folha de S. Paulo**, São Paulo: ano 88, nº. 29.148, 21 de janeiro de 2009.

KOSSOY, B. **História e fotografia**. São Paulo: Ática, 1979.

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Trad. Rubens Figueiredo. Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (Org.) **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOUZA, T. C. C. **Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal**. Conferência no 2º Colóquio de Analistas Del Discurso, Universidad Del Plata, Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, Comunicação, imagem e informação, Niterói, UFF, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZANIRATO, Silvia Helena. A fotografia de imprensa: modos de ler. In: PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo; ZANIRATO, Silvia Helena (Org.). **As dimensões da imagem: abordagens teóricas e metodológicas**. Maringá: Eduem, 2005.

ZUCOLLOTO, Juliana. O paradigma da imagem. **Semiosfera**, nº. 3, Rio de Janeiro: ECO, UFRJ, 2002.

Site consultado:

WWW.ESTADAO.COM.BR/GERAL/NOT_GER310871,0.HTM

Data de recebimento: 29/10/2009

Data de aprovação: 10/03/2010

A Construção do *Ethos* por Alunos de Língua Inglesa no Gênero Discursivo Autoavaliação

The Construction of *Ethos* by English Language Students in the Self-Evaluation Discourse Genre

*Fabiano Silvestre Ramos**

*Mônica Santos de Souza Melo***

RESUMO: Este trabalho pretende investigar a forma como alunos universitários matriculados em um curso de extensão em língua inglesa constroem sua imagem através do gênero discursivo autoavaliação. Será considerada para tanto a proposta de Amossy (2005) e Maingueneau (2008) sobre a teoria do *ethos* discursivo. Os resultados mostraram que a construção do *ethos* se dará, geralmente, de forma positiva em tal gênero e, quando ocorre o contrário, os argumentos utilizados não corroborarão com a imagem que esses alunos tentarão passar. Procuram justificar o comportamento negativo, recorrendo, assim, ao lado emotivo do avaliador.

PALAVRAS-CHAVE: *ethos*; autoavaliação; ensino; aprendizagem; análise do discurso.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Bolsista do Programa CAPES/REUNI. E-mail: <fs-ramos@hotmail.com>.

** Doutora em Estudos Linguísticos/Análise do Discurso (2003) pela UFMG. Professora Adjunta III de Linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

ABSTRACT: This paper aims to investigate how university students, enrolled in an English course, build their image through self-evaluation. For this purpose, the study developed by Amossy (2005) and Maingueneau (2008) on the theory of *ethos* will be considered. The results showed that the construction of *ethos* in this genre will usually happen in a positive way, and when the opposite happens, the arguments used will not legitimize the image they try to build. The students try to justify their negative behavior appealing, thus, to the emotional side of the evaluator.

KEY WORDS: *ethos*; self-evaluation; teaching; learning; discourse analysis.

1 Introdução

A prática de autoavaliar-se está relacionada, intrinsecamente, à questão da autonomia no processo de ensino (ALVES; MACHADO, 2003). O intento inicial desse tipo de avaliação é fazer com que o aluno reflita sobre si mesmo e sobre a sua aprendizagem (SOARES, 2007). Porém, toda prática de uso da linguagem é dialógica (BAKHTIN, 1992) e, segundo Koch (2006), toda vez que interagimos por meio da linguagem, temos a intenção de atuar sobre outros. É possível afirmar que o propósito comunicativo de tal gênero é convencer o leitor/avaliador das características do enunciador, a fim de que o primeiro incorpore determinada imagem que o segundo queira transmitir.

Dessa forma, o intuito do presente trabalho é analisar a forma como alunos de um curso de língua estrangeira constroem imagens de si através do gênero discursivo autoavaliação, verificando que tipos de recursos ou argumentos eles utilizam para tanto.

Este estudo se justifica devido à importância que o discurso exerce em nossas relações sociais. É através dele que temos acesso ao outro, que conhecemos e nos deixamos conhecer, que construímos nossas crenças e, por conseguinte, nossa identidade e formada. Dessa forma, todo é qualquer estudo que contribua para diminuir a opacidade do discurso, tornando-o mais acessível, será de grande importância.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na seção seguinte, apresentamos o conceito de *ethos* discursivo que será considerado na análise do corpus. Em seguida, discorreremos sobre o corpus e a metodologia a ser utilizada. Sob o subtítulo “A construção do *ethos* em autoavaliações de alunos de língua estrangeira”, propomos uma análise dos dados disponíveis, considerando o que foi discutido previamente sobre a teoria a respeito da construção do *ethos* no discurso.

2 Noção de *ethos*

Iniciamos nossa exposição da teoria acerca do *ethos* discursivo apresentando a citação de Ruth Amossy, presente no livro *Imagens de si no discurso*, que afirma que “[t]odo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSY, 2005, p. 9). É possível retomar, através dessa citação, alguns conceitos já discutidos dentro dos estudos linguísticos acerca da não-neutralidade do enunciado. Ao produzir um enunciado, sempre apresentamos uma intenção comunicativa. Desse modo, nenhum enunciado é desprovido de conteúdo ideológico. Sendo assim, sempre que realizamos o ato de enunciar, tentamos transmitir uma imagem de nós mesmos aos nossos interlocutores, implícita ou explicitamente. A questão da construção de uma imagem de si “está fortemente ligada à enunciação” (AMOSSY, 2005, p. 10).

Dessa forma, podemos definir *ethos* como a imagem que o locutor/enunciador constrói de si em seu discurso, de maneira a exercer alguma influência em seu auditório (MAINGUENEAU, 1998; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006), que nomearemos de interlocutor ou enunciatário. A formação do *ethos* estaria, portanto, relacionada aos comportamentos e representações dos sujeitos em determinados momentos históricos.

Ao se estudar esse termo, é necessário retomar os estudos aristotélicos a respeito da retórica. A construção do *ethos*, para tal filósofo, estaria relacionada à transmissão de uma imagem positiva de si através de seu discurso.

Barthes, por sua vez, define *ethos* como “os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para dar uma boa impressão (...). O orador enuncia uma informação e, *ao mesmo tempo*, diz: eu sou isto aqui, não aquilo lá” (BARTHES, 1970 *apud* MAINGUENEAU, 2008, p. 13).

Essa citação é clássica nos trabalhos que buscam identificar os diferentes *ethe* construídos nos mais diversos discursos. Por meio dela, é possível perceber que o passar uma imagem positiva de si não está totalmente interligada ao uso de argumentos verdadeiros.

Amossy (2005) apresenta alguns estudos relacionados à construção de imagem através do discurso. São estes as proposições de Goffman, Ducrot e Maingueneau. Goffman trabalha com o conceito de construção de face, que se assemelha, em muitos aspectos ao de *ethos*. Tal conceito é definido como “o valor social positivo que dado indivíduo efetivamente reivindica por meio da linha de ação que outros supõem que ele adotou durante um contato particular” (GOFFMAN, 1974 *apud* AMOSSY, 2005, p. 13). Dessa forma,

a face construída seria uma imagem de um indivíduo de comportamento aprovado socialmente. Podemos ainda dizer que esse conceito de imagem é “partilhável”, uma vez que através de nossa imagem podemos interferir no modo como as pessoas pensam a respeito dos grupos sociais dos quais participamos (por exemplo, uma determinada religião). Ducrot, por sua vez, relaciona a construção do *ethos* ao discurso. Na teoria proposta pelo autor, a fala é enfatizada como uma “ação que visa a influenciar o parceiro” (AMOSSY, 2005, p. 15). Liga-se, dessa maneira, à teoria da argumentação na língua.

Maingueneau trata do *ethos* em termos de uma “construção de uma imagem de si no discurso” (AMOSSY, 2005, p. 16). A forma como um locutor fala permitirá que o alocutário crie uma imagem do falante através de seu discurso. O locutor está interessado em legitimar-se através de sua fala (AMOSSY, 2005, p. 17).

É importante, ainda, diferenciar “*ethos* prévio” e “*ethos* discursivo” (HADDAD, 2005). Não é somente através de nosso discurso que vamos influenciar um auditório, mas, também, por meio de uma imagem prévia que o mesmo possui de nós. Sendo assim, levando em consideração o *corpus* desta pesquisa, não adiantaria um aluno autoavaliar-se como um indivíduo de comportamento impecável se o professor, em sua vivência, sabe que ele não o é. O *ethos* discursivo, por sua vez, será a imagem que o locutor constrói em seu discurso. Essa imagem criada através do discurso pode, portanto, reforçar ou alterar a imagem prévia do enunciador, dependendo do seu interesse. Ora, um professor, no desempenho de sua profissão, procura ter, na maioria das vezes, o conhecimento sobre os seus alunos, sobre suas necessidades e anseios. Desenvolve, assim, uma percepção a respeito do grau de conhecimento de cada aluno, bem como sobre o nível de evolução da aprendizagem destes. Esse contato com o aprendiz faz com que o professor crie, de certa forma,

uma imagem do aluno, não por meio de seu discurso, mas por suas ações. Cada um dos locutores será representado pelas características e comportamentos que demonstram em sala de aula. Assim, ao ler e avaliar as autoavaliações propostas, o professor saberá o que cabe e o que não cabe a cada locutor [o aluno]. O trabalho do locutor, então, será tentar apagar os traços negativos que lhes podem ter sido atribuídos pelo professor, reforçando assim o aspecto positivo de sua imagem.

Passo, na próxima seção, para a descrição do corpus de análise e da metodologia deste trabalho.

3 Apresentação do corpus

O corpus a ser utilizado nesse trabalho será constituído de autoavaliações escritas por estudantes universitários matriculados em um curso de extensão em língua inglesa situado em uma universidade federal da Zona da Mata de Minas Gerais.

Foi pedido aos alunos de uma turma de nível avançado, no final do período letivo, que escrevessem uma autoavaliação, na qual eles expusessem seus pensamentos sobre o seu desempenho e participação durante o curso, bem como sobre o seu desenvolvimento nas quatro habilidades da língua inglesa (fala, escuta, escrita e leitura). Por se tratar de uma atividade a ser avaliada em termos de produção textual, foi exigido que o texto fosse redigido em língua inglesa, com um número mínimo de 200 (duzentas) palavras.

Serão analisadas aqui 05 (cinco) autoavaliações, selecionadas aleatoriamente, nas quais procuramos mostrar como os alunos constroem o *ethos* de bom aluno através da argumentação. Por questões de ética, os nomes dos participantes não serão divulgados, nem qualquer referência ao curso. Como o foco do presente artigo não está na correção gramatical dos

textos, esses não foram corrigidos previamente; sendo assim, alguns deles apresentam desvios da norma escrita da língua inglesa. Outro aspecto metodológico que convém ser mencionado é que os textos não serão traduzidos no corpo da análise, mantendo, assim, seu aspecto original. As traduções virão em notas de rodapé, devidamente sinalizadas.

4 A construção do *ethos* em auto-avaliações de alunos de língua estrangeira

Nesta seção, apresentamos uma análise das autoavaliações redigidas pelos participantes desta pesquisa, considerando a maneira como estes formam uma imagem de si através de seu discurso. Nossa análise foi guiada pelas seguintes perguntas no decorrer da análise: (i) Como os participantes se colocam?; (ii) De maneira positiva ou negativa?; (iii) Que aspectos eles enfatizam?; (iv) Que imagem que criam de si devido a isso?

Os alunos fazem uso de diferentes argumentos, a fim de justificar seu desempenho em sala de aula. Realizando uma busca no corpus apresentado, é possível apontar alguns argumentos comuns utilizados pelos alunos. O primeiro deles refere-se ao fato de não terem tido contato com a língua inglesa fora da escola regular, como mostrado nos excertos abaixo:

(1) As I had never studied English before outside the conventional school, was a little difficult and is still monitoring the progress of the class. (Student A)¹

(2) Until 2006, I never study English, except in the school, in my city. (Student C)²

¹ Tradução: Como eu nunca havia estudado inglês antes, além da escola regular, foi e continua sendo um pouco difícil para eu acompanhar o andamento das aulas.

² Tradução: Até 2006, eu nunca tinha estudado inglês, exceto na escola, em minha cidade.

Esse argumento é importante, uma vez que o ambiente que encontramos em sala de aula, no curso em questão, é bem heterogêneo. Muitos alunos tiveram anteriormente experiência com a língua-alvo, seja através de intercâmbios ou mesmo por terem estudado em outros cursos de idiomas por anos a fio. Dessa forma, aqueles que não compartilham desse mesmo contato, sentem-se desprivilegiados em relação aos demais. Sendo assim, essa justificativa tenta, de certa maneira, fazer com que o interlocutor considere esse fato ao analisar o comportamento enunciativo em sala de aula durante o período letivo. É como se afirmassem: “Eu não sou tão bom em inglês, mas isso é porque eu nunca estudei a língua antes”. É importante mencionar ainda que esses argumentos aparecem no início dos textos, preparando o interlocutor para a imagem que eles vão tentar construir.

Outro argumento recorrente foi o de serem bastante ocupados, por realizarem muitas atividades acadêmicas ao mesmo tempo, inclusive estudar uma língua estrangeira:

(3) This semester was very hard to me, because had many things to do. So, I think that I could have given more attention to my English course” (Student B)³

(4) When I returned from my vacation, everything changed. I involved myself with many activities and I stopped studying very much. (Student D)⁴

O fato de desenvolverem muitas atividades e, ainda, assim tentarem estudar uma língua estrangeira mostra um aspecto positivo dos locutores – característica de uma pessoa

³ Tradução: Esse semestre foi muito difícil para mim, pois tive muitas coisas para fazer. Então, eu acho que deveria ter dado mais atenção ao meu curso de inglês.

⁴ Tradução: Quando retornei das minhas férias, tudo mudou. Eu me envolvi em várias atividades e parei de estudar muito.

esforçada – que, vendo a importância da língua-alvo para seu futuro, fazem sacrifícios para conseguir aprendê-la.

O argumento de terem tido problemas de saúde também foi utilizado por dois alunos. Tentam justificar seu comportamento e, inclusive, suas ausências em sala de aula, expondo as situações difíceis que se abateram sobre eles:

(5) The 2009 year was a important but so difficult for me, because I had a lot of problems, and this was affect me in all areas to my life. (Student C)⁵

(6) In this semester my English learning was more or less because of my health. I lost the pleasure of studying and because of this I had a poor development, just because of me. (Student E)⁶

Através dos argumentos mostrados, os enunciadores tentam apagar a imagem negativa que o enunciatário possa vir a ter deles, apelando, no caso em questão, para o sentimentalismo. Ao dizerem que nunca estudaram a língua antes, eles tentam recorrer ao lado emocional do professor, que deveria levar em consideração esse e os outros dois fatores mencionados anteriormente: falta de tempo e problemas de saúde. Porém, é preciso ressaltar aqui que os alunos que participaram dessa pesquisa já estudam a língua no curso de extensão há três anos, não se justificando, então, o uso do primeiro argumento, uma vez que já teriam tido tempo suficiente para sanarem qualquer lacuna que pudessem ter no que diz respeito à aprendizagem de línguas, nivelando-se aos demais colegas de classe.

⁵ Tradução: O ano de 2009 foi importante e difícil para mim, pois tive muitos problemas, e isso afetou todas as áreas da minha vida.

⁶ Tradução: “Neste semestre, meu aprendizado de inglês foi mais ou menos por causa de minha saúde. Eu perdi o prazer de estudar e, por causa disso, eu tive um baixo desenvolvimento, por minha causa.”

A questão da construção do *ethos* está relacionada ao auditório que o enunciador pretende influenciar e ao seu propósito, e não somente com a transmissão de uma imagem positiva de si enquanto ser humano. Dessa forma, no contexto em questão, de uma sala de aula de língua estrangeira, será que os alunos tentam passar uma imagem de aluno ideal? E se fazem o contrário, qual será sua intenção?

O aluno A começa sua autoavaliação com uma justificativa, a de que nunca havia estudado inglês em sua vida, exceto na escola regular, onde, como é de conhecimento comum, o foco do ensino é completamente diferente daquele apresentado por um curso de idiomas. Porém, mesmo assim, ele afirma estar se esforçando para acompanhar o andamento da turma em que está matriculado, e, também, apesar dos contratempos, conseguiu desenvolver várias habilidades da língua.

(7) In the first semester of 2009 realized a greater progress in the reading of texts: I can read faster and reduces excess of translation (which was one of my major problems in reading). Listening activities also improved: I can better discern the pronunciation of words. (Student A)⁷

Pressupõe-se disso que ele se dedicou ao estudo da língua não apenas dentro, mas também fora da sala de aula, pois esse tipo de desenvolvimento só acontece quando o aluno destina tempo a atividades extraclasse.

Em uma autoavaliação, é esse discurso que o professor gostaria de ouvir de seu aluno, o de um aprendiz que desenvolveu as habilidades da língua-alvo. É importante mencionar, ainda, que ele afirma que foi um “grande” progresso,

⁷ Tradução: No primeiro semestre de 2009 percebi um maior progresso na leitura de textos: posso ler mais rápido e reduzi o excesso de tradução (que era um dos meus maiores problemas na leitura). A compreensão de atividades de escuta também melhorou: posso discernir melhor a pronúncia das palavras.

indo além do normal a sua dedicação. Outro ponto interessante do discurso do estudante em questão é que ele se mostra consciente da importância de se dedicar ao aprendizado de uma nova língua.

(8) It's obvious that to improve this and other deficiencies that I have, I need of much dedication for the language learning. (Student A⁸)

O discurso acima é o mesmo pregado por professores de línguas e pelos pesquisadores da área. Ao afirmar isso, o aluno está corroborando essa ideia e mostrando que está ciente de seu papel em seu próprio processo de aprendizagem. Porém, nem sempre as suas ações correspondem a essa crença que dizem ter a respeito do ensino e aprendizagem [essa afirmação justifica-se devido ao fato de o primeiro autor deste artigo ser também o professor dos alunos pesquisados]. Trata-se aqui de convencer o interlocutor de que ele acredita nisso, formando uma imagem de aluno consciente de suas obrigações enquanto aprendiz de língua estrangeira.

Percebe-se também, no corpus analisado, aqueles alunos que se posicionam de maneira negativa, pontuando aspectos que não contribuem para a manutenção do *ethos* de bom aluno, porém, segundo Karwoski, “uma imagem negativa também é uma imagem” (2008, p. 112). Pode ser que seja intenção do enunciador investir em determinados pontos, de maneira a reforçar uma imagem perante seus enunciatários (KARWOSKI, 2008).

Caracterizam-se como alunos que não se dedicaram muito ao aprendizado do idioma durante o semestre. Os estudantes A e C mostram-se conscientes de que seu desempenho não foi muito bom, assim como B, que afirma que deveria ter dado mais atenção ao curso e ter sido mais participativo. Novamente tem-se a imagem de um aluno consciente que diz: “Eu não

⁸ Tradução: É óbvio que para sanar essa e outras deficiências que tenho, eu preciso de muita dedicação para com o aprendizado da língua.

participo, mas sei das consequências dessa ação para o meu aprendizado”.

(9) I confess that I don't have dedicated time to English and that is certainly influencing my performance. I felt very difficult to monitor the class in this semester, and sometimes, I was a little inhibited in class. Next semester, I want to dedicate more to English. (Student A)⁹

(10) I think that I could have given more attention to my English course, and I wasn't very participative in the classes. (Student B)¹⁰

(11) I think I haven't had a good performance in my English learning this semester. I would like to have studied and dedicated more. (Student D)¹¹

Porém, convém ressaltar que, mesmo se posicionando de maneira negativa no início de sua asserção (excerto 9) a estudante A conclui seu argumento de forma positiva, afirmando que haverá uma maior dedicação por sua parte em relação à aprendizagem da língua inglesa. Tenta, assim, apagar a imagem negativa que construiu através do que foi dito anteriormente.

Um outro *ethos* criado por um dos participantes foi o de uma pessoa lutadora, a começar pelo título que deu ao seu texto, “Learning English in 2009: a great challenge” [Aprender inglês em 2009: um grande desafio]. Em seu texto, ele pontua essa ideia várias vezes. Através da estrutura de sua narrativa, é possível perceber isso:

(12) So, I don't give up trying my english learning. In the first semester, I was survived, because I'm strong! (Student C)¹²

⁹ Tradução: Devo confessar que não tenho dedicado muito tempo para o Inglês, e isso está certamente influenciando o meu desempenho. Senti que foi difícil acompanhar a turma neste semestre e, por vezes, eu ficava um pouco inibido na sala. No próximo semestre, eu quero me dedicar mais ao inglês.

¹⁰ Tradução: Acho que eu poderia ter dado mais atenção ao meu curso de inglês, eu não fui muito participativo nas aulas.

¹¹ Tradução: Eu acho que não tive um bom desempenho no meu aprendizado de neste semestre. Gostaria de ter estudado e me dedicado mais.

Mesmo com todas as adversidades pelas quais passou, o estudante C não desistiu de estudar a língua e ainda enfatiza esse lado forte, exclamando: “porque eu sou forte!”. Ele se valoriza, tentando apagar a imagem que o professor pudesse vir a ter devido ao seu comportamento em sala de aula.

Um último ponto a ser abordado é a maneira como os alunos concluem seus textos, prometendo maior envolvimento com sua própria aprendizagem no próximo semestre. Abaixo se pode notar esse fator recorrente nas produções:

(13) I am fully convicted of the importance of language to my training. I will begin by separating one time a week, besides that of classes for the study. I would also like to test some of the strategies and tips presented in the last class through oral work. (Student A)¹³

(14) In the next semester I want be more closer, and I will try to participate more in the discussion in the classes. I promise that I will be a great student. (Student B)¹⁴

(15) Next semester, I will need to be a more dedicated, for example, not to miss many classes, and read more. I really want to practice English in my professional field. This is essential for my professional development. (Student C)¹⁵

(16) I think we have to deal with language learning as it was our religion. We have to dedicate the same time. Wake up and lie thinking in it. Only on this way we'll become a good

¹² Tradução: Então, eu não desisti de aprender inglês. No primeiro semestre eu fui um sobrevivente, porque eu sou forte.

¹³ Tradução: Estou plenamente convencido da importância da língua para a minha formação. Vou começar a separar um tempo na semana para o estudo, além de aulas. Gostaria também de testar algumas das estratégias e sugestões apresentadas nas aulas através das apresentações orais.

¹⁴ Tradução: No próximo semestre eu quero estar mais perto, e eu vou tentar participar mais nas discussões nas aulas. Eu prometo que vou ser um ótimo aluno.

¹⁵ Tradução: Próximo semestre, serei mais dedicado, por exemplo, não perder muitas aulas, e ler mais. Eu realmente quero praticar inglês no meu campo profissional. Isto é essencial para o meu desenvolvimento profissional.

language speaker without traveling abroad. This is my goal to the next semester! (Student D)¹⁶

Com a promessa de se dedicar mais para aprender a língua, eles reforçam a imagem de alunos conscientes do seu papel enquanto aprendizes de língua estrangeira, tentando persuadir, assim, o professor que avalia essas autoavaliações a fazê-lo sob outra perspectiva, tendo não mais a imagem prévia do aluno descompromissado, mas sim a do aluno consciente de que, devido a inúmeros problemas, não pôde se envolver da maneira ideal com o aprendizado de língua estrangeira.

Retomando as ideias de Fiorin, Karwoski (2008) afirma que o discurso só será eficaz quando o enunciatário incorporar o *ethos* do enunciador. Trazendo essa afirmação para o contexto de produção do gênero discursivo autoavaliação, cuja finalidade é argumentar em favor de determinada nota, essa incorporação ocorrerá quando o professor der a nota solicitada pelo aluno. Mas não a nota baixa solicitada por ele, devido a uma questão de humildade, mas sim um valor mais alto que, na maioria das vezes, é a intenção inicial do mesmo com a produção do seu texto e uso dos argumentos mencionados.

Como afirma Amossy (2005, p. 16), “a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si”. Dessa forma, pelo discurso dos enunciadores, podemos inferir diferentes *ethe*. Porém, mesmo ressaltando aspectos negativos de sua conduta, a intenção dos enunciatários não é criar uma imagem negativa perante o enunciatário, mas sim o contrário: o tempo todo eles tentam transmitir a imagem de um aluno consciente de seu papel enquanto aprendiz de língua estrangeira,

¹⁶ Tradução: Penso que temos de lidar com a aprendizagem da língua como se essa fosse a nossa religião. Temos de dedicar o mesmo tempo. Levantar e deitar pensando nela. Somente dessa maneira nos tornaremos bons falantes sem ter viajado a países que falam a língua. Esta é a minha meta para o próximo semestre!

porém, não tão participativo. Entretanto, na imagem que eles constroem, não seria culpa deles esse aspecto negativo de sua conduta, mas sim dos problemas pelos quais passaram, pelos vários compromissos acadêmicos que tomaram a maior parte de seu tempo, ou até mesmo por problemas de saúde.

5 Considerações Finais

Sempre que nos comunicamos por meio da linguagem, verbal ou não-verbal, realizamos de acordo com um propósito. Como afirma Koch (2006, p. 29), “há relações que desejamos estabelecer (...) comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outros(s)”. A autoavaliação, enquanto gênero discursivo, apresenta como um de seus propósitos comunicativos fazer com que o público-alvo seja convencido de determinadas características do enunciador, de maneira com que ele receba a nota que afirma merecer. Dessa forma, a construção do *ethos* geralmente se dará de forma positiva em tal gênero e, quando ocorre o contrário, como foi exposto acima, os argumentos utilizados não corroborarão com tal imagem, mas, sim, tentando justificar o comportamento negativo, recorrendo, assim, ao lado emotivo do avaliador.

Referências Bibliográficas

- ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. O Sentido da escola e os sentidos da avaliação. **Revista de Estudos Curriculares**. Braga, nº1, abr. 2003.
- AMOSSY, R. Da noção de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, R. L'ancienne rhétorique; Aide-mémoire. In: Communications, n. 16, 1970, p. 172-223. *apud* MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. Ethos. In: _____. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 220-221.

GOFFMAN, E. Ritual de la interacción. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974. *apud* AMOSSY, R. Da noção de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.

HADDAD, G. Ethos prévios e ethos discursivo: o exemplo de Romain Rolland. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 145-166.

KARWOSKI, A. M. Ethos como argumento retórico na linguagem publicitária. **Gláuks – Revista de Letras e Artes**. Viçosa – MG, v. 8, n. 1, jul/dez, p. 108-134.

KOCH, I. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

_____. Ethos. In: _____. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 59-60.

SOARES, C. S. O. **A auto-avaliação em línguas estrangeiras: concepções e práticas dos professores**. 166p. Dissertação (Mestre em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho, 2007.

Data de recebimento: 29/09/2009

Data de aprovação: 15/07/2010

O Relato Autobiográfico como Elemento Potencializador das Representações do Professor em Formação

The Autobiographical Report as a Potentiating Element of an In-Training Teacher's Representations

*Maria Emília Almeida da Cruz Tôrres**

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as representações de letramento de uma professora do ensino básico, desveladas ao longo do relato de suas histórias de leitura, e a influência dessas representações em suas concepções de letramento incidindo em suas práticas pedagógicas. Numa percepção intuitiva inicial, observamos que há aí uma tensão de representações entre o discurso do senso comum e institucionalizado pela escola, e o não-agenciado ou vernáculo, aquele que não se alinha ao discurso escolar, mas que é, por outro lado, o que lhe propicia abordar o texto não apenas como objeto linguístico, mas, essencialmente, como objeto social. Para compreender esse fenômeno, ancoramo-nos em aspectos da Teoria das Representações Sociais para analisar as representações que podem estar incidindo nos conflitos, nas rupturas e convergências que vão sendo reveladas ao longo desse relato, em seu relato autobiográfico.

* Doutora em Linguística Aplicada. Área: ensino de língua materna. Professor Adjunto do Departamento de Humanidades da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL - *campus* Poços de Caldas. Professor Adjunto III do Departamento de Letras da PUC- Minas – *campus* Poços de Caldas.

PALAVRAS-CHAVE: histórias de leitura; professor em formação; representações de letramento.

ABSTRACT: This work aims to analyze the literacy representations of a teacher in basic education, unveiled in the narratives of her reading histories, and the influence of these representations on her pedagogic practices while working with reading in classroom. From an intuitive initial perception, we observe a tension in the representations between the common sense and institutionalized discourse about the conceptions of a good reader at / for school, and the vernacular discourse that is, on the other hand, the propitiating element that drives this teacher to develop reading practices towards a real promotion of literacy. To understand this phenomenon, we are supported by Moscovici's Social Representation Theory in order to analyze the representations that can be acting in the conflicts, the breaks, and the convergences revealed throughout the autobiographical report.

KEY WORDS: reading histories; teacher in formation; literacy representations.

Introdução

Sustentado pelos novos estudos aplicados da linguagem que contemplam pesquisas sobre formação de professores, este trabalho, que faz parte de uma pesquisa maior, tematiza a influência das representações de letramento no desenvolvimento de práticas pedagógicas que cercam o ensino da leitura.

Como objeto de análise, trazemos em cena o reconto das histórias de leitura de uma professora, narradas ao longo de seu

relato autobiográfico, instrumento primaz que nos auxiliou a compreender melhor seus modos particulares de abordar o texto, pois nos permitiu refletir sobre as representações de leitura e de leitor que, possivelmente, norteiem suas atividades pedagógicas.

As reflexões que aqui trazemos nasceram de inquietações surgidas em um curso de formação continuada, oferecido pela Secretaria de Educação aos professores municipais de uma cidade interiorana, no qual atuávamos como docente, e que tinha como objetivo mostrar às professoras a concepção de leitura como prática social.

Nessa perspectiva, desejávamos expor-lhes uma concepção de texto em que esse é assumido não somente como objeto linguístico, mas, sobretudo, como objeto social, e uma concepção de leitura alinhada ao Modelo de Letramento Ideológico¹, como introduzido por Street (1984) nos atuais estudos do letramento.

Ao analisarmos as primeiras aulas práticas elaboradas pelas professoras que participavam do curso, nossa atenção se voltou para uma delas, quando observamos que, ao mesmo tempo em que demonstrava bastante mestria em abordar o texto, pois propunha práticas de letramento na visão por nós introduzida, verbalizava durante o curso que, apesar de ter sido aprovada em concurso público, “tinha dificuldades com a leitura” e “não era o tipo de professora que a escola gosta”.

O estranhamento em relação ao contraditório que se colocava à nossa frente nos levou a tecer as reflexões que aqui propomos e, para tanto, socorremo-nos dos aportes teóricos de pesquisadores do letramento, como Barton (2000), Gee (2005),

¹ O modelo ideológico concebe que as práticas da escrita devem ser compreendidas em seus reais contextos de uso, pois estão condicionadas às estruturas sociais e culturais onde ocorrem. São, portanto, práticas sociais concretas, que revelam os modos como os indivíduos se relacionam com a escrita, por se considerar que diferentes crenças, valores e ideologias incidem nessa relação.

Signorini (2005), Street (2003) e Terzi (2004) que, ao lado de aspectos das teorias das Representações Sociais, nos possibilitaram trazer luz a questões sobre o professor em formação, as quais esperamos que se tornem uma contribuição importante no diálogo entre professor e academia.

Nossas análises preliminares revelaram-nos que há, no relato autobiográfico dessa professora, um imbricamento de discursos que se sobrepõem, apontando para um conflito e uma tensão, evidenciando a existência do poder coercitivo das representações sociais do universo escolar sobre as representações do senso comum. Partindo de uma observação intuitiva inicial, acreditamos que o mito do letramento² atua sobremaneira em suas representações de letramento.

1 A relevância do relato autobiográfico como instrumento de análise

Sobre a utilização do relato autobiográfico ou rememoração, como instrumento de pesquisa, Street (comunicação pessoal³) afirma que os alicerces que sustentam estudos sobre letramento têm suas origens no histórico de leitura e escrita dos grupos sociais pesquisados e, portanto, só são legítimos se forem considerados os fatores sociais e culturais que permeiam as práticas de letramento desses grupos ou

² O mito do letramento se refere ao domínio do uso da escrita por um determinado grupo social e seus reflexos na sociedade, além de considerar a escrita e a oralidade como formas dicotômicas, sugerindo que o conhecimento da escrita “favorece os processos mentais superiores como o raciocínio abstrato, memória ativa e resolução de problemas” (VYGOTSKY *apud* TFOUNI, 1995, p. 21). Considera apenas uma forma de letramento e que esta se relaciona diretamente ao progresso e à flexibilidade social. Essa concepção referenda o modelo autônomo de letramento e que tem sido característico das práticas escolares.

³ A expressão “comunicação pessoal” é aqui utilizada para se referir a concepções, crenças ou pontos de vista que nos foram transmitidos pessoalmente pelo autor. Local: Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, Unicamp, em 12/08/2008.

indivíduos. Esses alicerces contribuem inegavelmente para a compreensão dos fatores que incidiram na constituição das condições de letramento atuais dos indivíduos analisados (comunicação pessoal).

Ao lançarmos mão do relato ou rememoração, como também chamamos, desejávamos eliciar da professora um relembramento de seus percursos de leitura desde a infância até o momento presente para lhe dar a oportunidade de deixar vir à tona elementos subjetivos que fizeram/fazem parte das suas representações de letramento.

Amado e Ferreira (1996) também já apontaram o relato autobiográfico como um instrumento potencial na rememoração das histórias de leitura dos professores. Cremos que essa via leva a uma maior possibilidade de os assuntos se aproximarem mais da realidade, pois emergem da memória de forma espontânea, deixando serem reveladas as representações que os professores têm de si e do mundo, e instanciam-se ali suas crenças, valores e ideologias.

Por assim ser, compreendemos que esse se torna um *locus* privilegiado para se depreender como são construídas as (re)significações de atitudes, concepções e discursos, tanto de pessoas e instituições com quem os professores se relacionaram ao longo da vida, como dos contextos sociais em que eles se inserem no presente.

Ao nosso ver, essas referências semiotizam suas representações sobre os objetos de ensino que permeiam o ambiente escolar, como concepções de leitura e de práticas de letramento, o que possibilita ao pesquisador serem observados papéis, posições e identidades assumidas pelo professor em formação, algumas sancionadas pela agência maior de letramento – a escola –, e também outras que vão sendo

construídas na e pela articulação dos discursos que vão se tecendo ao longo da rememoração.

Nessa tessitura de representações, passado e presente se imbricam em redes de significados e afloram como ecos das sempre ocultadas vozes dos professores em formação, permitindo ao pesquisador uma postura mais solidária, que o levará, certamente, a uma maior compreensão, e a um olhar mais sensível aos seus modos de representar o mundo e os reflexos dessas representações na formação leitora e na sua atuação docente.

Há de se ver que uma escuta atenta às rememorações das histórias de leitura dos professores proporciona um compartilhamento de experiências, fazendo surgir uma aproximação entre pesquisador/acadêmico e professor, oportunizando aos primeiros colocarem-se no lugar do outro e, assim, tornarem-se porta-vozes de suas ânsias, de seus conflitos e de suas singularidades.

Geralmente, hipnotizados que somos pelas nossas verdades teórico-acadêmicas, distanciamos-nos dos professores por desconhecermos a natureza de suas representações acerca dos inúmeros objetos de ensino que povoam o universo escolar, dentre eles as práticas de leitura, e desvalorizamos crenças e valores que permeiam suas percepções sobre esses objetos.

Entretanto, negligenciar a compreensão dos processos subjetivos que norteiam as representações individuais é o caminho de mão única para levar a julgamentos repetidamente veiculados pela mídia, como os de que os professores são leitores pouco proficientes, que tem dificuldades com a escrita, e tantos outros, como nos revelam os estudos de Guedes Pinto (2002, 2005).

2 A geração dos dados

Os dados gerados para esta investigação partiram de duas fontes: a) a observação de que, enquanto para os demais professores que participavam do curso o desenvolvimento de atividades de leitura se distanciava sobremaneira do modelo ideológico, as atividades propostas pela professora em questão dele se aproximavam. As questões elaboradas para o texto relacionavam-se a assuntos da realidade dos alunos, bem como de realidades de outras esferas sociodiscursivas, demonstrando que essa prática de leitura já fazia parte de suas atividades didáticas; b) a observação da existência de um desalinhamento de discursos sobre representações de leitura e leitor, verbalizados em momentos do curso, ao lado da observação da instauração de um conflito materializado na produção discursiva sobre suas histórias de leitura.

Esses dados nos levaram a refletir sobre as representações sociais que povoam o universo sociodiscursivo dos professores, e em que medida os saberes adquiridos durante um curso de formação podem incidir como forças desestabilizadoras, bem como propiciar que novas representações sejam construídas.

3 Aportes conceituais: as Representações Sociais e sua força coerciva

Creemos que concepções das Representações Sociais aliadas às teorias do letramento, constituem um forte alicerce heurístico para os estudos de formação de professores, pois representam um abrir-portas para a compreensão dos fatores que podem incidir sobremaneira na concepção de leitura e,

consequentemente, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

As representações sociais, como concebidas por Moscovici (2003)⁴, são formas particulares de conhecimento que têm a função de orientar os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Entretanto, não são apenas o conhecimento da realidade experiencial de cada um, mas são também o conhecimento da realidade social, já que fazemos parte da cultura, e esta tem normas e instituições que guiam o indivíduo tanto à individualização quanto à socialização.

Essa interdependência faz emergir o conflito que se estabelece na tensão entre o individual e o coletivo, como se pode perceber em vários pontos do relato da professora, em que se vêem relações de disjunção e oposição veiculadas em seu discurso, tomado aqui, na acepção de Gee (2005, p. 131), como “um conjunto socialmente aceitável de modos de se usar a linguagem, modos de pensar, de sentir e agir, que levam o indivíduo a sentir-se membro integrante de um grupo social”.

Ainda para o autor (op.cit., p. 132)⁵, os Discursos (com d maiúsculo) são iminentemente ideológicos, porque representam um conjunto de valores e pontos de vista que se projetam “na relação entre as pessoas e a distribuição dos bens sociais”, ou seja, seria tudo aquilo que a sociedade acredita

⁴ Os estudos e aportes epistemológicos sobre representações sociais nasceram na Sociologia com Durkheim, tendo florescido efetivamente na Psicologia Social com Moscovici, e têm sido, na última década, elaborados pela Lingüística Aplicada, como se observa em autores como Kleiman (2005); Signorini (2005a, 2005b) e Grossman e Boch (2006).

⁵ Ao expandir sua concepção de discurso, Gee (2005) introduz a noção de Discurso Primário e Discurso Secundário. O Primário se refere aos modos socioculturalmente determinados de pensar, agir, sentir, avaliar e usar em nossa língua materna, nas interações face-a-face, e o Secundário é o que as pessoas aprendem em suas comunidades, pois fazem parte delas. Seriam os discursos das instituições da esfera pública como a escola, o lugar de trabalho, igrejas setores educacionais etc. Daí o autor afirmar que promover o letramento é expor o aluno aos Discursos Secundários das esferas burocráticas de poder.

como ser benéfico ou danoso: tempo, espaço, escola, trabalho etc. Nessa relação, alguns discursos podem marginalizar outros, que veiculem valores e pontos de vista diversos, pois entram em conflito com os grupos dominantes de poder. A esse discurso que apresenta um grau mínimo de conflito, o autor chama de discurso dominante.

Teorizando sobre ideologia, Moscovici (1978) salienta que esta é a expressão de identidades, que “podem aparecer nos discursos de forma mascarada ou inconsciente, mas que significam a participação em um mesmo sistema de valores e de crenças” como reiteram Grossman e Boch, (2006).

Daí se ver que as representações sociais não são estáticas, pois são imagens que, de certa forma, exercem ações que podem vir a mudar condutas e comportamentos, apontando para o questionamento e a transformação como parte da dinâmica existente nos intercâmbios sociais, e Kleiman (2005, p. 206) teoriza que se constituem “na mediação entre o pensamento e o mundo nos/pelos usos da linguagem”.

E a linguagem é a mediação privilegiada das interações entre os indivíduos, que se manifestam por meio de palavras, comportamentos, sentimentos e opiniões, que se tornam institucionalizados, fazendo-nos, portanto, analisá-los a partir da compreensão de estruturas e comportamentos sociais, como chancela Minayo (*apud* GUARESCHI, 2003), e reiteram-nos a legitimação em nossos grupos sociais de pertença.

Berço dos paradigmas sobre Representações Sociais, encontramos na Sociologia, com Durkheim (1978), reflexões importantes para este trabalho. Para o autor, as representações configuram o modo como a sociedade pensa, por isso não podem ser consideradas fruto da consciência individual, mas estão ligadas aos fatos sociais, e, como adiciona Minayo (*apud* GUARESCHI, 2003, p. 139), “conservam sempre a marca da

realidade social onde nascem, mas também possuem vida independente, reproduzem-se e se misturam, tendo como causas outras representações”.

Entretanto, o aspecto de maior saliência nas concepções de Durkheim (1978) e importante embasamento de nossas reflexões é a afirmação de que, apesar de terem uma relativa autonomia, algumas representações sociais, mais que outras, exercem uma força coercitiva sobre os indivíduos, como a religião, a moral e a escola, pois, assim como as instituições, elas contêm as mesmas características do fato social: são exteriores às consciências individuais e exercem também ação de coerção sobre elas.

Nessa perspectiva, observamos que discursos e ideologias da escola como instituição social exercem uma força coercitiva nas representações dos indivíduos, dentre os quais se situa a professora objeto de nossa investigação, pois se percebe que, no imaginário coletivo, as práticas de letramento via escolarização são a única oportunidade de os indivíduos desenvolverem habilidades e competências que os capacitem a ter acesso aos bens sociais.

Nessa perspectiva, dá-se a ver que a representação do senso comum sobre os indivíduos que não foram socializados nas práticas discursivas que constituem o letramento sancionado na escola é a de que estes são considerados “iletrados” e as habilidades de leitura e escrita que fazem parte de suas práticas sociais são, conseqüentemente, desvalorizadas no imaginário representacional da sociedade.

Atinentes que somos aos estudos sobre formação de professores, compreendemos que uma análise e reflexão sobre as representações a respeito dos objetos sociais que figurativizam ações e concepções circulantes no universo escolar nos darão pistas importantes a respeito da natureza

dessas representações e em que medida elas incidem e/ou influenciam na sua prática pedagógica dos professores.

A relevância dessa reflexão está em permitir ao professor-pesquisador observar mais detalhadamente as influências, os conflitos e disjunções que povoam a realidade representada nos percursos de leitura das professoras formadoras, com a finalidade de sugerir aos docentes de cursos de capacitação intervenções mais significativas, com vistas a auxiliar esses formadores a tornar suas práticas escolares mais consistentes e mais legítimas.

4 Análises de excertos do relato: a tensão e o conflito de representações

Por serem formas particulares do conhecimento, que têm a função de orientar os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, as representações sociais constituem-se em sistemas cognitivos com uma lógica e linguagem próprias, tendo, portanto, a finalidade de organizar a realidade física e social, possibilitando a comunicação entre os membros de um grupo ou comunidade (MOSCOVICI, 1979; GEE, 2005).

Na organização dessa realidade individual e social, percebe-se a instauração da tensão e do conflito manifestos nas relações de disjunção e oposição, que podem ser observados ao longo deste excerto na rememoração da professora:

Excerto 1

Meus irmãos fizeram cursos técnicos e eu fiz pedagogia, fiz concurso para a prefeitura e hoje sou professora. Meus pais vieram da roça e quase não tiveram estudo. Só fizeram a 4a. série, mesmo assim, na escola rural, daquelas bem fraquinhas mesmo [...] Mas o meu pai, era engraçado [...] ele não tinha muito tempo pra ler pra gente, porque trabalhava até de

madrugada, mas ele incentivava muito a gente ler [...] A gente era pobre, mas ele sempre comprava enciclopédias para nós. A gente tinha a Barsa em casa, e sempre que passava um vendedor vendendo livro novo para atualizar a coleção, meu pai comprava um, como um grande atlas, por exemplo [...] Ele não tinha esse afeto de ler pra gente, mas ele investia em nós, comprando livros e pedia pra gente falar sobre eles.

Nesse fragmento, que dá início ao relato da professora, percebe-se que a figura do pai significa o grande marco representacional na sua relação com a leitura. Entretanto, também se percebe na sua produção discursiva a instauração de um conflito instanciado nas indexicalizações introduzidas pelo articulador enunciativo *mas*, que estabelece um sentido de contrajunção/contraste/concessão (KOCH, 2002, p. 133) em relação à sentença anterior, e introduz uma modalização lógica na organização argumentativa do seu relato (SILVA; CARVALHO; MORAES, 2006).

Percebe-se, nessa produção discursiva, que a aluna experiencia uma dualidade de representações como duas linhas de força que se sobrepõem, impelindo-a ora para uma aceitação tácita da realidade (o pai tinha pouca escolaridade), ora para a aceitação do contraditório (incentivava os filhos a ler). Em outras palavras, ao mesmo tempo ela afirma que o pai quase não tinha leitura, porque estudara em escola rural, *mas/e*, apesar disso, incentivava-a a ler e comprava livros para os filhos.

Esse contraditório, apesar de não verbalizado, é, entretanto, sinalizado na/pela expressão *era engraçado*, que emerge no fluxo do discurso como uma chancela do estranhamento diante da contradição por ela apercebida. Esse estranhamento e perplexidade nos mostram que duas representações se imbricam em seu discurso: o do senso comum, que compreende que indivíduos de classe social menos favorecida e com pouco estudo não valorizam a leitura, pois

apresentam um menor grau de letramento e, por outro, mesmo o pai se enquadrando no grupo dos indivíduos pouco letrados, valorizava a leitura, tanto que comprava livros para os filhos e os incentivava a ler.

Considerando-se que, no relato autobiográfico do professor, vão-se construindo/desconstruindo posições, identificações e desalinhamentos em relação às representações individuais e socioculturais já constituídas, observa-se que esta aluna-professora já indicia a desconstrução de um discurso que preceitua que indivíduos de pouco nível de letramento não valorizam a leitura, explicitado pela introdução da expressão disjuntiva *é engraçado*, instaurando o conflito, ou seja, apesar de reconhecer a pouca escolaridade do pai, ela (pre) sente que ele não pertence ao grupo dos indivíduos pouco letrados, o que prenuncia que está introduzindo em sua organização argumentativa uma reconstrução desse discurso do senso comum.

Compreendendo-se que um curso de formação em letramento é um lugar e espaço que deve privilegiar o desenvolvimento de práticas de leitura que evidenciem aspectos do modelo ideológico, há que se compreender que esse é, sobremaneira, um momento de (re) elaboração em processo. Em outras palavras, significa que os novos conteúdos conceituais vão se mesclando ao conhecimento novo e sendo elaborados gradualmente durante o fluxo do processo de aprendizagem, já que transposição automática entre ensinar e aprender, a nosso ver, inexistente.

Por tal razão, há, na realidade, um percurso elaborativo intelectual que demanda recuos e avanços ao longo desse processo. Apesar de a aluna ter sido exposta à concepção de letramento como prática social no decorrer do curso de formação, sua fala deixa claro que ela não aceita que outras práticas de letramento, diferentes das autorizadas pela escola,

sejam também legítimas. Por isso, sua perplexidade diante da constatação de que o pai, apesar de pouco letrado, valorizava a leitura. Percebe-se que o discurso escolar incide fortemente nas suas representações de letramento. Para ela, práticas letradas só são legítimas se fizerem parte das práticas sociais dos indivíduos escolarizados, por isso não corre o risco de iniciar seu relato revelando diretamente que o pai iniciou-a no mundo da leitura. Sua compreensão de que o letramento é a relação do indivíduo ou comunidades com a língua escrita, e que um aspecto dessa relação abrange a valorização da escrita, além do conhecimento, do uso cultural, bem como de crenças e os valores que a permeiam (TERZI, 2003), ainda está numa fase de sobreposição de representações de letramento, evidenciando que ainda está em processo de elaboração do conceito.

Fica evidente, entretanto, em seu relato, que as práticas de letramento familiares foram o cimento das suas práticas leitoras em sua vida profissional, pois adiciona que sua vontade de pesquisar coisas novas para se manter informada surgiu do contato com os hábitos da mãe, que era cozinheira e procurava estar sempre a par de novas composições culinárias, como se observa no segmento abaixo. Em suas palavras:

Excerto 2

A minha mãe sempre foi cozinheira, sempre lidou com essa parte de culinária. Eu acho que por isso eu gosto de receitas, de culinária. Eu acho que essa parte eu trouxe da minha mãe. Eu gosto muito de procurar, de fazer receitas novas, fico mexendo na internet para descobrir as coisas, saber a origem dos ingredientes, a forma e o preparo deles. Acho que por isso eu fui descobrir o negócio da Otker, por causa da minha mãe, sou muito xereta, gosto de pesquisar. [...] Descobri que dr. Otker era um médico suíço, por isso o produto foi registrado no Brasil pelo Ministério da Saúde, mas não é marca registrada no Brasil. [...] Acho que as pessoas não prestam atenção

nessas coisas, não ficam ligadas nessa parte de informação dos produtos.

Como observa Barton (2000), as atividades de letramento na família e na comunidade mostram como as pessoas usam a leitura e a escrita em suas vidas diárias, o que certamente propicia haver uma grande diversidade de interações das pessoas com o texto escrito. Por tal razão, afirma ainda que no cotidiano habita um mundo social mediado pelos textos. Entretanto, essas práticas não são privilegiadas na escola, pois esta não considera os letramentos que o aluno traz de casa, como os que a professora foi exposta na infância. Entretanto, o autor enfatiza que esses letramentos deveriam ser observados pela escola e que os alunos deveriam ser pesquisadores de suas próprias práticas dentro e fora do contexto escolar, tornando-se um pesquisador dos usos e funções da escrita, tanto dos seus próprios textos como os da comunidade em que se insere, o que lhes propiciaria ser um pesquisador das práticas sociais em um mundo em progressiva mudança.

Pode-se notar, no excerto anterior, que as representações sobre práticas de leitura da professora referendam, ainda, nesse estágio, que as habilidades escriturais que orientaram seu percurso escolar tem raízes nas práticas familiares, indicando-nos a possibilidade de que estas tenham sido influências mais fortes e mais legítimas que as da escola. Mesmo que de forma inconsciente, verifica-se que a aluna, em nenhum momento, se referiu ainda às práticas de leitura escolares como modelo da sua relação com a escrita, pelo contrário, o que se vê, até então, é que em sua formação foram priorizados os usos e funções da escrita nas práticas sociais do seu grupo familiar.

Interessante se faz notar na lembrança, na qual a professora insiste em fazer referência à influência do pai, inclusive nos seus modos de ensiná-la como raciocinar sobre

contas e outros conteúdos escolares, o que nos revela que, mesmo a família “não cobrando o estudo”, como afirma, agia indiretamente para a sua formação de leitora crítica, como nos revelaram suas atividades.

No próximo segmento, observamos que a aluna foi exposta a práticas de leitura e escrita de forma contextualizada, que atendiam às necessidades de uso do seu contexto social e, portanto, alinhadas às concepções do modelo ideológico, evidenciando que as práticas de letramento familiares, apesar de diferentes dos modos de desenvolver o raciocínio preceituado pelos modelos escolares, produziram bons efeitos na sua relação com a escrita.

Pode-se verificar esse fenômeno no excerto abaixo, quando a aluna se referir à dificuldade em compreender a divisão e como se isso se tornou fácil a partir das explicações do pai.

Excerto 3

Meu pai não me cobrava o estudo. Eu lembro que uma vez eu não estava entendendo a divisão, eu não entendia de jeito nenhum [...] então o meu pai, no bar mesmo, ele começou a me explicar do jeito dele. e eu entendi muito melhor, aí fui fazendo as contas que ele passava e aprendi direitinho [...] ele me ensinava o raciocínio das coisas.

Por compreendermos que, inevitavelmente, a tensão e o conflito surgem nas representações sociais, por serem estas formas de conhecimento da realidade individual e social que funcionam como uma orientação para os comportamentos, observamos no excerto seguinte que a aluna começa a introduzir no discurso suas ações em relação aos seus modos de ler na escola, momento em que se pode perceber uma evidente rejeição às práticas de leitura escolares.

Podemos inferir que, nesse ponto do relato, inicia-se uma tensão, instaurada no entrelaçamento das suas representações acerca das práticas de letramento familiares, em contraponto às do discurso escolar. Percebe-se um imbricamento de representações que levam à tensão, ao afirmar que “*eu não fazia as coisas direitinho como as professoras pediam*”, o que significa a introdução no discurso de suas representações acerca da escola e das práticas da leitura como as mais corretas e esperadas, o que vem explicitado pelo determinante “direito”, em sua forma diminutiva, para se referir às ações da escola. O conflito e a tensão continuam evidentes se compreendermos que, ao citar as ações escolares como a pesquisa e a ida à biblioteca, a aluna deixa claro que essas ações são representantes legítimos e corretos das práticas escolares, ou seja, ela não se opõe a elas, no entanto, sente-se “fora” delas, pois rejeita os modelos da escola, preferindo fazer as mesmas tarefas do seu jeito particular.

Como se dá a ver, nesse momento, a aluna não se apercebe de que seu “jeito diferente” em fazer as tarefas de leitura dão-se justamente porque foi introduzida no mundo da leitura por um caminho que é inverso à expectativa escolar. Sobre esse aspecto, Heath (1983) já percebera em suas pesquisas que as crianças que foram introduzidas em práticas de letramento diferentes das que a escola prioriza, com certeza, terão mais dificuldades em se adequar às expectativas da escola.

Fica-nos evidente, então, que o letramento sancionado na escola não se coaduna com o que trouxe do ambiente familiar, por isso, apesar de fazer as tarefas solicitadas, ela faz apenas de modo diferente. Parece-nos claro que a leitura na biblioteca não era um atrativo para ela, pois é sabido que essa tarefa na escola, geralmente, é apenas o cumprimento de uma atividade obrigatória em que os alunos são solicitados a

responder a um questionário já feito pelo editor, que não dá chances ao professor de promover uma real interação entre os assuntos levantados e as vivências do aluno. O problema que aí se instaura é que a leitura na escola é centrada na letra e no código, ou seja, é uma leitura *per se*, em que a compreensão do texto é linear, as perguntas levantadas são facilmente localizadas no texto, pois este é apenas tomado como pretexto para se verificar o aprendizado do código.

Por ser assim na prática escolar, não se valorizam as experiências do aluno, nem a relação que ele tem com a escrita e a leitura que trouxe do seu grupo social e que, muitas vezes, é uma relação diferente da relação com a escrita na escola, como é o caso da professora observada, como se constata em sua narração ao afirmar que “não gostava da leitura na biblioteca” e, por isso, quando precisava fazer alguma pesquisa, procurava suas fontes de forma solitária, desvincilhada das orientações escolares.

Compreendemos, então, neste momento, um conflito de representações, pois ela aceita a escola como instanciamento da legitimidade das ações que cercam o ensino da leitura, pois não as discute, apenas deixa ver, em contraponto, que seus modos de agir não cancelam os modos escolares. Talvez ela até acredite que seus modos é que são “errados”, ou seja, marginais aos modelos escolares. Em suas palavras:

Excerto 4

[M]as assim leitura em si, meu pai nunca sentou comigo para estudar. Meu pai nunca me cobrou estudo, mas conversava muito com a gente sobre as coisas todas [...] mas ele não cobrava as coisas da escola. Eu não fazia as coisas direitinho como as professoras pediam, mas eu lia muito em casa. O tipo de leitura na biblioteca da escola eu não gostava não, mas eu ia sozinha na biblioteca municipal. Quando eu tinha de fazer alguma pesquisa ou queria descobrir alguma coisa eu ia por minha conta.

Ao analisarmos o próximo excerto, poderemos observar o coroamento do conflito de representações da professora nos modos enunciativos do seu discurso, entrecortado por pausas, avanços e recuos, indicando-nos que ela procura por um alinhamento de representações dentro do próprio discurso, mas que não consegue encontrar. Essa é a marca da dissensão e do conflito entre as ideologias que atuam no universo representacional do indivíduo.

No caso em questão, retomamos as concepções de Durkheim (1978) sobre as forças coercitivas que algumas representações exercem sobre outras: o discurso dominante (GEE, 2005) da instituição escola como agência legítima de letramento e, por isso, a emancipação redentora do cidadão e as outras práticas de letramento, diferentes das que o discurso escolar privilegia e impermeabilizadas pela escola, pois não são aí valorizadas, por serem práticas de letramento diversas das institucionalmente aceitas.

Acreditamos que a representação do letramento escolar ou autônomo, como se refere Street (1984), é muito forte na sociedade e nos programas educacionais, o que o faz ser reconhecido como o caminho de mão única para levar ao desenvolvimento de habilidades de leitura que o permitam transitar nas esferas letradas.

Entretanto, apesar de essas concepções fazerem parte do senso comum que povoa as representações da sociedade, observamos que a grande facilidade e aceitação do letramento como prática social da aluna em questão, evidenciada nas atividades de leitura por ela propostas, revela-nos a possibilidade de o inverso ocorrer, pois sua formação de leitora madura e crítica não teve origem nos modelos escolares, mas em práticas vernáculas a que foi introduzida pelos seus grupos sociais de pertencimento, o que se aproxima sobremaneira de práticas ideológicas de letramento.

Porém, a escola não reconhece essas práticas e, por isso, não reconhece como leitor o aluno que lê e interpreta diferente das práticas leitoras escolares, uma vez que este tem uma relação com o texto escrito que não se alinha à que a escola aceita como ideal - situação que leva nossa aluna ao estranhamento e ao conflito -, pois, mesmo tendo ciência de que sempre gostou de ler, era excluída das valorações positivas prestigiadas na escola. Assim ela se manifesta:

Excerto 5

Na escola, a parte da interpretação era uma chatice [...] Eu adorava ir pra biblioteca, mas assim... eu... eu não ficava presa no que a professora pedia não... ah, não sei, parece que eu via outras coisas na leitura [...] Quando a gente ia pra sala, a professora perguntava sobre o livro, eu já tinha lido de trás pra frente, eu já sabia tudo que estava escrito [...] tinha umas partes, como fazer uma pontuação... na hora de fazer uma narrativa, eu enroscava, como qualquer criança [...] Na hora de interpretar... assim... é que... não que eu não gostava de ler, como as professoras falavam, só que eu lia diferente. (grifo nosso)

Acreditamos que esse momento do relato seja o ápice do confronto entre a leitura na escola e os seus modos de ler. Percebe-se que, apesar de gostar dessa atividade, os professores não entendiam assim, como se pode inferir em “*não é que eu não gostava de ler como os professores falavam...*”. Percebemos, em sua fala, uma explicação, quase um pedido de desculpas por não se encaixar nos moldes de leitura desejáveis na escola, o que para nós foi justamente isso que a levou a desenvolver práticas de letramento que focalizam a escrita em seus usos sociais. Daí sua rejeição às ações da escola, como se vê na afirmação de que “a parte da interpretação era *uma chatice*”.

Nossa observação é a de que a leitura para ela não se dá de forma linear, descontextualizada e com fim em si mesma, como é a relação da escrita na escola. Na sequência da sua narrativa, encontramos uma revelação magnífica, e que significa para nós o coroamento de nossas reflexões: ela vai além do que a escola entende por leitura, tanto que *“não ficava presa no que a professora pedia não.. ah... parece que eu via outras coisas na leitura”*.

Percebe-se, aqui, que a sua relação com a escrita é permeada de crenças e valores diversos dos prestigiados pela escola. Entendemos nessa enunciação a emergência da não-aceitação das práticas escolares como ideais para a formação do cidadão, e a chancela de que práticas outras, como as familiares, podem levar a uma real promoção do letramento, apesar de serem práticas que não se alinham a uma concepção de leitura prestigiada na escola. Nesse momento, instaura-se, no imbricamento de suas representações, a explosão do conflito que aflora no fio do dizer *“não que eu não gostava de ler, é que eu lia diferente”*.

Reiterando, então, nossas afirmações de que algumas representações exercem força coerciva sobre outras, vemos no segmento abaixo a consolidação do mito do letramento, que preceitua ser a escola o lugar da emancipação redentora, como nos faz lembrar Signorini (1994), onde se tem acesso ao conhecimento e como um abrir-portas para a a ascensão pessoal, e consequente acesso aos bens sociais.

Excerto 6

Ah... mas era na escola que a gente refinava nosso conhecimento, eu sei que a gente deve fazer as coisas do jeito que a escola ensina.. Foi por isso que eu me formei, fiz concurso e hoje sou professora da prefeitura.

Nos segmentos finais do relato, podemos afirmar que foram, enfim, clareza e descoberta que levaram a professora a um certo realinhamento de representações, como se pode atestar quando afirma que, apesar de que “*aprendeu muito na escola*”, ela “*sempre trabalhou com o texto desse jeito*”, referindo-se às novas propostas de leitura que lhe estavam sendo apresentadas no curso, o que reafirma nossas convicções de que sua atuação docente se aproxima bastante do modelo introduzido no curso.

Trazemos em cena as palavras de Gee (2005, p. 45), que consolidam os pressupostos do modelo, ao afirmar que “os textos e os vários modos de lê-los não surgem como explosões da alma individual (ou biológica), mas que são invenções sociais e históricas dos vários grupos de pessoas”. O autor adiciona ainda que “uma pessoa sempre aprende a interpretar um texto de um certo tipo e de certos modos, se teve acesso aos contextos sociais onde os textos são lidos nesses modos, pois a pessoa é socializada e aculturada dentro de uma certa prática social”.

No último excerto das narrativas da professora, percebemos que a desestabilização e desalinhamento de representações materializadas na sua produção discursiva são ressignificados, revelando-nos que, ao final da rememoração, ela “se encontra”, ou melhor, encontra um sentido para a tensão e o conflito agenciado pelo entrelaçamento de suas percepções. No final de sua fala, sentimos que ela apascenta suas ânsias quando relata:

[]... agora... é claro que o curso abriu minha cabeça, ele fez eu entender mais as coisas, *só que eu já fazia isso antes* [] mas agora eu faço melhor, procuro mais, se tem alguma colega que explica melhor que eu a divisão ou a subtração, e vou perguntar pra ela como é que ela faz... [] pesquiso na internet e seleciono os textos que vou dar. [] mas é assim... eu fazia bem parecido, só que agora eu sei que devo fazer desse jeito.

Considerações Finais

No intuito de retomar nossas considerações, socorremos das ponderações de Signorini (2005, p. 15), ao afirmar que o interesse do relato autobiográfico “não está no desvendamento de uma verdade oculta ou desconhecida”. Assim também o objetivo desta pesquisa não se centrava na descoberta de uma verdade única, mas na procura de caminhos que nos pudessem levar ao desvendamento e compreensão das ações e atitudes dos professores em formação, em relação aos objetos de ensino que permeiam o contexto escolar e seus modos de ensinar esses objetos.

Percorridos alguns caminhos, acreditamos que relembrar o passado nos auxilia na compreensão do presente. Nesse percurso, as representações que se entreteceram nas narrativas dessa aluna-professora deram-nos pistas que nos fizeram observar, com mais atenção, que as histórias pessoais dos professores podem ter efeitos que incidem sobremaneira nos seus modos de representar o mundo. E entendemos que essas representações são o elo necessário para termos acesso à compreensão dos significados de leitura que se constroem em seus discursos.

Reiteramos a concepção de Guedes-Pinto (2005, p. 66) de que, “ao conhecer melhor os professores e compartilhar suas experiências em relação às práticas de leitura”, tornamo-nos mais acessíveis às diferentes histórias que, certamente, constituíram sua formação de leitores.

Adicionamos às afirmações da autora que conhecer suas histórias e as representações que instanciam os significados que os sujeitos lhes atribuem é procurar chegar ainda mais perto das suas experiências de leitura.

Entendemos, no entanto, que há de se considerar, por outro lado, que essa é uma tarefa desafiadora, pois tentarmos analisar as representações sociais do(s) sujeito(s) observado(s) é uma missão delicada pelo fato de estarmos lidando com formas particulares de conhecimento que orientam os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos, o que nos faz navegar entre a observação do singular e do social, havendo a possibilidade de sermos, de alguma forma, influenciados pelas *nossas* próprias representações.

Essas razões nos fazem desejar que o trabalho aqui apresentado seja pelo menos um ponto de partida para se refletir sobre os discursos dos professores e também sobre os da escola, no sentido de compreendê-los como duas linhas de força que se embatem de forma escamoteada. Se, por um lado, a escola, mesmo incorporando novos discursos pedagógicos, pois precisa acompanhar os movimentos da sociedade, perpetua ainda as crenças e ideologias em que está fundada, por outro, os professores desenvolvem suas práticas a partir das representações de mundo que trazem de suas histórias particulares e que, muitas vezes, não se coadunam com as representações que a escola privilegia.

Essas reflexões nos fazem acreditar que a contribuição maior que sustenta este trabalho seja no sentido de levar à academia percepções que, muitas vezes, são desconhecidas ao pesquisador, impedindo-o de ter uma visão mais sutil e mais acurada dos fatores que incidem no percurso de leitor desses professores, o que os levam a trabalhar com os vários objetos escolares, como a leitura, em consonância com as representações que têm desses objetos, construídas a partir de diferentes relações com a escrita que, enfim, as constituíram.

Ao finalizar este nosso trabalho, encontramos algumas respostas para nossas inquietações particulares, mas, na realidade, percebemos que temos muito mais perguntas a fazer

do que respostas a dar. Ficou muito claro para nós a necessidade de se promover uma maior proximidade e um diálogo real entre academia e professor em formação, como via de mão única para um entendimento que, certamente, só trará benefícios para ambos interlocutores e maiores interessados na construção de uma relação fecunda, que vise ao aprimoramento cada vez maior dos programas de formação de professores.

Referências Bibliográficas

- AMADO, J.B; FERREIRA, M. (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- BARTON, D.; HAMILTON. e IVANIC. R. **Situated Literacies: Reading and writing in context**. Londres: Routledge, 2000.
- DURKHEIM, É. **A divisão do trabalho social**. Portugal: Presença, 1977 nv. (Biblioteca de textos universitários)
- GEE, J. P. (2005) **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Routledge Falmer. 2005.
- GRAFF, H. J. **The literacy myth: Literacy and social structure in the 19th century**. Nova York: Academic Press, 1979.
- GROSSMAN, F.; BOCH, F. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: Representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- _____. Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco. In: KLEIMAN, B. A.; MATENCIO, M. de Lourdes (Orgs.). **Letramento e**

formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

HEATH, S. B. **Ways with words:** language, life, and the work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. As Metáforas Conceituais na Educação Lingüística do Professor: Índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, B. A.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas, Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual.** São Paulo: Contexto, 1990.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** Investigação em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 1978.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1990.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na relação formador/formando. In: Kleiman, B. A.;

MATENCIO, M. I. (Orgs.). **Letramento e formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SIGNORINI, I. O Gênero 'relato reflexivo' produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor.** Programa Teias do Saber. Campinas, IEL/Unicamp. (mimeo), 2005b.

SILVA, R. W.; CARVALHO, S. R.; MORAES, M. M. E. (2006) Auto-avaliações escritas por graduandos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: Letramento e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial.

STREET. B. **Social Literacies:** Critical Approach to Literacy in Development, Ethnography and Education. London: Longman, 1995

_____. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, no. 16, Unicamp, 1998.

_____. A formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, 36, Unicamp, 2003.

_____. **A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados**. Disponível em: <www.cereja.org.br>. Acesso em: 20 maio 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 15/03/2010

A Recontextualização da Informação sobre a “Pílula Anti-Barriga” nos Sites *Folha e Minha Vida*

The Recontextualization of Information about the “Anti-Belly Pill” in “Folha” and “Minha Vida” Websites

Luciene da Silva Dias*

Cristiane Cataldi**

RESUMO: Este trabalho pretende analisar o tratamento linguístico-discursivo dado às informações de caráter científico acerca do tópico temático “pílula anti-barriga”, apresentado de forma polêmica nas publicações das mídias brasileiras *on line* *Folha e Minha Vida*, nos dias 24 e 27 de outubro de 2008. Para tanto, serão considerados os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso da Divulgação Científica. Depois de analisar as estratégias linguístico-discursivas utilizadas no processo de *recontextualização* do tema em questão, tanto no nível micro quanto macro-textual, observamos que no *site Folha* objetivou-se veicular a informação com mais riqueza de detalhes, embora não se tenha deixado de lado os termos técnicos, ao passo que, no *Minha Vida*, a divulgação foi elaborada de forma breve e bastante técnica, podendo não atender às necessidades cognitivas do leitor.

* Mestranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa (UFV) – E-mail: <luciene.dias@ufv.br>.

** Professora Adjunta – Universidade Federal de Viçosa (UFV) – E-mail: <cristiane.cataldi@ufv.br>.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso; divulgação científica; *recontextualização*; estratégias linguístico-discursivas; mídia *on line*.

ABSTRACT: This study aims to analyze the linguistic-discursive treatment given to the scientific information about the thematic topic "anti-belly pill," presented in a controversial way in the Brazilian media publications *Folha Online* and *Minha Vida* on October, 24th and 27th, 2008. For this goal, we considered the theoretical and methodological principles of discourse analysis of scientific broadcasting. After having analyzed the linguistic and discursive strategies used in the process of contextualization of the theme both at the micro and macro-textual levels, we observed that the "Folha Online" website aimed to transmit information with a greater wealth of details, although they have not dismissed the technical terms, while *Minha Vida* briefly and technically elaborated it, which may have not met the cognitive needs of the reader.

KEY WORDS: discourse analysis; scientific broadcasting; recontextualization; linguistic-discursive strategies; online media.

1 Introdução

O tópico deste trabalho compreende o desenvolvimento do arcabouço teórico e metodológico referente à Análise do Discurso da Divulgação Científica. A intenção é a de oferecer uma contribuição à Linguística no tocante ao processo da divulgação científica, realizado, muitas vezes, por mídias cuja missão é o recrutamento de certas estratégias, para que as informações específicas do

campo científico atinjam um interlocutor inscrito no quadro do “público geral”.

Por essa razão, é interessante analisar o tratamento linguístico-discursivo dado às informações de caráter científico acerca do tópico temático “pílula anti-barriga” (remédio antiobesidade Acomplia®), publicado nas mídias brasileiras *on line Folha e Minha Vida*, nos dias 24 e 27 de outubro de 2008. O tópico é apresentado de forma polêmica, devido ao fato de a venda dessas pílulas ter sido suspensa, uma vez que poderia ocasionar riscos à saúde de seus consumidores.

Em relação aos dois portais em questão, o *site Minha Vida*, fundado em julho de 2004 com a marca *Dieta e Saúde*, que se intitula como mídia independente de saúde e bem-estar, está centrado na construção de informações sobre saúde e beleza, mantendo ampla comunicação com seus seguidores a partir de conteúdo editorial, serviços, *e-commerce* (comércio eletrônico) e ferramentas de comunidade. Ainda segundo o próprio *site*, seu objetivo principal seria melhorar a qualidade de vida das pessoas interessadas no tipo de informação disponível no portal. O *site* apoia a constituição de comunidades virtuais que abordem temas como saúde, alimentação, beleza, *fitness*, bem-estar, gravidez, bem como cuidados com bebê. O *Ibope eRatings*¹ coloca o portal *Minha Vida* como líder em audiência na sua categoria, contando com 2 milhões de acessos, mais de 3 milhões de usuários cadastrados e 5 mil assinantes. Já a *Folha de S. Paulo*, fundada em 1921, é, desde a década de 80, um dos jornais mais vendidos no país. Segundo editorial do próprio jornal, seu crescimento se deve ao fato de este ser um jornal plural, apartidário, dotado de atitude crítica e de independência. Sua circulação impressa é de abrangência nacional, sendo o

¹ Instituto de medição de audiência, publicidade e comportamento dos usuários de *Internet*, que apresenta *rankings*, considerando Propriedades (conjunto de domínios), Domínios e *Sites* dentro desses Domínios.

primeiro veículo de comunicação do Brasil a oferecer conteúdo *on-line* a seus leitores. As reportagens são produzidas pela própria equipe de jornalistas da instituição, cujas redações são oriundas da *Folha On line*, *Agência Folha*, *FolhaNews*, agências internacionais e reportagens dos jornais *Folha de S. Paulo* e *Agora*, objetivando, além de serviços com destaques para áreas de interatividade, a criação, a produção e o desenvolvimento de conteúdo jornalístico *on line*. Consta como compromisso do jornal a produção de conteúdo *on line* com a mesma qualidade editorial da *Folha* impressa.

Quando nos referimos à recontextualização do discurso científico nas mídias *Folha* e *Minha Vida*, emerge uma questão central da nossa discussão: como o discurso científico é apropriado por esses portais no espaço concreto e ideológico pertinente ao público-leitor? O encontro do âmbito científico com a experiência social cotidiana obriga uma troca de registros. O processo de divulgação da informação de caráter científico, abrangendo desde a coleta de informações selecionadas até a reformulação do discurso, presta-se a um grande número de estratégias comunicativas. Cataldi (2007) aponta algumas delas, na esteira de um trabalho desenvolvido por Calsamiglia: o léxico passa a ser composto por vocabulário comum; a sintaxe deixa de estar sujeita à ordem canônica; o texto transforma-se em uma entidade aberta e heterogênea, com possibilidades de associar seu conteúdo a temas da vida cotidiana.

Não se pretende, neste trabalho, abarcar uma análise de todas as publicações das mídias *Minha Vida* e *Folha* que apresentem artigos em torno do tópico em questão, ou mesmo de grandes quantidades de publicações. Objetiva-se promover um recorte sócio-histórico para estudo a fim de que, a partir disso, construa-se a análise específica sobre dois artigos eleitos, presentes na seção *Beleza*, do *Minha Vida*, e na seção *Ciência e Saúde*, do *site* da *Folha*.

Desse modo, uma significativa preocupação notabiliza-se no momento em que se estabelecem ponderações no que tange à definição do aludido momento histórico. Partindo da ideia de que, para efeitos de estudos discursivos, não se podem desconsiderar as circunstâncias de produção, uma vez que “existe uma profunda relação entre a linguagem e o contexto sócio-histórico em que ela se insere” (MELO, 2007, p. 105), uma possível proposta para o recorte seria o estabelecimento desse contexto, levando-se em conta que, no dia 23 de outubro de 2008, a Emea (Agência Europeia de Medicamentos) suspendeu por tempo indeterminado a venda do remédio antiobesidade Acomplia®. Um dia depois, no Brasil – onde a droga passou a ser comercializada em 2008 – a Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) recebeu, do laboratório Sanofi-Aventis, o pedido de suspensão e, em seguida, recomendou aos pacientes usuários da Acomplia® que procurassem seus médicos para devida revisão do tratamento. Ainda no Brasil, a Anfarmag (Associação Nacional de Farmacêuticos Magistrais) indicou a todas as farmácias magistrais do país que suspendessem as formulações que contenham como princípio ativo o *rimonabanto*, substância contida no medicamento.

A questão temática central que se pretende desenvolver neste trabalho refere-se ao processo que caracteriza a divulgação científica em termos das estratégias linguístico-discursivas utilizadas na difusão do polêmico tema relacionado à comercialização do Acomplia®, publicado nas mídias *on line* *Folha*, seção *Ciência e Saúde*, no dia 24 de outubro de 2008, e *Minha Vida*, seção *Beleza*, no dia 27 de outubro de 2008.

2 As mídias *Minha Vida* e *Folha*

O portal *Minha Vida* pretende, de forma mais geral, expor conhecimentos relacionados a saúde e bem-estar. Toda essa informação é veiculada em um único endereço virtual,

sendo a prestação desse serviço supervisionada por especialistas e editores responsáveis. O *site* chega a oferecer planos alimentares elaborados por uma equipe de nutricionistas da própria instituição. Justamente pelo seu perfil de divulgação de novidade no que tange à saúde e ao bem-estar, evidenciando uma característica inerente aos veículos utilizados para divulgar informações procedentes do âmbito científico, *Minha Vida* tem como foco a própria informação técnico-científica que seja conveniente a um público leitor amplo, leigo e heterogêneo. Da mesma forma, a *Folha*, em seu caráter pluralista e de grande abrangência nacional, abarca um público geral, interessado em novidades contemporâneas. Isso, entretanto, não implica o fato de esses serem efetivamente leitores aptos ao entendimento do texto-fonte científico, o que criaria a necessidade de um veículo mediador para a aproximação de pelo menos duas esferas: (i) a técnico-científica, dotada de vocabulário técnico, específico do âmbito científico e (ii) as concepções sociais, culturais, políticas e econômicas típicas do cotidiano. Segundo Calsamiglia (1997, p. 16), “a nova relação interpessoal e o encontro de universos de referência distintos justificam as possibilidades abertas do registro divulgativo²”. Dessa forma, é perfeitamente aceitável que esse tipo de informação, de divulgação científica³, passe por um processo de reformulação, objetivando um discurso acessível voltado para a comunicação com o público leitor, ávido por novos conhecimentos.

Jornalistas responsáveis por esse tipo de mídia têm como missão gerir certas estratégias linguístico-discursivas para que as informações específicas do campo científico atinjam um

² Tradução nossa de: “la nueva relación interpersonal y el encuentro de los universos de referencia distintos justifican las posibilidades abiertas del registro divulgativo”.

³ Por divulgação científica, entendemos o conjunto de informações midiáticas que são produzidas em situações comunicativas distintas das estabelecidas entre os cientistas e seus pares, sendo, pois, um texto reformulado por um jornalista, ou mesmo por um cientista, para um leitor não especializado no assunto que está sendo tratado.

alocutário que, mesmo interessado nesse tipo de informação, inscreve-se no quadro do “público geral”, nomeadamente, aquele que abrange inclusive os leitores leigos.

Um saber que é recontextualizado inevitavelmente envolve uma gama de processos, quer sejam cognitivos, quer sejam linguísticos. Assim sendo, todo o arcabouço teórico para discussão do presente trabalho deve ser entremeado de estudos que envolvam a prática da reformulação discursiva. Isso se torna instigante à medida que a descrição das referidas estratégias pode servir como fonte de estudo para a área de comunicação social bem como para outras disciplinas textuais correlatas.

Além do mais, assinalando o discurso como polifônico, antevemos que as várias vozes que podem ser depreendidas dessa dialogia expressam tendências e visões de mundo sujeitas à reformulação de um novo locutor. A pluralidade de opiniões e pontos de vistas que interferem na percepção do público em relação ao tema em questão é diversificada e polifônica no que se refere, inclusive, aos benefícios e possíveis riscos proporcionados pela pílula “anti-barriga”. Essa realidade comunicativa só se torna possível graças à presença de diferentes atores sociais ao longo do processo de difusão do conhecimento científico em questão. Seguindo esse raciocínio, realizaremos uma análise que leva em conta a explicitação de mecanismos linguístico-discursivos responsáveis pela articulação de ideologias institucionais, o que torna a pesquisa ainda mais interessante em termos de relações entre linguagem e sociedade.

3 Análise do discurso da divulgação científica

Considerando os pressupostos da Análise do Discurso (VAN DIJK, 1990, 2000), sabemos que cada texto, como

unidade de análise, deve ser enfocada a partir do seu contexto real de aparição, de acordo com os propósitos e finalidades de cada situação comunicativa. Afinal, “o discurso é um fenômeno prático, social e cultural”⁴ (VAN DIJK, 2000, p. 21).

De acordo com Calsamiglia e Cassany (1999) *apud* Cataldi (2007), a Análise do Discurso, baseada na integração de diversas disciplinas que enfocam o uso linguístico em contexto, como a pragmática, a análise da conversação, a teoria da enunciação, a ciência cognitiva, a retórica, a linguística textual, permite relacionar os elementos da língua com as condições contextuais da divulgação, de forma que o uso das unidades linguísticas concretas, as expressões e os procedimentos discursivos, as formas de construção textual e os gêneros sejam contemplados desde o ponto de vista dos propósitos e dos protagonistas do intercâmbio comunicativo.

A aproximação entre o conhecimento científico e técnico e o conhecimento social e cotidiano favorece o surgimento do jornalista científico e ao, mesmo tempo, o aparecimento do cientista na mídia, já que, muitas vezes, é possível encontrar a transformação do discurso científico em jornalístico através do próprio cientista. Logo, assim como o jornalista deve ser capaz de compreender, analisar e explicar as inovações científicas para transmitir os conhecimentos necessários ao público em geral, que terá sua vida direta ou indiretamente afetada por essas descobertas, o cientista também deve saber transformar seu discurso para torná-lo acessível ao grande público.

Dessa forma, a tarefa de divulgar a ciência e a tecnologia na mídia impressa apresenta-se como uma prática discursiva dinâmica e complexa, determinada por uma série de recursos e procedimentos linguístico-discursivos. O fato de a divulgação ser a representação de um discurso acerca de outro discurso

⁴ Tradução nossa de: “El discurso es [...] un fenómeno práctico, social y cultural”.

revela a dinâmica cognitiva, intertextual e social que caracteriza essa prática discursiva: o saber é representado em textos e esses são sucessivamente reformulados segundo os circuitos de difusão de cada conhecimento científico (CATALDI, 2007).

4 O processo de recontextualização como prática discursiva

Divulgar ciência significa informar sobre um conhecimento específico a um público amplo e diversificado de leitores, é colocar o conhecimento científico ao alcance do público não especialista (CHICA, 1997). Essa é uma tarefa fundamental dos jornalistas científicos na sociedade atual. De acordo com Calsamiglia (1997, p. 15), é possível afirmar que nem o fazer científico tem valor sem transcender à vida social, nem a sociedade contemporânea suporta não ter informações sobre os avanços da ciência⁵, dada a crescente e constante preocupação com questões referentes à saúde e aos avanços tecnológicos, visando uma melhoria na qualidade de vida das pessoas.

Calsamiglia (1997) ressalta que a transmissão do saber tem dois canais fundamentais: um é o institucional e outro é o dos meios de comunicação. O primeiro ocorre nos estabelecimentos dedicados aos estudos primários, médios e superiores, instituições que pretendem consolidar as bases para a transmissão do saber em nossa cultura. O segundo ocorre na mídia em geral: revistas, jornais, televisão, rádio, Internet. Sabe-se que esses dois canais estabelecem relações interdependentes, mas, por ora, este trabalho se centrará no segundo canal, que está relacionado ao âmbito da divulgação científica na Internet.

⁵ Tradução nossa de: “ni el quehacer científico tiene valor sin transcender a la vida social, ni la sociedad contemporánea soporta no tener información sobre los avances de la ciencia”.

De acordo com Ciapuscio (1997), em todas as suas modalidades, a difusão da ciência implica procedimentos de transformação, de reformulação da informação científica. Ainda, segundo a autora, a origem dos textos divulgativos encontra-se em textos produzidos pelos cientistas, o que garante que a produção dos textos sobre ciência para o público em geral se constitui por uma ação reformulativa geral, tanto em relação ao conteúdo quanto aos aspectos emotivos da linguagem. Corroborando essa tese, van Dijk (2000, p. 20) sustenta que as pessoas realizam ações de índole política ou social quando utilizam textos ou falam⁶.

A divulgação científica nos jornais busca compartilhar socialmente os resultados dos trabalhos científicos. Logo, conforme ressalta Ciapuscio (1997), o propósito desses textos é duplo: por um lado, promover informação científica; por outro, persuadir acerca de sua importância e utilidade. Esse objetivo persuasivo se vincula com uma vocação explícita dos meios de comunicação: aumentar o interesse por temas relacionados à ciência.

A divulgação de informações de caráter científico na mídia impressa apresenta-se a partir de uma variedade de estratégias comunicativas que abarcam questões de seleção da informação, organização da mesma e reformulação discursiva, que permitem observar o tratamento dado pelo jornalista à informação científica que está sendo enfocada (CATALDI, 2007).

O processo de *recontextualização* do conhecimento científico na mídia impressa caracteriza-se por *re-criar* esse tipo de conhecimento para cada público (CALSAMIGLIA, BONILLA, CASSANY, LÓPEZ e MARTÍ, 2001). Nessa concepção, o conhecimento científico está diretamente

⁶ Tradução nossa de: “las personas llevan a cabo acciones de índole política o social cuando utilizan textos o hablan”.

relacionado com a sua representação discursiva, inserida e dependente de um contexto comunicativo concreto (identidade e status dos interlocutores, circunstâncias temporais, espaciais, econômicas, sociais, culturais etc.). Portanto, a tarefa divulgadora não somente exige a elaboração de uma forma adequada às novas circunstâncias (conhecimentos prévios do destinatário, interesses, canal comunicativo etc.), mas também à reconstrução – a *re-criação* – do mesmo conhecimento para um público diferente. De acordo com essa concepção, a divulgação da ciência é enfocada desde uma perspectiva essencialmente discursiva ao considerar a estrutura, a organização e a reformulação textual, as especificidades léxico-semânticas, as particularidades enunciativas e retóricas, dentre outras, que evidenciam a dinâmica da *recontextualização* do discurso científico em discurso divulgativo.

Os recursos linguístico-discursivos utilizados para *recontextualizar* as informações sobre ciência, com o objetivo de garantir a compreensão do público em geral e, conseqüentemente, contribuir para que o cidadão possa participar das transformações sociais, culturais, políticas, econômicas, industriais, éticas e jurídicas, proporcionadas pelos diversos avanços da ciência, são muitos e variados e têm uma importância vital, já que a utilização dos procedimentos mais apropriados e adequados determinará o ciclo comunicativo que permitirá o diálogo entre ciência, tecnologia e sociedade. Nesse enquadre, o jornalista científico surge com o objetivo de estabelecer uma relação integrada entre os novos conhecimentos e a vida cotidiana dos cidadãos.

5 “Pílula anti-barriga” sob polêmica na mídia

Tem-se observado, na sociedade atual, uma crescente preocupação com a saúde e com o bem-estar da população,

sobretudo, no que se refere a questões relacionadas à estética. Muitas são as pessoas preocupadas em manter a juventude e o corpo esbelto. Vivemos numa ditadura da magreza, em que a obesidade deixa de ser apenas uma doença e passa a ser vista como oposição à beleza.

Nessa busca incansável pelo ideal de beleza, inúmeras pessoas recorrem a vários tratamentos para eliminar as gorduras de seu corpo. Com isso, as pílulas emagrecedoras ganham espaço no mercado e também na mídia. Vários são os veículos de informação que discutem a questão, na maioria das vezes, ressaltando os aspectos positivos ou negativos do tratamento, por pessoas da área da saúde ou de outras especialidades.

Nas notícias selecionadas para este trabalho, a polêmica recai sobre a pílula Acomplia®, também conhecida como pílula anti-barriga. Segundo as informações divulgadas nos *sites Minha Vida* (Seção Beleza) e *Folha* (Seção Ciência e Saúde), tal pílula foi retirada do mercado, em outubro de 2008, acusada de dobrar a probabilidade do consumidor em desenvolver transtornos psiquiátricos, como depressão, ansiedade e problemas de sono.

Sabe-se que a motivação central para a publicação dessas informações é de caráter político e econômico, já que se trata da proibição de um produto no comércio. Todavia, haja vista que esse é um medicamento relacionado à saúde, tais informações apresentam também um caráter de cunho científico.

Acredita-se que essa seja uma questão que interessa à boa parte da sociedade. Afinal, se esse medicamento, consumido por tantas pessoas – 110 mil na Europa e número não divulgado no Brasil, segundo a *Folha* – foi proibido, existe uma motivação séria para isso. Logo, divulgar esse acontecimento é uma tarefa necessária para o bem-estar da população. Sendo assim, é importante que algumas informações relacionadas ao

medicamento sejam “popularizadas”, e de maneira confiável, fato que pode ser justificado na notícia selecionada do *site* da *Folha*, através das vozes de cientistas evidenciadas nesse discurso, conforme podemos verificar através da seguinte informação:

Segundo Antônio Roberto Chacra, chefe da disciplina de endocrinologia da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), o Acomplia sempre teve efeitos colaterais discutíveis. ‘Apóio a decisão de suspensão. Medicações devem sempre ajudar. Se houver qualquer risco, tem que suspender mesmo’. Ele diz que receitava pouco o remédio e que seus pacientes não tiveram efeitos colaterais graves, mas alguns ficaram emocionalmente instáveis. O laboratório sempre avisou que o medicamento não deveria ser usado com fins estéticos, apenas em pacientes com fatores de risco, com uma obesidade muito grande. Mas, com esses estudos, é melhor suspender. (*Folha*, 24/10/2008).

Sabemos que o uso de citação de autores renomados, ou especialistas no assunto, é uma importante estratégia utilizada no discurso de divulgação científica, pois, ao mesmo tempo que respalda a competência do produtor do texto, já que este se utiliza de vozes legitimadas para estruturar seu texto, tornando o discurso mais confiável para o leitor. Vieira (1999), ao elencar dicas de como cientistas e divulgadores de ciência devem produzir seu texto, aponta que quando um cientista é citado, torna-se importante especificar seu nome e sua atividade. Afinal, é dessa maneira que o leitor fica sabendo se tal voz é legitimada ou não. Nos argumentos de autoridade utilizados pelo *Folha*, a atividade profissional dos dois cientistas citados foi mencionada da seguinte forma: “Chefe da disciplina de endocrinologia da Unifesp” e “diretor médico da Sanofi Aventis”, laboratório que também é responsável por reproduzir o medicamento. É interessante salientar que, em geral, as vozes utilizadas para legitimar um discurso são de pessoas que ocupam cargos mais

elevados, como por exemplo, “chefe” e “diretor”. Essa é uma estratégia que tende a aumentar a credibilidade dos leitores em relação ao discurso reportado.

Já no *Minha Vida*, não foram utilizados argumentos de autoridade, fato que pode diminuir a credibilidade das informações relatadas para o leitor do texto.

Observamos que o objetivo central desse último *site* foi divulgar a proibição do medicamento, mas sem transmitir ao leitor algumas informações mais específicas sobre a droga, que poderiam ser úteis ou até mesmo necessárias para a compreensão efetiva do fato. Todavia, apesar dessa escassez de informação, é disponibilizada ao final da notícia o *e-mail* e o telefone da Gerente de Informações, para mais esclarecimentos.

Com isso, notamos que o *Minha Vida* teve por objetivo apenas informar de maneira breve os seus leitores, isentando-se, talvez, de maiores responsabilidades, apesar de seu caráter mais técnico em relação ao *Folha*. Por outro lado, o *Folha*, além de informar, também debate o assunto com seus leitores, pois apresenta argumentos sobre os riscos e os benefícios do medicamento, inclusive com respaldo de cientistas. Contudo, independentemente da especificidade do portal *Minha Vida*, ambas as mídias utilizaram-se de uma seleção vocabular pertencente a um campo semântico científico. Essa ocorrência pode estar associada ao fato de o *Minha Vida* ser um *site* especializado, que trata de questões relativas à estética e saúde, e o *Folha*, pela seção à qual o artigo está vinculado, intitulada *Ciência e Saúde*.

Para analisar como ocorreu a recontextualização das informações sobre a polêmica “pílula anti-barriga” nos *sites* em questão, tomaremos por base as estratégias divulgativas utilizadas, que serão discutidas na sequência.

5.1 O processo de *recontextualização* da informação sobre a “pílula que derrete a barriga”

Conforme contextualizado na introdução, o grupo *Folha* está voltado para uma mídia de circulação nacional, seja ela impressa ou *on line*, orientada para o grande público, sobretudo, para a classe média. Logo, divulgar informações relacionadas à saúde e, conseqüentemente, à beleza, nesse caso, torna-se pertinente, uma vez que o seu público-alvo, em geral, tem um grande interesse por essas questões. Para *recontextualizar* tais informações, importantes estratégias linguístico-discursivas, tais como a *expansão* e a *variação*, foram utilizadas.

Já o *Minha Vida*, embora menos conhecido, é um *site* de notícias específicas sobre questões de saúde e beleza. Assim, esperava-se, inicialmente, que neste fossem encontradas distintas estratégias divulgativas. No entanto, dada a brevidade da informação, apenas uma estratégia de *expansão* e algumas de *variação* foram identificadas. Em relação à *redução*, como o texto abordou o assunto de forma sintética, essa estratégia foi, de maneira geral, realizada pelo produtor na elaboração do mesmo.

Antes de demonstrá-las, cabe ressaltar que a *expansão* é um procedimento discursivo bastante utilizado na *recontextualização* do discurso científico, através do qual o autor utiliza os conceitos necessários para promover uma maior participação do leitor no evento noticiado. Segundo Martinez (1997) *apud* Cataldi (2007, p. 161),

[o] autor substitui um termo por outro semanticamente equivalente, explicita alguns conhecimentos compartilhados pelos participantes e introduz informação nova que de maneira implícita já havia sido anunciada no discurso, mantendo, assim, a continuidade e a progressão discursiva.

Como exemplo de estratégias divulgativas, foram observadas a utilização da *variação denominativa* no *Folha* e da *exemplificação* tanto no *Folha* quanto no *Minha Vida*, que se caracterizam como importantes procedimentos discursivos de variação e *expansão*, respectivamente. Considerando o aporte teórico da Análise do Discurso da Divulgação Científica (CALSAMIGLIA et al., 2001; CALSAMIGLIA, 2003; CASSANY et al., 2000; CASSANY e MARTÍ, 1998; CATALDI, 2003, 2007), sabe-se que as estratégias divulgativas utilizadas pelos jornalistas para recontextualizar o conhecimento científico, com o objetivo de garantir a compreensão do público em geral, são de vital importância, já que a utilização dos procedimentos mais apropriados e adequados determinará o ciclo comunicativo que permitirá o diálogo entre ciência, tecnologia e sociedade.

Observando o *corpus* de análise deste estudo, acredita-se que a utilização das estratégias divulgativas mencionadas contribuiu para facilitar a compreensão sobre o assunto por parte de leitores não especialistas, além de ter também uma finalidade discursiva de caráter divulgativo, por transmitir ao público em geral informações relevantes sobre a pílula de emagrecimento.

Em relação à estratégia divulgativa *exemplificação*, houve uma ocorrência nas duas notícias, ambas referentes ao mesmo assunto: “estudos recentes indicam que os pacientes adeptos da droga tiveram, aproximadamente, o dobro de risco de desenvolver problemas psiquiátricos, **como ansiedade e depressão**” (*Minha Vida*) e “pesquisas demonstram que ele pode aumentar o risco de transtornos psiquiátricos graves, **como depressão e ansiedade**” (*Folha*). Essa é uma importante estratégia pelo fato de oferecer ao leitor mais possibilidades de analogias, através das quais ele pode fazer associações entre algo já conhecido e algo novo, caracterizando, pois, a função cognitiva desse processo.

Já a *variação* é um dos procedimentos mais característicos da reformulação discursiva já que, em muitos casos, o léxico selecionado pode evidenciar interesses que podem estar envolvidos nessas descobertas e discussões. Para Ciapuscio (1997), a *variação* assinala mudanças significativas que podem ocorrer da fonte à divulgação científica. Essas mudanças que ocorrem na apresentação da informação podem estar tanto no léxico (transformação do vocabulário científico em vocabulário corrente) quanto na modalidade enunciativa e em outros aspectos lingüísticos. Sendo assim, constitui, de fato, uma importante estratégia divulgativa.

Como exemplo de *variação*, algumas *denominações* foram identificadas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1: *Denominações* identificadas no *corpus* de análise

<i>Folha</i>	<i>Minha Vida</i>
Pílula anti-barriga	Pílula anti-barriga
Remédio antiobesidade	Pílula que derrete a barriga
Medicamento	Rimonabanto
Acomplia	Acomplia
Droga	Droga

As *variações denominativas* utilizadas nas notícias selecionadas para se referirem ao medicamento foram, em geral, bastante genéricas e, em três delas (pílula anti-barriga, pílula que derrete a barriga e pílula antiobesidade), a função do medicamento foi evidenciada, fato que facilita a compreensão do leitor, que, simplesmente por meio da nomenclatura, já consegue conhecer a finalidade do produto. Na segunda

variação denominativa, “pílula que derrete a barriga”, é interessante observar que a carga semântica do verbo “derreter” é bastante característica do processo de emagrecimento, aliás, do emagrecimento fácil, aquele em que a pessoa perde peso sem precisar se esforçar para tal. Observamos que o verbo “derreter” foi utilizado de forma metafórica; assim, a finalidade do medicamento torna-se mais familiar ao leitor se comparado a uma expressão mais técnica. Pode-se dizer que essa *variação*, bem como as outras duas citadas (“pílula anti-barriga” e “pílula antiobesidade”) agem positivamente sobre a concepção que os leitores/consumidores podem ter em relação ao medicamento, já que destacam aspectos que caracterizam o produto.

Conforme destaca Ciaspuscio (1997), a transformação de termos científicos, em se tratando da linguagem corrente, é um procedimento característico da reformulação discursiva. Em nosso *corpus* de análise, constatamos que as variações denominativas utilizadas (medicamento, Acomplia, droga e Rimonabanto) para caracterizar o medicamento em questão, com exceção de “pílula que derrete a barriga”, “pílula anti-barriga” e “pílula antiobesidade”, são bastante técnicas e gerais, não revelando, pois, nenhum posicionamento sobre a questão.

Além de analisar as estratégias divulgativas, também foi feita uma análise em relação às estratégias léxico-semânticas utilizadas, tanto no nível micro quanto macrotextual, que caracterizam o processo de *recontextualização* das informações em foco, conforme será explanado na sequência.

Em relação à construção linguístico-discursiva dos títulos das notícias (*Pílula anti-barriga é retirada do mercado e Venda de "pílula antibarriga" é suspensa por risco de suicídio e depressão*), constatamos que esses são bastante informativos e já evidenciam o foco da questão: a suspensão da venda da pílula anti-barriga.

Considerando, como defende van Dijk (2004), que a manchete (título) tem um papel crucial na *estrutura de relevância* da notícia, acreditamos que essas foram produzidas com êxito, já que ambas expressam o "tópico mais importante" da temática em questão, atraindo a atenção do leitor. A partir da análise dos títulos das notícias, observamos que a manchete tem a finalidade discursiva tanto de apresentar ao leitor, de forma geral, o assunto a ser noticiado sobre a pílula anti-barriga, como de evidenciar a linha editorial do jornal a partir de marcas de parcialidade em relação ao tema em questão.

Assim, na manchete do *Minha Vida: Pílula anti-barriga é retirada do mercado*, nota-se uma construção sintática bastante direta e curta. Semanticamente, a manchete não evidenciou ao leitor que essa suspensão é apenas em caráter provisório, o que condiz com a linha editorial do *site*, que, sendo mais específico para tratar de questões de saúde e beleza, acaba transmitindo uma visão mais sintética do fato de a pílula ter sido proibida. Em relação ao texto da notícia, observa-se um tom sensacionalista e alarmante através de construções, como: “o rimonabanto **acaba de ser banido**” e “os **riscos** oferecidos pelo medicamento **assustam**”. No primeiro grifo, “acaba de ser banido”, percebemos a rapidez com que a informação é expressa pelo portal, constituindo-se em alerta necessário e urgente. No segundo enunciado, a evidência sensacionalista é designada por uma tomada de posição por parte do editor ao fazer escolhas lexicais como “riscos” e “assustam”, que fazem parte de um campo semântico composto de elementos que evidenciam possíveis danos.

No *Minha Vida*, observamos que a causa da suspensão foi evidenciada apenas na manchete secundária. De acordo com van Dijk (2004, p. 134), com frequência, pode-se encontrar nas notícias uma manchete secundária, acima ou abaixo da manchete principal, que costuma expressar importantes causas

e/ou conseqüências do fato noticiado. Refletindo sobre essa questão, observamos que a manchete secundária: “Medicamento dobrava os riscos de distúrbios psicológicos” satisfaz as necessidades de informação do leitor, explicando, pois, o motivo da suspensão.

Já no *site Folha*, a manchete foi mais extensa e, por isso mesmo, mais completa, explicitando a causa da proibição do medicamento e evidenciando a provisoriedade do fato: “*Venda de ‘pílula antibarriga’ é suspensa por risco de suicídio e depressão*”. Todavia, pode-se dizer que essa manchete é mais impactante para o leitor pelo fato de já explicitar a causa da proibição.

Em relação ao texto publicado na *Folha*, observamos que se trata de uma notícia mais extensa, constituída por três partes: a primeira apresentando o problema, isto é, a suspensão do medicamento; a segunda, intitulada “Outro lado”, elencando argumentos que podem amenizar, na percepção do leitor, os possíveis riscos em relação ao medicamento, citados na primeira parte da notícia, podendo até mesmo contribuir para a continuidade de seu consumo; e a última, apresentando um “histórico” sobre o produto, provando sua credibilidade apesar dos problemas atuais.

Como foi possível perceber, a recontextualização da informação, em relação à proibição da pílula anti-barriga, foi feita com mais riqueza de detalhes no *site da Folha*, fato que condiz com a linha editorial do jornal, voltado para um público amplo e diversificado, haja vista ser o jornal de circulação nacional mais vendido do país. Na própria estruturação do texto, são colocadas seções complementares, intituladas “Outro lado” e “Histórico”, não priorizando apenas um único enfoque em relação ao fato. No item “Outro lado”, através da estratégia de *expansão*, posicionamentos favoráveis são apresentados por meio de argumentos de autoridade. Além disso, a partir da

mesma estratégia, o item “Histórico” é apresentado para contextualizar a existência do Acomplia e sua comercialização, mesmo sem a sua aprovação oficial no Brasil, ressaltando que, antes mesmo da sua suspensão, médicos brasileiros defendiam seus benefícios, não obstante os riscos demonstrados por pesquisadores internacionais.

Já no *Minha Vida*, a brevidade das informações apresentadas pode não satisfazer cognitivamente os seus leitores, uma vez que, não estando satisfeito com a divulgação encontrada, o leitor recorrerá a outras fontes para se informar melhor sobre o assunto. Além disso, o tom sensacionalista utilizado pode amedrontar os consumidores do medicamento. Pelo fato de se tratar apenas de uma medida de precaução, uma vez que os estudos que provam seus efeitos colaterais ainda não foram conclusivos, talvez o tom alarmante pudesse comprometer a confiança dos leitores em relação à seriedade das informações emitidas por esse veículo.

6 Considerações Finais

Ao analisar as notícias publicadas nos jornais *on line Folha e Minha Vida*, destacamos que essas constituem uma forma de discurso público, portanto, inevitavelmente, percebe-se a presença intrínseca dos fatores relacionados ao contexto de produção. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso da Divulgação Científica fornece ferramentas teórico-metodológicas importantes para descrever e analisar a divulgação científica sobre o remédio antiobesidade Acomplia®, uma vez que aporta satisfatórias categorias de análise linguístico-discursivas, revelando estratégias utilizadas no nível microtextual, como a seleção do léxico e o tipo de estrutura sintático-semânticas, até os aspectos macrotextuais,

como por exemplo, a estrutura de relevância dos títulos das notícias.

Apesar das estratégias divulgativas utilizadas, os próprios jornais em questão, sobretudo o *Minha Vida*, estão revestidos da aura do cientificismo. Graças a essa moldura, mesmo tencionando divulgar informação – apresentando estratégias pertinentes de reformulação –, a constatação foi a de que os dois jornais não deixaram de lado os jargões científicos. Conforme alerta Gomes (2007, p. 168), embora a utilização de termos técnicos possa não gerar problemas de compreensão para um público leigo, “é grande a possibilidade de o texto ou parte dele se tornar incompreensivo se esses termos forem usados sem qualquer tipo de procedimento explicativo”.

Dessa forma, o *corpus* de análise desse estudo apresenta a utilização de algumas estratégias divulgativas, tais como a *variação* e a *expansão*, que contribuem para uma melhor inteligibilidade das informações por parte dos interlocutores não especialistas, configurando, assim, um procedimento discursivo de caráter divulgativo. Quanto ao propósito comunicativo de cada uma dessas publicações, observamos que enquanto a *Folha* se preocupa em informar o seu público-leitor com detalhes importantes sobre a proibição do medicamento em questão, o *Minha Vida* o faz de maneira rápida, evitando um maior comprometimento com a polêmica. Ao disponibilizar apenas as formas de contato com o laboratório que produz o remédio, o *Minha Vida* se afasta de maiores responsabilidades com a questão, deixando que o laboratório se explique com seus pacientes/clientes.

Referências Bibliográficas

CALSAMIGLIA, H. (Ed.). Popularization discourse. *Discourse Studies*. v. 5, n. 2, p. 139-146, 2003.

_____. (Coord.), BONILLA, S., CASSANY, D., LÓPEZ, C., MARTÍ, J. Análisis discursivo de la divulgación científica. In: **Lengua, Discurso, Texto** (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), Madrid, v.II, p. 2639-2646, 2001.

_____. Divulgar: itinerarios discursivos del saber. In: **Quark**, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p. 9-18, 1997.

_____. CASSANY, D. Voces y conceptos en la divulgación científica. In: **Revista Argentina de Lingüística**, Argentina, v.11-15, p. 173-208, 1999.

CASSANY, D.; MARTÍ, J. Estratégias divulgativas del concepto prión. In: **Quark**, Barcelona: Observatório de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 12, p. 56-66, 1998.

CATALDI, C. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2007. p. 155-164.

_____. **Los transgênicos en la prensa española: una propuesta de análisis discursivo**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2003. 409 p. (Tese).

CHICA, C. La divulgación como etapa del proceso científico. In: **Quark**, Barcelona: Observatório de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p. 41-50, 1997.

CIAPUSCIO, G. Lingüística y divulgación de ciencia. In: **Quark**, Barcelona: Observatório de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p. 19-28, 1997.

GOMES, I. O texto e o discurso na Revista Ciência Hoje. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; CATALDI, Cristiane. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa – MG: Ed. UFV, 2007. p. 165-191.

MARTÍNEZ, M. C. **Análisis del discurso**. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Colombia: Universidad del Vale, 1997.

MELO, M. S. S. Pressupostos de uma teoria psicossocial do discurso: a semiolinguística. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2007. p. 105-113.

VAN DIJK, T. Estruturas da Notícia na Imprensa. In: VAN DIJK, Teun A. (org. e apresentação de Ingedore Villaça Koch) – 6. ed. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo – SP: Contexto, 2004. p. 122-156.

VAN DIJK, T. El discurso como interacción en la sociedad. In: VAN DIJK, T. A. (Comp.). **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 19-66.

_____. **La noticia como discurso.** Comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Paidós, 1990.

VIEIRA, C. L. **Manual de divulgação científica.** Rio de Janeiro: Ciência Hoje/ FAPERJ, 1999.

Anexos

Texto 1:

Minha Vida

Pílula anti-barriga é retirada do mercado

Medicamento dobrava os riscos de distúrbios psicológicos

Publicado em 27/10/2008

Conhecida como a pílula que derrete a barriga, o rimonabanto acaba de ser banido da lista de alternativas de quem quer perder peso com ajuda médica. O medicamento, batizado de Acomplia pelo laboratório Sanofi- Aventis, acaba de ser retirado das prateleiras das farmácias do Brasil e do exterior.

Trata-se de uma suspensão temporária nas vendas, realizada depois que a agência reguladora do setor na Europa (European Medicines Agency) recomendou o procedimento em todos os países da União Européia. Os riscos oferecidos pelo medicamento assustam: estudos recentes indicam que os pacientes adeptos da droga tiveram, aproximadamente, o dobro de risco de desenvolver problemas psiquiátricos, como ansiedade e depressão. A comparação é feita com pessoas que não utilizaram o produto.

Os pacientes tratados com o Acomplia precisam consultar seus médicos para rever o tratamento enquanto os profissionais devem evitar o rimonabanto em suas prescrições médicas.

O laboratório disponibiliza um telefone para orientações aos pacientes.

Serviço

SAC: 0800 703 00 14

Mais informações: Valeria Camargo

Gerência de Comunicações – INBRAVISA

Telefone: (11)3672.1300 - gecom@inbravisa.com.br

Disponível em: <<http://beleza.minhavidacom.br/conteudo/3688-Pilula-antibarriga-e-retirada-do-mercado.htm>>. Acesso em: 22 set. 2009

Texto 2:

Folha on line – Seção: Ciência e Saúde

Venda de "pílula antibarriga" é suspensa por risco de suicídio e depressão

24/10/2009

CLÁUDIA COLLUCCI

FLÁVIA MANTOVANI

AMARÍLIS LAGE

da **Folha de S. Paulo**

A venda do remédio antiobesidade Acomplia (rimonabanto) foi suspensa temporariamente nesta quinta-feira (23) em todo o mundo, inclusive no Brasil, onde o medicamento é comercializado desde abril deste ano. A recomendação sobre a

suspensão partiu da Agência Europeia de Medicamentos (Emea).

O medicamento é indicado a pessoas obesas e com sobrepeso, mas pesquisas demonstraram que ele pode aumentar o risco de transtornos psiquiátricos graves, como depressão e ansiedade --informações que constam na bula do remédio.

Ontem, o comitê de produtos médicos de uso humano da Emea concluiu, baseado em pesquisas clínicas, que pacientes que usam o Acomplia têm o dobro de chances de desenvolver transtornos psiquiátricos --depressão, ansiedade e problemas de sono-- comparados àqueles que tomaram placebo.

Segundo a agência europeia, os resultados do medicamento não compensam seus riscos. A recomendação é que os médicos não devem mais receitar a droga a seus pacientes e precisam rever o tratamento daqueles que a estão tomando.

"Pacientes que estejam tomando Acomplia devem consultar seus médicos para discutir o tratamento. Não é preciso parar de tomar o remédio imediatamente, mas aqueles que queiram parar podem fazer isso a qualquer momento", diz trecho da nota da Emea.

A Anvisa recebeu o pedido do laboratório ontem e hoje deve soltar uma nota sobre o assunto. O órgão orienta os médicos a pararem de receitar imediatamente o remédio e os pacientes que usam o medicamento a procurarem seu médico para receber uma nova orientação.

Segundo Antônio Roberto Chacra, chefe da disciplina de endocrinologia da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), o Acomplia sempre teve efeitos colaterais discutíveis. "Apóio a decisão da suspensão. Medicações devem sempre ajudar. Se houver qualquer risco, tem que suspender mesmo."

Ele diz que receitava pouco o remédio e que seus pacientes não tiveram efeitos colaterais graves, mas alguns ficaram emocionalmente instáveis. "O laboratório sempre avisou que o medicamento não deveria ser usado com fins estéticos, apenas em pacientes com fatores de risco, com uma obesidade muito grande. Mas, com esses estudos, é melhor suspender."

Ele diz que as melhores alternativas ao medicamento são dieta e exercício, que não trazem esse tipo de efeito colateral. "Mas, às vezes, é difícil, o paciente quer o remédio."

Outro lado

Segundo Jaderson Lima, diretor médico da Sanofi Aventis, a empresa ainda aposta na relação risco/benefício do remédio e está desenvolvendo estudos para obter a aprovação do seu uso para diabéticos e pacientes com risco cardiovascular. Ele afirma que nenhum comitê de segurança independente --que avalia, entre outras coisas, a segurança da droga-- vetou a continuidade dos estudos.

O Acomplia é comercializado em 18 países da Europa, além da América Latina, entre outros, com 700 mil usuários no mundo --30 mil no Brasil. "A empresa decidiu se antecipar e suspender em todo o mundo. Não é recall. O produto não tem defeito", afirma Lima.

Segundo ele, os dados recentes indicam que a relação risco/benefício não se justifica ao grupo de paciente para o qual ele foi aprovado. "As contra-indicações e as orientações da bula não foram suficientes para minimizar os riscos."

Histórico

Comercializado na Europa desde 2006, o Acomplia chegou a ser considerado uma das maiores promessas da

indústria farmacêutica no combate à obesidade. Em junho de 2007, ele foi vetado pela FDA (agência norte-americana que regula alimentos e fármacos), que pediu mais estudos sobre os seus efeitos colaterais, especialmente os distúrbios psiquiátricos e risco de suicídios.

O comitê da FDA revisou os resultados de um amplo programa de 59 estudos clínicos que envolveram mais de 15 mil pacientes. Dados adicionais sobre a segurança do rimonabanto foram obtidos a partir de estudos ainda em andamento e de mais de 110 mil pessoas que já tomaram o rimonabanto na Europa e em outros países. O veto se apoiou no mesma razão que levou a Emea a recomendar agora a suspensão.

No Brasil, a droga foi aprovada pela Anvisa (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) no ano passado, mas só começou a ser vendido neste ano por conta de um impasse sobre o preço.

Mesmo diante das pesquisas internacionais que demonstravam o risco do remédio, médicos brasileiros defendiam o Acomplia e diziam acreditar que ele trazia mais benefícios do que riscos.

Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u459690.shtml>>. Acesso em: 22 set. 2009

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 10/03/2010

O Agir Docente em Curso Livre de Língua Estrangeira: Que Trabalho é Esse?

A Teacher's Attitude in a Foreign Language Free Course: Which Kind of Job Is This?

Taiane Malabarba^{*}

Ana Maria de Mattos Guimarães^{**}

RESUMO: Este trabalho consiste em um recorte do projeto intitulado “O trabalho docente em curso livre de língua estrangeira: o real a partir do prescrito?”, em desenvolvimento na UNISINOS, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Tendo como foco de análise o trabalho prescrito aos professores de língua inglesa em um curso livre do interior do estado do Rio Grande do Sul, a investigação busca conhecer as prescrições que atuam na atividade docente na instituição pesquisada e explicitar a influência dessas prescrições no trabalho real de uma das docentes. Para a realização deste trabalho, dialogamos com autores ligados principalmente ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que tem Bronckart (1999, 2006, 2008) como representante principal. Considerando o contexto de realização da pesquisa, nos deparamos com a ausência de documentos prescritivos oficiais na instituição: as prescrições na escola tomam forma, principalmente, através do treinamento semestral realizado junto ao corpo docente. Como

^{*} Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no período de 2008-2010 - bolsista CAPES.

^{**} Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Orientadora da pesquisa e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS.

não tivemos acesso a esse treinamento, a metodologia de coleta do correspondente ao trabalho prescrito consistiu na análise da entrevista concedida pelo diretor pedagógico da franquia, responsável por ministrar o encontro com os professores.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente; prescrições; ensino de língua inglesa; interacionismo sociodiscursivo; interação.

ABSTRACT: This paper is part of the project “O trabalho docente em curso livre de língua estrangeira: o real a partir do prescrito?”, which has been developed at UNISINOS in the Post-Graduate Programme on Applied Linguistics. By focusing on the analysis of the work assigned to the English teachers at a language school in the countryside of Rio Grande do Sul, this investigation aims to reveal the assignments given to the teachers in the institution and to show the influence of these tasks in one of the teachers’ actual performance. In order to accomplish our goals, we establish a dialogue with authors connected principally to the Socio-discursive Interactionism (SDI), which has Bronckart (1999, 2006, 2008) as the main representative. Considering the context of the research, we noticed an absence of official prescriptive documents in the institution: the assigned work in the school takes place through the semiannual training with the teachers. Since we were not allowed to record it, the methodology of data collection of the assigned work consists of the analysis of the interview done with the pedagogical director of the franchise, responsible for the teacher’s training.

KEY WORDS: educational work; assignments; English language teaching; socio-discursive interactionism; interaction.

1 Introdução

Inúmeras são as pesquisas que buscam promover reflexões acerca das práticas de sala de aula, com o objetivo de obter melhores resultados para a educação brasileira e mundial. Conseqüentemente, o objeto de estudo é, em grande parte dos casos, a prática docente, uma vez que o sucesso ou insucesso do que acontece em uma sala de aula é, usualmente, atribuído à figura do professor, o que consolida a idéia de que o professor faz a diferença (GOOD; BIDDLE; BROPHY, 1975 *apud* SAUJAT, 2004). Entretanto, ao considerarmos o trabalho do professor somente a partir do viés das ciências da educação, deixamos de apreender outros aspectos constituintes dessa atividade, que vão além das interações com os alunos e de medidas que visam formar o corpo docente.

Tais considerações vêm contextualizar, ainda que parcialmente, o lugar de onde falamos, os estudos das situações de trabalho enquanto atividades sociais mediadas pela linguagem. Para o desenvolvimento desta investigação, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart e seguidores (1999, 2006, 2008), o que implica tomar a atividade docente como um trabalho, uma vez que acreditamos que, para entendê-la, é preciso, antes, compreender a atividade de ensino em sala de aula (Amigues, 2004).

O projeto em andamento tem como objetivo mais amplo investigar a atividade docente em curso livre visando apreender as relações entre o prescrito (o que antecede o momento de sala de aula) e o real (o que acontece na sala de aula). A importância desta investigação reside na sua contribuição com pesquisas na área dos estudos voltados para o mundo do trabalho em um contexto diversas vezes menosprezado pelos pesquisadores: o curso livre, ministrados em instituições de ensino não

reconhecidas pelo MEC, que representam uma grande fatia do ensino técnico no Brasil, principalmente no que tange ao aprendizado de idiomas.

Este artigo pretende apresentar os resultados da análise da entrevista concedida pelo coordenador da franquia, através da qual é possível apreender elementos centrais do que é prescrito aos professores, e responder, mesmo que temporariamente, a questão apresentada no título deste trabalho: que trabalho é esse? Para tal, são dois os questionamentos que nos guiam e os quais pretendemos responder:

- a) Que prescrições circulam no contexto do curso livre de língua estrangeira pesquisado?
- b) O que pode ser apreendido a partir da entrevista com o diretor pedagógico da franquia?

Este artigo está dividido em quatro partes. A primeira delas trata do referencial teórico no qual nos baseamos. Na segunda parte, apresentamos os dados e os procedimentos de análise. Em seguida, são apresentados os resultados das análises e as considerações finais.

2 O interacionismo sociodiscursivo

A linha teórica, metodológica e analítica principal deste trabalho é o interacionismo sociodiscursivo (ISD), uma corrente de estudos cuja epistemologia está voltada para as questões do humano. O ISD pode ser inicialmente definido como uma variante e um prolongamento do movimento do interacionismo social proposto, sobretudo, por Vygotsky (BRONCKART, 2006).

A abordagem vygostskiana adotou três princípios gerais, que são aceitos pelo ISD. O primeiro deles diz respeito ao problema da construção do pensamento consciente humano, que deve ser tratado de forma paralela ao da construção do mundo. De forma geral, pressupõe-se que “os processos de socialização e os processos de individualização” são vertentes do mesmo desenvolvimento humano e que, portanto, jamais podem ser separadas (BRONCKART, 2006, p. 9).

O segundo princípio se centra no *corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles e Marx). Segundo Bronckart, esse *corpus* deve servir de apoio para o questionamento das Ciências Humanas, que, por sua vez, “deve considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção escolar)” (BRONCKART, 2006, p. 9).

Já o terceiro princípio diz respeito à rejeição do modo como as Ciências foram divididas em múltiplas disciplinas e subdisciplinas. De acordo com Bronckart (op. cit), isso é “decorrente de uma adesão à epistemologia positivista de Comte” (p.10) e deve ser contestado, uma vez que os problemas de uma ciência do humano envolvem “relações de interdependência” quanto aos aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, etc; e “processos evolutivos e históricos” (ibidem). Isso quer dizer que o projeto em desenvolvimento – o ISD não quer ser visto como uma teoria acabada – não aceita a divisão atual das Ciências Humanas/ Sociais, e, portanto, não quer ser visto como uma corrente lingüística, psicológica ou sociológica. O ISD quer ser visto como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), que toma o problema da linguagem como absolutamente central para a compreensão de toda e qualquer ação humana.

Bronckart (2005) apóia-se no famoso *slogan* de Vygotsky para explicar o projeto do ISD: filosofia e prática. A saber, prática no sentido de que o objeto dessa ciência unificada

deve ser constituído por problemas concretos da vida humana: problemas de trabalho, de formação, de patologia social etc. Uma ciência do humano só pode ser legítima se for uma ciência de intervenção, ou seja, se puder dar conta de analisar e transformar as situações de atividade humana, medindo constantemente a validade de seus propósitos à eficácia dos efeitos de sua operacionalização no mundo (BRONCKART, 2005). Filosofia, por sua vez, significa que o trabalho de intervenção deve ser sustentado por um trabalho orientado epistemologicamente, objeto de constante reflexão e reformulação de seus modelos internos (BRONCKART, 2005).

Conforme Bronckart (1999, 2005), além da influência do interacionismo social de Vygotsky (1934, 1985), as idéias centrais do ISD formaram-se a partir da tradição monista de Spinoza (1954); da sociologia de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986); do sistema de língua de Saussure e de inúmeros postulados de Bakhtin. Assim, é a partir de Habermas (1987) que Bronckart amplia a noção de agir comunicativo, isto é, a idéia de que a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais. Em relação às interações verbais, por sua vez, Bronckart desenvolve a noção de gênero de texto, a partir dos gêneros do discurso, de Bakhtin, filósofo fundador da análise da linguagem além dela mesma, em relação ao outro e ao meio.

Quanto ao discurso, o ISD entende que as práticas languageiras situadas através dos chamados textos-discursos são os principais instrumentos do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), seja em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade dos indivíduos, o que justifica o que Bronckart (2005) chama de logocentrismo relativo. Ou seja, o discurso é (co)construído através das ações de linguagem que se dão nas relações sociais de seu meio.

Dentro do quadro do ISD, são cinco as principais direções da pesquisa empírica que vem sendo desenvolvida nos últimos anos: os modelos da ação languageira e da arquitetura textual; as pesquisas que tratam da aquisição das capacidades textuais/discursivas; os trabalhos voltados para as didáticas das línguas (sequências didáticas); as pesquisas sobre o desenvolvimento epistêmico e as pesquisas sobre o desenvolvimento praxeológico (BRONCKART, 2005). Nossa pesquisa – e a maioria das pesquisas conduzidas atualmente na linha do ISD – enquadra-se justamente neste último quadro de investigação, que visa compreender de um lado as ações, e, de outro, os atores responsáveis por essas ações.

3 O agir docente

Uma vez que buscamos apreender elementos da prática docente enquanto trabalho, parece-nos coerente discutirmos as noções de trabalho e, mais especificamente, a noção de trabalho docente.

Para Bronckart (2006), o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (divisão do trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

O autor acrescenta ainda que o ofício do professor compreende “a gestão de uma situação de aula e seu percurso,

em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos”(BRONCKART, 2006, p. 207).

Amigues (2004) vai ao encontro de Bronckart ao explicar ser este um trabalho dirigido não somente aos alunos, mas também à instituição, aos pais e a outros profissionais, cujos meios de agir são buscados nas técnicas desenvolvidas ao longo da construção histórica da escola e da atividade docente. Não se trata, ao contrário do que muitos acreditam, de “uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional” (AMIGUES, 2004, p. 45). Acrescenta ainda, apoiado em Faïta (2003) e Terssac (2002) que se trata de

(...) um ofício e um trabalho como qualquer outro (...) apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva. Convém, entretanto, observar ainda que essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade dos alunos, mas também para o professor, que vai ser o executor de sua própria concepção (FAÏTA e TERSSAC, 2002 *apud* AMIGUES, 2004, p. 45).

Vista a complexidade do agir docente, Bronckart (2006) propõe uma nomenclatura para cada uma das dimensões do trabalho, que compreendem o *trabalho prescrito*, o *trabalho real*, o *trabalho representado pelos actantes* e o *trabalho interpretado por observadores internos*.

Uma vez que não podemos separar a noção de linguagem da noção de trabalho, um bom recurso para a apreensão da atividade docente é analisarmos o professor em seu agir, o *trabalho real*. É através do estudo dessa primeira dimensão, ou

seja, no discurso do professor, que podemos apreender facetas de sua atividade, sejam elas relacionadas ao que lhes foi prescrito, aos alunos etc. Analisar o trabalho real, portanto, consiste em apreender os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216).

A segunda dimensão, denominada por Bronckart (2006) de *trabalho prescrito*, tem por base está a análise dos documentos que regulamentam, planificam e regulam as tarefas a serem realizadas pelo trabalhador. No caso dos cursos livres, os documentos escritos são geralmente substituídos pelos chamados “treinamentos”. Trata-se de encontros entre professores, direção e orientadores pedagógicos, que têm como objetivo ‘moldar’ o professor dentro da metodologia que a escola utiliza. Podemos citar, ainda, o papel prescritivo do material didático, que deve ser utilizado pelo professor.

A terceira e quarta dimensões dizem respeito, respectivamente, à interpretação que os próprios trabalhadores fazem do seu agir, chamada de *trabalho interpretado pelos actantes* (BRONCKART, 2006, p. 216); e à dimensão do *trabalho interpretado por observadores externos*, que procede à análise dos textos produzidos pelos pesquisadores sobre o trabalho real (BRONCKART, 2006, p. 216).

Para o estudo em questão, nos detemos na análise do trabalho prescrito e do trabalho real, uma vez que:

No domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Há, geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância. (AMIGUES, 2004, p. 40)

Amigues (2004) acrescenta ainda que “[é] nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004). E é exatamente tal desenvolvimento que nos leva a acreditar na relevância de trabalhos que proporcionem reflexão no que diz respeito à sala de aula, cuja complexidade exige que reflitamos sobre as interações ali ocorridas.

4 O foco no trabalho prescrito

As pesquisas desenvolvidas dentro do quadro do ISD têm mostrado que, frequentemente, as prescrições configuram-se – equivocadamente – como um “atestado” do insucesso dos professores, uma vez que “o não cumprimento do que é prescrito deve-se a algum déficit do professor, que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos” (MACHADO, 2007, p. 94).

Ao contrário do que poderia pensar-se, é a distância entre o trabalho prescrito aos professores e o trabalho real de sala de aula que possibilita ao sujeito ressignificar as prescrições, a si mesmo e a sua prática, na busca por regular essa distância (AMIGUES, 2004). Logo, analisar os textos prescritivos torna-se extremamente relevante, devido à sua função determinante no trabalho real do professor; função que vai além de meramente impulsionar a atividade, mas também de ser parte dela.

Denominados de *prescrição do trabalho* ou de *trabalho prescrito* por Bronckart e Machado (2004), os documentos dessa natureza buscam definir as tarefas a serem desempenhadas pelos professores e influenciam desde a organização das classes, passando pelos objetivos do ensino às rotinas de interação. Como exemplos de tais textos, podemos citar os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs), as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) e os projetos político-pedagógicos dos cursos, sendo os dois primeiros provenientes do Ministério da Educação (MEC) e o último das diretorias de ensino.

5 Procedimentos de análise

Do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição, a melhor forma de avaliar a eficácia das práticas pedagógicas é avaliando a distância entre o que é feito e o que deveria ser feito (Amigues, 2004). Infelizmente, nessa perspectiva, os valores do trabalho docente lhe são atribuídos por pessoas que não exercem essa atividade, que estão fora dele e/ou que não possuem respaldo metodológico para fazer uma análise que ultrapasse o simples “o que os olhos veem”.

Nossa análise do trabalho prescrito baseia-se nos pressupostos de Bronckart (1999, 2004, 2008), para quem os textos-discursos são o principal instrumento do desenvolvimento humano. Seguindo a perspectiva bronckartiana de que toda interação é um texto, uma possibilidade de análise das ações de trabalho está no que Bronckart (1999) denomina *arquitetura textual*. O autor faz alusão a um folhado de três camadas e explica que cada uma delas, *a infra-estrutura geral, os mecanismos de conexão e os mecanismos enunciativos*, possui funções específicas para a organização textual.

A infra-estrutura geral do texto é considerada pelo autor (BRONCKART, 1999) como o nível mais profundo do texto. É esta a primeira camada, que trata do plano geral do texto. Evidencia-se ali o seu conteúdo temático; o tipo de discurso principal; as articulações entre os tipos de discurso presentes no texto e a sequência característica de cada gênero.

A segunda camada comporta os *mecanismos de textualização*, que irão estabelecer a coerência temática através da criação de séries isotópicas. Tais mecanismos, tendo em vista o destinatário, explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto. Podem ser divididos em três. São eles: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

Os mecanismos de **conexão** caracterizam-se pelas articulações da progressão temática, que se dão por meio dos organizadores textuais. Tais organizadores “podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 1999, p. 122). Os de **coesão nominal** são responsáveis por introduzirem temas e personagens ao texto e por realizarem retomadas ou substituições ao longo do texto. Tais mecanismos se realizam por meio de *anáforas* (pronomes e sintagmas nominais). Os mecanismos de **coesão verbal**, por sua vez, são referentes aos tempos verbais, aos advérbios e aos organizadores textuais que têm valor temporal. Eles dão conta da organização temporal e/ou hierárquica dos processos e dependem, mais do que os processos anteriores, dos tipos de discurso que aparecem.

Na terceira camada, estão os *mecanismos enunciativos* ou *mecanismos de responsabilização enunciativa*, que mantêm a coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, explicitam os posicionamentos do que está sendo enunciado no texto; as vozes presentes, que podem ser do autor empírico, vozes sociais ou de personagens; e as modalizações lógicas (valor de verdade dos enunciados), deônticas (valor social dos enunciados), apreciativas (julgamento subjetivo) e pragmáticas (julgamento sobre a responsabilidade dos personagens).

A análise sobre a qual nos debruçamos neste artigo trata, mais especificamente, da primeira e da terceira camada da

arquitetura textual. Assim, apresentaremos os resultados obtidos na seguinte ordem:

- a) Estabelecimento das fontes prescritivas na instituição;
- b) Análise do conteúdo temático da entrevista realizada com o diretor da franquia; e
- c) Análise das modalizações deônticas.

6 Resultados e discussão

Embora a pesquisa não seja totalmente de ordem êmica, é possível afirmar que os papéis exercidos pela pesquisadora dentro da instituição (ex-professora na unidade e professora e diretora em outra unidade da rede) possibilitaram não somente a entrada em um ambiente de trabalho bastante resistente à pesquisa, mas também uma compreensão mais profunda do contexto onde os dados foram construídos. A partir desse caráter, em parte, etnográfico do estudo, na tentativa de organizar e apresentar o trabalho prescrito aos professores, buscamos identificar as diferentes fontes do trabalho prescrito aos professores na instituição pesquisada, o que é ilustrado pela figura a seguir:



Figura 1: Fontes do trabalho prescrito na instituição.

O trabalho prescrito no curso livre estudado é constituído por quatro grandes pólos: *a franquia*, responsável pelo treinamento semestral com todos os professores; *o livro didático*, desenvolvido em parte pela franquia e em parte por uma editora inglesa; *a unidade franqueada*, responsável por orientações gerais sobre escola, alunos, entre outros; e *a autoprescrição*, tal qual a entendemos como as crenças, saberes e experiências que os professores adquirem ao longo da vida.

A *franquia*, como mencionado anteriormente, é representada pela figura de seu diretor, que vai até às unidades franqueadas semestralmente para ministrar o chamado “treinamento”¹. O *livro didático*, por sua vez, além de instrumento de trabalho, é entendido por nós como fonte prescritora, uma vez que ele dita a ordem cronológica do trabalho e estabelece uma espécie de modelo a ser seguido, já que, no treinamento, os professores aprendem o que seria entendido pela escola como a maneira certa de usar o livro.

A *unidade franqueada*, outra fonte de prescrição docente, é representada pela figura da diretora da escola que, embora assistida pela coordenadora pedagógica da unidade, é quem define e apresenta aos professores as diretrizes a serem seguidas, que envolve desde a função de desligar os equipamentos ao sair da sala de aula à responsabilidade de não “perder” alunos. As reuniões ocorrem mensalmente aos sábados à tarde² e participam delas todos os professores da unidade.

¹ Devido à brevidade deste trabalho, não nos deteremos à discussão do termo treinamento, ao invés do termo formação. Sem dúvida, a simples adoção deste termo já implica certas questões a serem discutidas futuramente.

² Em virtude do dia e horário atípicos dessas reuniões - sábados à tarde - uma outra discussão pertinente, que, em virtude do espaço, não nos deteremos aqui, é a que gira em torno das condições e imposições do trabalho dos professores, o chamado “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999).

Finalmente, não podemos ignorar a existência e a influência da bagagem acumulada pelos professores ao longo de suas vidas, de suas carreiras, questão muito bem explorada por Gimenez (1994), Pirovano (2001) e Barcelos (2000) e que não será explorada neste artigo devido à restrição espacial.

Podemos observar que o trabalho prescrito aos professores na instituição não é, ao contrário do que foi encontrado em outras pesquisas sobre o trabalho prescrito, como a relatada por Bronckart e Machado (2004), por exemplo, constituído por um texto institucional. No caso em foco, a quase inexistência de documentos prescritivos no local nos levou à busca por conhecer o treinamento – que é a forma prescritiva mais formal na instituição. Entretanto, a impossibilidade de realizarmos a filmagem do treinamento levou a decisão de analisarmos as representações da pessoa responsável por ele. Sendo assim, as representações que o diretor da franquia tem dos conceitos que aparecem em suas prescrições fazem parte do que consideramos trabalho prescrito.

Uma vez identificadas as fontes prescritivas na instituição, passamos à análise da entrevista propriamente dita, com base na análise feita por Bronckart (2008).

A entrevista com o diretor pedagógico: no âmbito do conteúdo temático

Bronckart (2008) analisa a dinâmica geral de uma entrevista a partir da análise de dois tipos de segmentos: *segmentos de orientação temática* (SOT) e *segmentos de tratamento temático* (STT). O primeiro tipo, SOT, compreende segmentos responsáveis pela introdução, apresentação ou lançamento de um tema. Já o segundo tipo diz respeito aos segmentos que o entrevistado produz ao responder a uma questão ou ao dar sequência a um lance temático advindo do

entrevistador, ou seja, corresponde aos temas que são realmente tratados e não apenas introduzidos. Nesse nível de análise, estamos tratando da primeira camada da infra-estrutura textual, de Bronckart (1999), apresentada anteriormente.

A partir da proposta de Bronckart (1999), uma parte de nossa análise da entrevista também se inclina para a identificação desses dois tipos de segmentos, com o objetivo de apreender o conteúdo temático do diálogo acerca das prescrições da instituição, mais especificamente, acerca do treinamento. Assim, alguns comentários gerais podem ser feitos em relação ao conteúdo temático da entrevista. Esta entrevista é composta por dezesseis grandes temas, sendo que dez deles foram introduzidos pela pesquisadora e seis foram introduzidos pelo coordenador (em negrito), como segue:

- 1) Sujeito responsável pelo treinamento;
- 2) **Base para o treinamento;**
- 3) O funcionamento do treinamento;
- 4) **Interação;**
- 5) **Tarefa do professor;**
- 6) As diferenças do treinamento para os professores iniciantes;
- 7) **Importância da experiência para a atividade docente;**
- 8) **Expectativa discente em relação ao aprendizado da língua;**
- 9) Relevância do treinamento;
- 10) **O que é preciso para dar aula;**
- 11) Particularidades da atividade docente;
- 12) Número de treinamentos necessários para ingressar como professor na instituição;

- 13) Como acontece a seleção do conteúdo do treinamento;
- 14) Interação entre os professores;
- 15) Perfil do profissional da instituição; e
- 16) Manejo do material didático pelo professor.

Como funciona o treinamento?

Com a entrevista, buscamos saber, primeiramente, sobre o funcionamento do treinamento a partir das representações que o próprio gestor tem do evento semestral de formação, sendo o funcionamento do treinamento um dos temas, tal qual apresentado anteriormente. Como mostra o segmento 1, a seguir, a pesquisadora tenta apreender o que acontece no treinamento (em negrito), mas o coordenador parece relutar, dando um tratamento inesperado à orientação temática “como funciona o treinamento”.

Exemplo 1:

PES: Ok, e **como funciona esse treinamento?** Eu gostaria de saber, assim, a **seqüência das ações**, né, o que que acontece, **em que consiste o treinamento?**

COO: Consiste na melhor... na melhoria de aprendizado # tanto do aluno como do professor também.

PES: Ahã.

COO: Porque a gente acredita que # não existe uma interação única, né, pra interagir você tem que ter pelo menos mais uma pessoa. Então tanto o aluno é, é tem uma vantagem nisso como o professor também.

PES: Ahã, Mas **eu gostaria de saber**, né, eu como... **me colocando no lugar de não conhecedora do treinamento**, né, digamos assim, ã: **os passos... como que isso funciona**, né, **o que que é feito no treinamento?**

COO: O treinamento (pesq. interrompe coo).

PES: Você vai a (nome da cidade) geralmente, numa das escolas, né...

COO: Ahã... o treinamento, ele é usado, né, pra fazer com que os professores, eles # ãh, entendam que é muito importante fazer com que o aluno, ele pratica... , ele pratica muito mais do que o próprio professor. Então, por exemplo, o o aluno, ele vai pra aula, né... então ele está, ele está esperando que ele vai falar o idioma que ele escolheu pra falar.

A quantidade de temas introduzidos pelo coordenador bem como a relutância em responder à pergunta da pesquisadora sobre o funcionamento do treinamento podem indicar que:

- a) O coordenador se vê como responsável pela conversa, ou quer liderá-la. Pode-se, inclusive, pensar em uma relação de poder que se estabelece entre pesquisadora (professora integrante do corpo docente da rede pesquisada) e coordenador (responsável durante muitos anos por “treinar” a pesquisadora e observar/avaliar suas aulas).
- b) O coordenador busca defender-se antecipadamente de um suposto “ataque” ao que está sendo enunciado.
- c) O coordenador não quer revelar alguns aspectos do funcionamento do treinamento e/ou da instituição.

Uma questão de interação

Dentro do conteúdo temático da entrevista apresentado anteriormente, é possível perceber também a constante presença do termo interação. Embora, em alguns momentos da entrevista, esse tema tenha sido tratado de forma mais direta – o que nos levou a classificar alguns pontos do diálogo como pertencentes ao tema “interação” –, a questão interacional está constantemente presente no discurso do diretor pedagógico da franquia, como mostram os exemplos abaixo:

Exemplo 2:

COO: Porque a gente acredita que não existe uma **interação** única, né, **pra interagir** você tem que ter pelo menos mais uma pessoa.

Exemplo 3:

COO: Com isso, ele... o professor tem que usar **atividades interativas** onde faça com que o aluno faça, ãh... fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio. O que a gente muitas vezes assiste aula de professores e a gente pode constar que, ã, numa aula de uma hora, muitas vezes o professor falou quarenta minutos. Sendo que quem teria que ter falado os quarenta minutos teria que ser o aluno, usando essas tais **atividades interativas**.

Exemplo 4:

COO: É que, assim como nós fazemos com que os **alunos se interajam**... se **interajam** entre eles, aham... a gente tem que fazer a mesma coisa no treinamento. O treinamento, ele é totalmente prático.

Exemplo 5:

COO: (...) Os alu..., os professores, eles têm que estar sempre, assim, **interagindo**, né. Eles têm que estar (...)

Exemplo 6:

PES: Bom, falando em professor né, qual seria o perfil então do profissional dessa instituição? Que modelo, que tipo de professor se imagina?

COO: Uma pessoa **que gosta de interagir**.

A entrevista com o coordenador da franquia: no âmbito das modalizações

Após tratarmos do conteúdo temático, voltamos nosso olhar para a terceira camada da infra-estrutura textual de Bronckart (1999), que trata, além das vozes, das modalizações. Em uma análise inicial, pudemos perceber a saliência do tipo de modalização denominada deôntica (BRONCKART, 1999), ou seja, a que remete aos valores, regras e opiniões de um grupo social. São marcadas pelas expressões “é preciso que”, “dever”, “ter a obrigação”, “não posso”, como podemos observar no segmentos a seguir, apresentados agora com as modalizações deônticas em negrito:

Exemplo 7:

COO: Porque a gente acredita que # não existe uma interação única, né, pra interagir **você tem que te(r)** pelo menos mais uma pessoa. Então tanto o aluno é, é # tem uma vantagem nisso como o professor também.

Exemplo 8:

COO: Com isso, ele... o **professor tem que usar** atividades interativas onde faça com que o aluno faça, ãh... fale o tempo todo na sala de aula, muito mais do que ele próprio. O que a gente muitas vezes assiste aula de professores e a gente pode constar que, ã, numa aula de uma hora, muitas vezes o professor falo(u) quarenta minutos. Sendo que quem **teria que te(r) falado** os quarenta minutos **teria que** ser o aluno, usando essas tais atividades interativas.

Exemplo 9:

COO: As etapas são né, primeiro **temos que fazer com que o professor entenda** que é muito importante com que o aluno interaja né. A partir do momento que o aluno começa a interagi(r) dentro de uma sala de aula, ele começa a percebe(r) a importância que é # aham... você esta(r) tendo um lado afetivo com a outra pessoa +... não só esse lado afetivo, mas ele se predispõe a fala(r) aquele idioma.

Exemplo 10:

COO: todas elas aprendem né... e todas elas têm seu... o seu tempo, né? E isso **a gente tem que respeita(r)** também nos alunos, né. Quando eu me desloco de São Paulo a... ao sul pra da(r) treinamento, meu propósito com eles é com que eles... aham... sigam a mesma visão. Nessa visão, o que que nós podemos... aham... te(r) como foco principal? É que, assim como nós fazemos com que os alunos se interajam... se

Através dos exemplos podemos observar a presença de uma prescrição mais explícita – como é o caso dos exemplos 8 e

10, em que o coordenador da franquia afirma que “o professor tem que usar atividades interativas” e que “a gente tem que respeita(r) também nos alunos, né” – ou menos explícita, como é o caso dos exemplos 7 e 9. No exemplo 7, a prescrição direta não é direcionada aos professores. Trata-se da evidência de uma crença no que diz respeito à interação, que, de certa forma, pode influenciar as ações do coordenador que, por sua vez, pode influenciar as crenças dos professores da instituição.

No exemplo 10, existe uma prescrição clara, mas não tão explícita, uma vez que o coordenador se coloca no lugar de professor, “a gente”, e prescreve que os professores devem respeitar o tempo do aluno.

7 Considerações Finais

Este artigo buscou apresentar uma possibilidade de análise do trabalho prescrito a partir das representações que o maior responsável pelas prescrições tem sobre elas. Este procedimento se deu a partir da constatação de que, diferentemente de outros contextos escolares estudados, no curso livre em questão, nos deparamos com a ausência de documentos orientadores de prescrição. Essa realidade, que envolve a maioria dos cursos livres, é fator determinante para que pesquisas não sejam realizadas sobre esse contexto, o que nos impulsionou a dar início a este estudo.

Vimos ainda, por meio das análises realizadas, que o trabalho prescrito aos docentes da instituição pesquisada é complexo, constituído por pelo menos quatro dimensões: a franquia, o livro didático, a unidade franqueada e a autoprescrição. Dentro dessas dimensões, ao nos determos na análise das prescrições advindas da franquia, através da entrevista com o diretor pedagógico, percebemos a presença dos

conceitos ligados à interação, que vem ao encontro da concepção de agir docente defendida pelo ISD.

Entretanto, ao mesmo tempo que verificamos a importância dada à interação, nos deparamos com um texto (a entrevista) repleto de modalizações deônticas, que vão justamente em sentido oposto ao de uma visão interacionista do agir humano. Ou seja, ao mesmo tempo que o coordenador fala de interação, ele impõe o que o professor “deve fazer”, o que o torna incoerente teoricamente, levando-nos a apontar a ambiguidade do que é prescrito aos professores no curso livre.

Finalmente, faz-se necessário destacar a importância deste estudo para o âmbito da educação enquanto análise das práticas docentes em situação de trabalho. No quadro da reflexão e do aprimoramento das práticas ocorridas nesse contexto específico, a identificação das fontes dessas prescrições podem revelar amarras do trabalho docente na instituição, que permitam apreender e ressignificar o trabalho real dos professores. Para tal, a partir do aprofundamento das análises das prescrições, nosso olhar sobre o trabalho real de uma professora será guiado no sentido de perceber que prescrições estão mais presentes na configuração do agir docente: as prescrições pedagógicas, advindas do coordenador da franquia, ou outras prescrições, como as empresariais/organizacionais, advindas da direção?

Referências Bibliográficas

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BARCELOS, A. M. F. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: a deweyan approach. Tese de Doutorado - University of Alabama, 2000.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

_____. **De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor?** Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. In: *D.E.L.T.A.*, 21:2, 2005.

DE TERSSAC, G. **Le travail: une activité collective**. Toulouse: Octarès, 2002.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FAÏTA, D. Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. In: AMIGUES, R.; FAÏTA, D.; KHERROUBI, M. (Eds.). **Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité**. *Skholé*, n° spécial (à paraître), 2003.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. Tese de Doutorado - Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOOD, T. L.; BIDDLE, B. J.; BROPHY, J. E. **Teachers make a difference**. New York: Holt Rinehart & Winston, 1975.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PIROVANO, Maria Valésia da Silva. **Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

RICOEUR, P. **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II**. Paris: Seuil, 1986.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

SPINOZA, B. **Traité de la reforme de l'entendement**. Paris: Flammarion, 1964.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1985.

Data de recebimento: 29/10/2009

Data de aprovação: 10/03/2010

A Compreensão Textual como Fator Interveniente na Retextualização do Discurso Direto em Discurso Indireto

Text Comprehension as an Intervenient Factor in the Retextualization of the Direct Discourse into the Indirect

*Rosany Aparecida Portugal**

*Adriana da Silva***

RESUMO: Neste trabalho, analisamos a influência exercida pela compreensão textual e os conhecimentos sobre o discurso relatado na reformulação ou retextualização do discurso direto para o discurso indireto. Consideramos os postulados da análise do discurso e da lingüística textual acerca do tema, para analisar oito produções textuais do PASES/UFV - 1ª etapa, triênio 2008-2010 - quanto à sua adequação à proposta de produção textual e quanto à relação estabelecida na transformação do discurso direto em indireto, durante o processo de retextualização. Ressaltamos, ainda, que as aulas de língua portuguesa devem ser pautadas nas atividades de leitura e produção, e o texto deve ser considerado como um evento sociocomunicativo. Percebemos a necessidade de se trabalhar em sala de aula com atividades de leitura, compreensão e produção textual, sem deixar de lado a relação leitor-escritor via texto, inseridos em um discurso.

* Mestranda em Estudos Linguísticos, do Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa.

** Professora Doutora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; compreensão textual; discurso direto; discurso indireto; retextualização.

ABSTRACT: In this study, we analyze the influence of reading comprehension and knowledge about reported speech in the process of retextualization from direct to indirect speech. We consider the assumptions of discourse analysis and textual linguistics to examine eight writings produced during the first round of PASES / UFV - triennium 2008-2010 - as for their suitability to the proposed theme and the relationship established in the transformation from direct to indirect speech, during the retextualization process. We emphasize that the teaching of Portuguese must be based on reading and writing activities but the text should be regarded as a social and communicative event. We perceived the need to work with reading and writing activities in classroom, without putting aside, through the text, the reader-writer relationship inserted in a discourse.

KEY WORDS: reading; reading comprehension; direct speech; indirect speech; retextualization.

1 Introdução

É notória a dificuldade apresentada por alunos dos diversos níveis das esferas pública e privada, em processos seletivos, no que tange à produção textual. Podemos apontar alguns fatores intervenientes para o insucesso desses alunos nas avaliações das instituições federais de ensino, entre eles a não compreensão da proposta de produção textual ou do texto-base propriamente, bem como o desconhecimento de que o nosso discurso é entrecruzado pelas formações discursivas

presentes no nosso contexto sócio-discursivo, provenientes da interação verbal.

Além disso, podemos ressaltar que a produção textual é uma atividade relacionada à leitura. A leitura é uma atividade que requer do leitor não apenas habilidades linguísticas, como reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas também extralinguísticas, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas, para construir uma unidade de sentido. As pesquisas em leitura e compreensão textual demonstram que há complexas interações entre leitor, texto e seus conhecimentos de mundo (CLARK, 1996; KOCH, 2002). Podemos acrescentar que também essa atividade depende da relação texto e discurso.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho é fazer algumas considerações sobre a compreensão textual no processo de retextualização do discurso direto em discurso indireto, tendo como base as relações entre aspectos linguísticos, discursivos e textuais. Para tanto, o corpus para análise se compõe de oito textos aleatoriamente escolhidos, produzidos por candidatos ao PASES (Programa de Vestibular Parcelado da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais) - 1ª etapa, triênio 2008-2010. Os textos foram analisados quanto à transposição do discurso direto para o discurso indireto, tendo como sustentação o conceito de compreensão textual na sua reformulação. Quanto aos aspectos metodológicos,

O percurso (...) trilhado por esta pesquisa com o fim de alcançar os objetivos inicialmente definidos encontra-se pautado em um enfoque qualitativo de investigação, uma vez que este tipo de pesquisa permite observar e descrever fenômenos, procurando compreendê-los e interpretá-los. (GONSALES, 2001, p. 66).

As produções textuais escolhidas foram identificadas por uma seqüência de letras do alfabeto, de **A** a **H**. Baseamos nossa análise na interpretação textual, tendo a Análise do Discurso e a Linguística Textual como bases teóricas e metodológicas. Analisamos as retextualizações a fim de verificarmos as relações entre os discursos direto e indireto.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Discurso relatado: a representação do outro

Mainueneau (1997, p. 85) apresenta os discursos direto (DD) e indireto (DI) como as *manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa*, postulando serem ingenuamente pensados como opostos, uma vez que tradicionalmente se acredita que o DD é uma manifestação literal do que se pretendeu enunciar. Quanto a esse assunto, Bakhtin (2006) considera o caráter mais analítico do DI, observando *a impossibilidade de uma transposição mecânica do discurso direto para o indireto*, devido à impossibilidade de transformação dos aspectos emocionais e afetivos para uma forma indireta, que, por sua vez, é mais estável.

O compromisso com a verdade, bastante disseminado pelas gramáticas tradicionais, que permeia o campo da conceituação do DD nem sempre foi item considerável. Retomando o assunto, Medeiros (2003) faz um histórico a respeito das noções de verdade e simulação apresentadas pelas formas de discurso relatado antes e depois da gramática de Port-Royal. Resumidamente, a autora expõe que, até os gramáticos de Port-Royal afirmarem o contrário, o DI tinha compromisso com a verdade dos enunciados e a veiculava, por ser a forma adotada pela lei. Após a gramaticalização dos discursos direto e indireto, começou-se a pensar que este seria posterior àquele,

uma vez que o DD representaria o enunciado literal e o DI seria sua reestruturação. Essa forma, no entanto, de se pensar os discursos direto e indireto limitava a potencialidade do discurso relatado. Borges Gutierre (2005, p. 14) cita Authier-Revuz, quando ela afirma que,

do ponto de vista gramatical, no plano sintático, o DD apresenta funcionamento considerado “simples”, enquanto o DI é visto como uma variante morfossintática do DD, marcada pela subordinação; (...) No plano semântico-enunciativo, o DD é considerado “fiel”, “objetivo”, enquanto o DI representa a maneira como o narrador vê o fato (BORGES GUTIERRE, 2005, p. 14).

Entretanto, os conceitos de DD e DI para Authier-Revuz parecem bem mais complexos, pois os considera como formações discursivas, *dois modos radicalmente distintos de representação de um outro ato de enunciação* (BORGES GUTIERRE, 2005). Isso nos remete a entender que o DD é uma operação de citação, menos estável, por seu caráter irregular, enquanto o DI é uma reformulação, menos heterogênea do que o primeiro, por apresentar uma regularidade sintática. Vale também realçar a idéia já postulada por Bakhtin de que o sujeito está inserido num contexto determinado e, portanto, seu discurso é regido pelo fenômeno social da interação verbal (BAKHTIN, 1992). Para tanto, nosso discurso está impregnado de representações do outro, o que o torna polifônico, heterogêneo. Assim, considerar somente o aspecto gramatical na transposição do DD para o DI inibe a singularidade da adaptação semântica realizada pelo indivíduo quando este se apropria do discurso alheio para formar seus postulados, não anunciando a língua em uso, desconsiderando-a como uma atividade constitutiva (MARCUSCHI, 2008, p. 240). Como afirma Bakhtin (2006):

A transposição palavra por palavra, por procedimentos puramente gramaticais, de um esquema para outro (DD para

DI), sem fazer as modificações estilísticas correspondentes, é nada mais que um método escolar de exercícios gramaticais, pedagogicamente mau e inadmissível.

Dessa maneira, considerando o discurso heterogêneo, polifônico, portanto, entrecruzado pelo discurso do outro, não se pode considerar a retextualização de DD em DI puramente gramatical, como ensinam os livros didáticos, a exemplo de Cereja (2006, p. 38):

Na passagem do discurso direto para o discurso indireto, ocorrem alterações gramaticais importantes. Os verbos apresentados no presente do indicativo, por exemplo, passam para o pretérito imperfeito, os pronomes na 1ª pessoa são substituídos por pronomes da 3ª pessoa e torna-se necessária a utilização de um novo verbo, do tipo chamado *dicendi*, para introduzir a fala do locutor.

Podemos verificar a ênfase em ensinar mecanicamente a transformação entre as duas formas mais comuns do discurso relatado, DD em DI, importando-se apenas com os aspectos gramaticais, com as classes de palavras e os tempos verbais, sem considerar que, no relato do discurso do outro, por ser este mais analítico, como já afirmamos, o produtor do DI precisará, além de apresentar as formas corretas dos verbos e dos pronomes, buscar realçar as questões emocionais e afetivas expressas na formulação do DD. No entanto, o fator gramatical e o conhecimento de que nosso discurso é polifônico por natureza não são os únicos limitadores da reformulação do DD em DI. Observamos ainda a questão da compreensão do que se pretende desenvolver no ato dessa retextualização. Dessa maneira, apresentaremos algumas considerações sobre o assunto, para prosseguir à análise.

2.2 Compreensão textual

O processo de leitura pressupõe a compreensão: ler e compreender são atividades equivalentes (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Entender a leitura como processo sociointerativo é a base para a compreensão de que o sentido do texto é construído pelos sujeitos que agem sobre ele. Não se trata de decodificar palavras, extrair sentidos de determinado texto. Compreender requer estratégias de seleção, inferenciação, referenciação, antecipação, pressuposição, ativação de conhecimento prévio, o que determinará a construção dos sentidos que um texto carrega.

Kock e Elias (2007, p. 24) sugerem alguns fatores de compreensão da leitura: conhecimento dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido. Esses fatores reforçam a ideia de que os sentidos do texto são construídos pelo leitor, bem como em função do contexto de produção e da situação discursiva. Quanto a esse assunto, Marcuschi (2008, p. 239) propõe que: (i) ler e compreender são atividades equivalentes; (ii) a compreensão do texto é um processo cognitivo; (iii) no processo de compreensão desenvolvemos atividades inferenciais; (iv) os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande na compreensão um texto; (v) compreender um texto não equivale a decodificar mensagem.

Existem outros fatores fundamentais no processo de compreensão textual: a noção de língua como atividade heterogênea, social, histórica, cognitiva, indeterminada, variável, interativa e situada (MARCUSCHI, 2008, p. 65), como forma de ação, como evento discursivo pelo qual podemos realizar as mais variadas atividades; o contexto, que tem papel fundamental e determinante na compreensão textual, uma vez que estabelece significações para os enunciados; e a

inferência, que merece atenção especial. Segundo Marcuschi (2008, p. 249):

As inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. (...) introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto.

Dessa maneira, pressupomos a inferência como fundamental na compreensão, uma vez que ela revela a leitura como processo de construção de sentidos, juntamente com os demais aspectos importantes na compreensão textual, por trazer à tona o não dito. Também é possível destacar a influência dos fatores extralinguísticos na compreensão textual, uma vez que, além dos aspectos linguísticos, o texto é influenciado por fatores sociais e cognitivos, representando, assim, uma *(re)construção do mundo*, por tratar-se de *uma entidade de comunicação e um artefato histórico* (MARCUSCHI, 2008, p. 72). A compreensão, portanto, é tida como processo, uma vez que seus sentidos se constroem por meio de variados fatores, que envolvem tanto o autor, quanto o leitor e o próprio texto. Como processo sociointeracional, a compreensão textual se dá por meio dos contextos linguístico e extralinguístico: o léxico, o uso de expressões próprias de determinado gênero ou grupo social interferem tanto quanto as inferências que se podem fazer a respeito do texto. O autor participa de determinada situação comunicativa quando escreve um texto, assim como o leitor quando o lê.

Entender a compreensão textual como processo requer observar que ela não é uma atividade precisa, definida, da qual serão extraídos significados prontos e pré-determinados. Esse processo é construído por meio de estratégias de compreensão, o que nos permite entender que é também flexível quanto aos significados que um texto pode assumir. Mas isso não nos

permite admitir que qualquer significado é válido no ato da compreensão. Apesar das muitas leituras possíveis, o texto apresenta alguns fatores de textualidade que permitem a construção do sentido e a sua compreensão, por tratar-se de uma atividade colaborativa. Assim, três aspectos devem ser considerados: o lingüístico, o social e o cognitivo.

Considerando que a reformulação do DD em DI é um processo de retextualização, faz-se importante conceituar esse evento comunicativo. O processo de retextualização evidencia o funcionamento social da linguagem, porque todas as vezes que realizamos essa atividade reelaboramos o texto, inserindo uma nova forma de apresentação do tema abordado no texto base da retextualização.

3 Análise do corpus

As oito produções textuais aleatoriamente escolhidas, dentre duzentas e cinquenta cedidas pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UFV, foram analisadas conforme a reformulação do discurso relatado, visando identificar as dificuldades de retextualização quando se ignora os construtos semânticos textuais. Cabe ressaltar que a proposta de produção textual, apresentada na íntegra em anexo, visava à reformulação dos discursos bem como a adaptação do conteúdo a um determinado nível: alunos de 6ª série. Observemos o enunciado:

Transforme o fragmento acima em um texto do tipo narrativo, em discurso indireto, para alunos de 6ª série, utilizando entre 20 e 25 linhas. **NÃO** produza uma cópia do texto. Se necessário, faça modificações na linguagem para se adequar ao seu interlocutor.

Ao destacar o trecho “NÃO produza uma cópia”, fica clara a ordem da atividade: os candidatos deveriam retextualizar o texto-base, o que pressupõe a transformação do trecho da peça teatral “A Megera Domada” em um texto do tipo narrativo, em discurso indireto, mas sem alterações no enredo. A atividade de retextualização proposta para essa produção textual tem como fundamentação a transformação de um texto em outro, seja do oral para o escrito, do escrito para o oral, do oral para o oral ou do escrito para o escrito (MARCUSCHI, 2001). Neste caso, a produção de texto pressupunha a transformação da modalidade escrita para a modalidade escrita, sendo a primeira em DD e a segunda em DI.

Verificamos que é significativa a preocupação com o contexto comunicativo no enunciado da atividade, pois há uma sugestão de adequação à linguagem do interlocutor. O verbo transformar antecipa uma das ordens do enunciado: *não produza uma cópia*. No entanto, essa prática foi claramente observada em muitas produções textuais; apesar de suprimidos alguns trechos dos diálogos, houve recorrência de cópias, como na produção textual A:

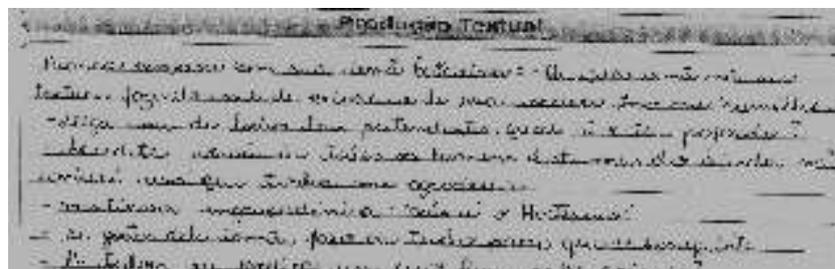


FIGURA 1: texto A.

Ao compararmos o trecho da produção de texto A com o texto-base, dado na orientação para a produção textual, observamos que, já no início, o pedido de Bianca é reproduzido

por completo, sem qualquer alteração, contrariando, além de uma ordem dada, um dos princípios básicos da reformulação do discurso direto em indireto: a transformação gramatical de verbos e pronomes.

Percebemos que somente houve substituição dos nomes das personagens, exposição que caracteriza o gênero peça teatral, por travessões, sinais de pontuação próprios do discurso direto. Verificamos assim mais um equívoco na produção, pois o autor foi instruído a escrever uma narrativa em discurso indireto, portanto, o travessão não poderia fazer parte da sua retextualização, ou seja, do texto resultante do trabalho de transformação do DD em DI. Observemos o trecho original:

Pádua: aposento em casa de Batista. (Entram Catarina e Bianca.)

BIANCA: Querida irmã, não me tortures fazendo-me de criada e de escrava. Isso me humilha. Quanto aos enfeites, porém, solta minhas mãos que eu mesma os tirarei, sim, minhas roupas todas, até a anágua. Isto, e tudo mais que ordenares, pois sei bem meus deveres para com os mais velhos.

CATARINA: Pois ordeno que me digas; de todos os teus pretendentes, qual é o teu preferido? E não me venhas com fingimentos.

BIANCA: Acredita-me, irmã, de todos os homens deste mundo ainda não conheci um, cujo rosto eu preferisse ao rosto de outro homem.

Outro fator importante a ser observado na comparação desses trechos é a não utilização de verbos *dicendi*, que são aqueles verbos responsáveis por indicar que está sendo introduzida a fala de uma personagem. Visto que a reformulação em discurso indireto é o cerne da questão, A deveria tê-los

introduzido, uma vez que esses verbos, numa narrativa indireta, assumem, como afirma Bakhtin (2006), a função mais analítica do discurso, porque buscam expressar as emoções e afetividades do discurso direto. Na verdade, o que se vê no trecho da produção A é uma simples reprodução, em discurso direto, das falas das personagens, com algumas supressões e adaptações. Em comparação ao primeiro trecho do texto já citado, aparecem outros problemas de formação discursiva que prejudicaram o processo de produção. Vejamos a reformulação inicial feita em **B**:

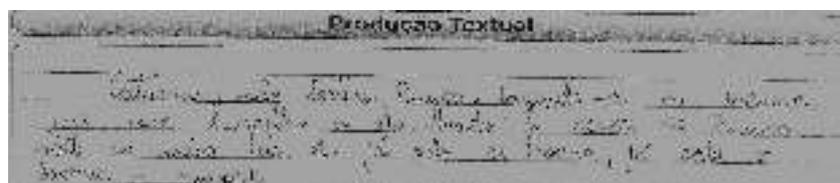


FIGURA 2: texto B.

Nesse trecho **B**, o autor assume a primeira pessoa do discurso, apontando Catarina como a segunda pessoa. Torna-se um narrador-conselheiro, em vez de apresentar a história da discussão das duas irmãs. Distorções graves no campo da compreensão textual ocorrem na produção C, como percebemos ainda no primeiro trecho da narrativa:

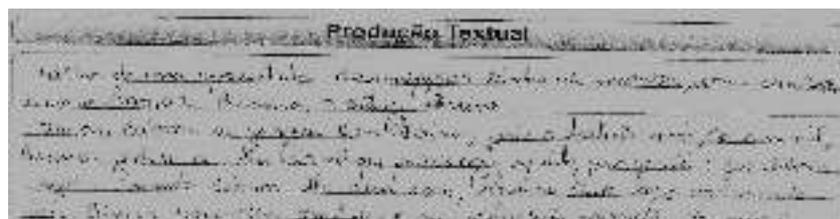


FIGURA 3: texto C.

Enquanto no texto-base da proposta de produção textual o autor apresenta rubricas de localização, indicando que a cena se passava em um aposento da casa de Batista, o autor de C entende o substantivo “aposento” como o adjetivo “aposentado”, dessa forma, caracteriza Batista de uma maneira que não condiz com a do texto-base. Outra inadequação em relação ao texto-base se dá pela afirmação de que Bianca havia se zangado com Catarina. Na verdade, no texto-base esse fato não ocorre e isso demonstra que o autor não compreendeu o texto. De acordo com o texto-base, Bianca parece implorar e se coloca subalterna à irmã:

BIANCA: Querida irmã, não me tortures fazendo-me de criada e de escrava. Isso me humilha. Quanto aos enfeites, porém, solta minhas mãos que eu mesma os tirarei, sim, minhas roupas todas, até a anágua. Isto, e tudo mais que ordenares, pois sei bem meus deveres para com os mais velhos.

Em D, observamos outro exemplo de reformulação inadequada de discurso direto para indireto. Fica claramente explicitado o não entendimento do caráter analítico do DI, na retextualização da peça teatral, uma vez que o candidato apresenta uma reescrita sem modificação na forma do discurso citado.

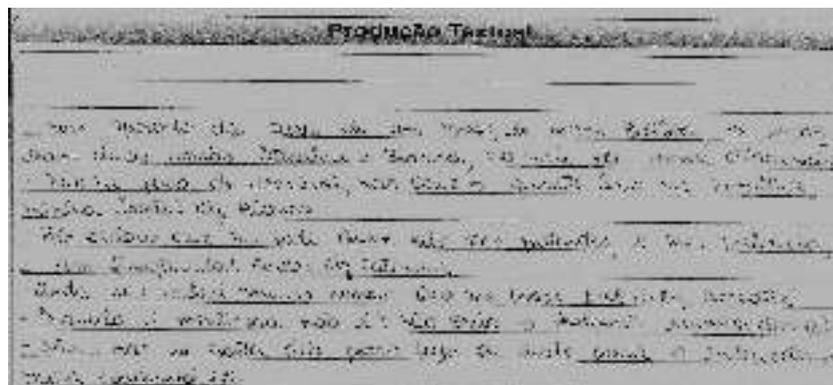


FIGURA 4: texto D.

Em **D**, encontramos dois graves problemas no que se refere à produção de texto: a não compreensão da proposta e o desconhecimento dos aspectos tanto gramaticais quanto discursivos que a norteiam. Ao substituir simplesmente os nomes das personagens pelos travessões, o candidato deixa claro que ignora o caráter mais analítico e menos emocional e afetivo do DI (BAKHTIN, 2006), porque não transforma as operações de citação em reformulações (AUTHIER-REVUZ *apud* BORGES-GUTIERRE, 2005).

Constatamos que o autor de **D**, assim como o de **A**, ignora o aspecto narrativo do DI em detrimento do aspecto mais reprodutor de situações comunicativas, o mais próximo do real possível, do DD. Outro detalhe interessante encontrado em uma das produções de texto do corpus analisado foi a necessidade de situar a história no tempo. A produção de texto **E** apresenta uma localização temporal para a narrativa, nos moldes dos contos clássicos. Vejamos:

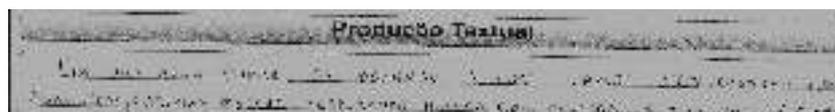


FIGURA 5: texto E.

Não ocorre citação no texto-base sobre a colocação temporal da narrativa, portanto, uma bela tarde de domingo é criação do candidato que reproduz a ideia segundo a qual as narrativas devem ser situadas no tempo e no espaço. Além disso, as irmãs não pareciam conversar sobre suas vidas, o que sugeriria amizade entre elas. Pelo contrário, Bianca e Catarina não se entendiam, o que fica claro pelo trecho inicial, em que aquela implora que a irmã não a escravize.

Essa tentativa de adequação às narrativas infanto-juvenis ocorre também em **F**. O produtor do texto caracteriza,

ingenuamente, Batista como um homem socialmente situado em uma camada baixa da sociedade de Pádua. Entretanto, em tradução de Paulo Mendes Campos: *Batista era o homem mais rico da cidade de Pádua, na Itália* (Shakespeare, 1970). Observemos o trecho do texto F:

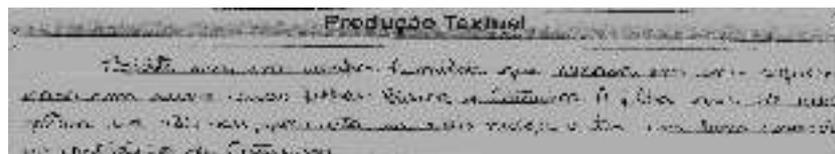


FIGURA 6: texto F.

No conto shakespeariano, texto-base dessa atividade de retextualização, fica bastante clara a preferência de Batista por Bianca, por sua docilidade, mas sua vida humilde é um equívoco, talvez realizado pela tentativa de se adequar à série sugerida no enunciado da proposta. Ocorreu também, em uma das produções escolhidas, uma reinvenção da história sugerida no texto-base. A narrativa G se organizou conforme a narrativa do trecho da peça *A Megera Domada*, entretanto, foram modificados os nomes das personagens, sua localização geográfica, entre outros fatores. Vejamos:

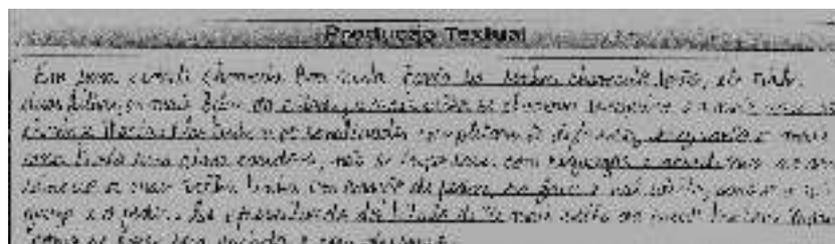


FIGURA 7: texto G.

A representação do discurso do outro, na reformulação do DD em DI, apresenta problemas tanto de compreensão textual

quanto de entendimento do jogo discursivo que acontece ao retextualizarmos um em outro. No entanto, vale apresentar pelo menos um exemplo, dentre as produções componentes do corpus de análise deste trabalho, cuja retextualização ocorreu, observando-se os pressupostos bakhtinianos que diferenciam o DD e o DI, apresentando este último como mais analítico, bem como as características de ambos, assinaladas por Authier-Revuz (apud BORGES-GUTIERRE, 2005), em que o DD apresenta operações de citação enquanto o DI é uma reformulação do DD.

Vale apresentar a produção de texto **H**, para que sejam notadas as reformulações realizadas, as contextualizações e as análises dos fatos da narrativa observados pelo produtor desse texto. Já no primeiro parágrafo, o candidato busca uma informação contida quase no final da peça, quando Batista afirma ter uma filha chamada Catarina: **BATISTA: Tenho uma filha chamada Catarina.** Ao fazer essa antecipação, o candidato contextualiza a história, caracterizando suas personagens, bem aos moldes das narrativas infanto-juvenis.

No segundo parágrafo, ele expõe o problema da narrativa quando cita as diferenças existentes entre as duas irmãs. Ao utilizar o modalizador “infelizmente”, esse produtor obedece ao caráter mais analítico do DI, segundo Bakhtin (2006), buscando expor a afetividade e emotividade recorrentemente presentes no DD:

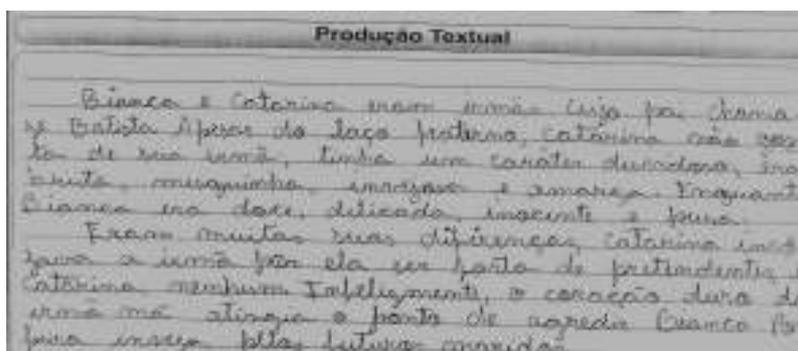


FIGURA 8: texto H.

A retextualização realizada por H obedeceu às caracterizações do discurso relatado postuladas por Bakhtin (2006) e Authier-Revuz (*apud* BORGES-GUTIERRE, 2005), considerando o caráter mais analítico do DI em contrapartida às operações de citação apresentadas pelo DD.

4 Considerações Finais

A reformulação do DD em DI requer conhecimentos outros que não somente os gramaticais. Bakhtin (2006), ao postular a respeito do discurso relatado, enfatiza os aspectos discursivos de cada uma de suas representações, em especial, no caso deste trabalho, os discursos direto e indireto. Fica claro o posicionamento do autor ao considerar o caráter mais analítico do DI, por ser um discurso relatado entremeado pelas observações de quem o relata sobre as realidades emergentes na produção discursiva. Segundo ele, *o discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem.* (BAKHTIN, 2006, p. 165). Isso indica que para retextualizar DD em DI, primeiro, é necessário que o autor do novo texto compreenda o texto-base. Bakhtin faz entender, no que tange ao DD, que sua expressividade pouco ou nada pode ser enfatizada na reformulação em DI, como ensinado por ele:

É óbvio que a mesma impossibilidade e uma transposição mecânica do discurso direto para o indireto também se aplica à forma original de qualquer construção ou características de acentuação que o falante usou para expressar suas intenções. Assim, as peculiaridades de construção e de entoação dos enunciados interrogativos, exclamativos ou imperativos não se conservam no discurso indireto, aparecendo apenas no conteúdo (BAKHTIN, 2006, p. 165).

Diante dessas observações, retomamos Authier-Revuz (*apud* BORGES GUTIERRE, 2005) para reafirmar a ideia de

que o DD representa uma operação de citação, enquanto o DI é a sua reformulação. Nesses termos, consideramos que a transformação de DD em DI, num processo de retextualização, por ser a transformação de um evento comunicativo em outro, não é tarefa simples, muito menos fácil. Exige do produtor do texto uma gama de conhecimentos tanto gramaticais quanto relativos às formações discursivas, em que se deve considerar o contexto, bem como os interlocutores e a expressividade do texto que se pretende transformar. Essa reformulação também se deve à compreensão do texto-base, uma vez que não entendidos os construtos que compõem a estrutura do texto-base, o relato em DI ficará prejudicado, como ocorreu em alguns dos exemplos analisados, mais especificamente em C.

Diante do exposto, fica clara a necessidade de se trabalhar a produção textual numa perspectiva mais discursiva do que gramatical, uma vez que, considerando somente a análise gramatical da reformulação do discurso relatado, ficam à espera as impressões do produtor do texto, a forma como ele vê o discurso do outro, que permeia, em qualquer fase da vida, as formações discursivas do ser humano, por ser social, histórico e contextualizado. A leitura e a produção de texto são atividades influenciadas por diferentes aspectos, como os linguísticos, cognitivos e sociais. Nas análises das produções, constatamos que, em alguns casos, os autores não compreenderam o texto-base, tiveram dificuldades em relação aos aspectos linguísticos, bem como em relação à retextualização do DD para o DI.

Ressaltamos, assim, que as aulas de língua portuguesa devem ser pautadas nas atividades de leitura e produção, e o texto deve ser considerado como um evento sociocomunicativo, em que interagem autor-texto-leitor para a produção dos sentidos socialmente situados e históricos. Percebemos a necessidade de se trabalhar em sala de aula com atividades de leitura, compreensão e produção textual, sem

deixar de lado a relação leitor-escritor via texto, inseridos em um discurso. Enquanto isso não se tornar uma realidade nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos continuarão com as dificuldades significativas em relação à produção textual.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRALAV - Revue de Linguistique**, Paris, v. 26, p. 91-151, 1982.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 161-180.

_____. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORGES GUTIERRE, M. M. Heterogeneidade em narrativas escolares: sentidos que se constroem nas diferenças e nos desvios. **Alfa**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 7-29, 2005. Disponível em: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v49/v49-1/cap1_sep.pdf>. Acesso em: 8 maio 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens - 8ª série, Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CLARK, H. **Using language**. Chicago: The University of Chicago, 1996.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Trad. Freda Indursky. São Paulo: Pontes / Unicamp, 1997.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, V. **Dizer a si através do outro: do heterogêneo no identitário nacional**. Tese de doutoramento. UFF, 2003.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. E. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SHAKESPEARE, W. **A megera domada**. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2005. p. 45-48.

Anexo

PASES 1ª ETAPA – TRIÊNIO 2008-2010 2º DIA - PRODUÇÃO TEXTUAL

Leia o seguinte trecho da peça A megera domada de William Shakespeare, em tradução de Millôr Fernandes.

ATO II

Cena I

Pádua: aposento em casa de Batista. (Entram Catarina e Bianca.) **BIANCA:** Querida irmã, não me tortures fazendo-me de criada e de escrava. Isso me humilha. Quanto aos enfeites, porém, solta minhas mãos que eu mesma os tirarei, sim, minhas roupas todas, até a anágua. Isto, e tudo mais que ordenares, pois sei bem meus deveres para com os mais velhos.

CATARINA: Pois ordeno que me digas; de todos os teus pretendentes, qual é o teu preferido? E não me venhas com fingimentos.

BIANCA: Acredita-me, irmã, de todos os homens deste mundo ainda não conheci um, cujo rosto eu preferisse ao rosto de outro homem.

CATARINA: Mentirosa engraçadinha: não é Hortênsio?

BIANCA: Se gostas dele, irmã, eu juro interceder e fazer tudo para que o conquistes.

CATARINA: Ah, talvez então prefiras um rico. Quem sabe Grêmio, que te conservará em ouro?

BIANCA: É ele que te causa inveja? Ah, não, percebo que tu zombas: e tens zombado de mim o tempo todo. Por favor, irmã Cata, solta minhas mãos.

CATARINA: Se isto é zombaria, tudo o mais também. (*Bate nela. Entra Batista.*)

BATISTA: Hei, que é isso, que insolência é essa? De onde vem essa fúria? Afasta-te, Bianca — pobrezinha! Está chorando. Vai buscar tua agulha e sai de perto dela. Não te envergonhas, espírito maligno, de maltratar essa que nunca te ofendeu e jamais cruzou contigo uma só palavra descortês?

CATARINA: Porém me insulta com o seu silêncio. E vou vingar-me. (*Corre atrás dela.*)

BATISTA: (*Segurando-a.*) Como? Na minha frente! Entra Bianca! (*Sai Bianca.*)

CATARINA: Está claro; percebo que não me suporta. Agora sei: ela é o seu tesouro e deve ter logo um marido. No dia em que ela casar, devo dançar descalça e, porque o senhor a idolatra tanto, eu ficarei para esposa do demônio. Não me fale mais. Vou me fechar, chorando, até chegar a hora da vingança. (*Sai.*)

BATISTA: Houve jamais um homem tão amargurado? Mas, quem vem lá? (*Entram Grêmio, com Lucêncio vestido como um homem comum; Petróquio, com Hortênsio, como um músico; e Trânio, com Biondello trazendo um alaúde e livros.*)

GRÊMIO: Bom dia, vizinho Batista.

BATISTA: Bom dia, vizinho Grêmio. Deus os guarde a todos, cavalheiros.

PETRÚQUIO: E ao senhor, meu senhor. Desculpe, mas não tem uma filha bela e virtuosa chamada Catarina?

BATISTA: Tenho uma filha chamada Catarina.

GRÊMIO: Você está muito rápido: vá por etapas.

PETRÚQUIO: Está me atrapalhando Signior Grêmio; com licença. Sou um cavalheiro de Verona, senhor; ouvindo falar da beleza e da inteligência de sua filha, afabilidade e doçura de maneiras, suas qualidades maravilhosas de modéstia e recato, apressei-me em vir a esta casa, hóspede ousado, para que meus olhos fossem testemunhas do que ouvi tantas vezes. E como penhor para que me receba, apresento-lhe um dos meus servidores (*apresenta Hortênsio*), versado em música e matemática, que instruirá sua filha nessas ciências, das quais sei que ela pouco ignora. Aceite-o, que senão me ofendo. Seu nome é Lício, natural de Mântua.

BATISTA: Seja bem-vindo, amigo, e ele em seu nome. Mas quanto a minha filha Catarina — sei o que digo, não é para o seu gosto, por mais que eu sinta. [...] (SHAKESPEARE, William. **A megera domada**. Trad. Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2005, p. 45-48.) Transforme o fragmento acima em um texto do tipo narrativo, em discurso indireto, para alunos de 6ª série, utilizando entre 20 e 25 linhas. NÃO produza uma cópia do texto. Se necessário, faça modificações na linguagem para se adequar ao seu interlocutor.

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 10/03/2010

Investigando Características de Normalização em Textos Amadeanos Traduzidos: O Caso da Omissão*

Investigating Characteristics of Normalization in Jorge Amado's Texts: The Omission Case

Valéria Cristiane Validório**

Diva Cardoso de Camargo***

RESUMO: Com o objetivo de investigar omissões em textos traduzidos, este trabalho apresenta alguns resultados obtidos a partir de um estudo de tradução baseado em corpora de romances literários brasileiros e suas traduções para o inglês. Por meio da metodologia da linguística de corpus, observamos, em relação às obras *Mar Morto* (1990) e *O Sumiço da Santa* (1988), escritas por Jorge Amado, e as respectivas traduções *Sea of Death* (1984) e *The War of the Saints* (1993), realizadas pelo tradutor profissional Gregory Rabassa, a ocorrência de casos de omissões tanto em elementos isolados como também em sentenças inteiras nos textos traduzidos.

PALAVRAS-CHAVE: estudos de tradução baseados em corpus; linguística de corpus; *Mar Morto*; *O Sumiço da Santa*.

* Estudo desenvolvido com o apoio da FAPESP, processo n. 06/54219-0.

** Doutora pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE – Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto/SP.

*** Professora Adjunto do Departamento de Letras Modernas da UNESP/IBILCE – Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto/SP.

ABSTRACT: By intending to analyze omissions in translated texts, this paper presents some results obtained from a corpus-based translation study composed by Brazilian Literary novels and their translations into English. By means of the corpus linguistics methodology related to the novels *Mar Morto* (1990) and *O Sumiço da Santa* (1988), written by Jorge Amado, and respective translations *Sea of Death* (1984) and *The War of the Saints* (1993), by the professional translator Gregory Rabassa, we observed omissions of isolated elements as well as complete sentences in the translated texts.

KEY WORDS: corpus-based translation studies; corpus linguistics; *Sea of Death*; *The War of the Saints*.

1 Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns resultados obtidos em uma pesquisa baseada em corpora de textos literários, no que diz respeito à ocorrência de omissões no texto traduzido. Para tanto, adotamos o arcabouço teórico da pesquisa, no que se refere ao levantamento e processamento eletrônico de dados, os estudos de Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000) para pesquisas em tradução baseadas em corpus, bem como os trabalhos de Berber Sardinha (2000, 2004) a respeito da linguística de corpus. Com relação à análise dos dados obtidos nos corpora de nossa pesquisa, também utilizamos os estudos de Baker (1996) e de Scott (1998) acerca de características da normalização.

2 Perspectiva teórica

Grandes corpora permitiram a Baker (1996) perceber que há diferenças na natureza da linguagem do texto traduzido e na linguagem do texto originalmente escrito na língua de partida. Em estudos desenvolvidos com corpora comparáveis, Baker (1996) notou a presença de traços característicos na tradução, como a explicitação, a simplificação, a normalização ou o conservacionismo e a estabilização. No que se refere à normalização, pode ser definida, segundo Baker, como uma “tendência a se adequar aos padrões e práticas típicas da língua de chegada, a ponto até de exagerá-los” (BAKER, 1996, p. 176-7)¹ na tradução. De acordo com Scott (1998), o conceito de normalização tem sido utilizado de maneira a colocar os traços do texto original em conformidade com a forma e a norma da língua e cultura de chegada. Os traços de normalização tratam de aspectos como comprimento de sentenças ou dos textos, reordenação de elementos, marcadores discursivos, pontuação, adições, omissões, explicitação de elementos, padrões de repetição, entre outros.

Quanto ao método adotado para o presente texto, o estudo foi realizado a partir de dois corpora paralelos, compostos pelos romances literários brasileiros *Mar Morto* (1990) e *O Sumiço da Santa* (1988), escritos pelo autor baiano Jorge Amado, e pelos respectivos textos traduzidos para o inglês, *Sea of Death* (1984) e *The War of the Saints* (1993), pelo tradutor profissional Gregory Rabassa. De modo a facilitar a apresentação dos exemplos no item 3, *Discussão dos Resultados*, utilizaremos as siglas: **MM** para nos referirmos ao texto original *Mar Morto*; **SS** para nos referirmos ao texto original *O Sumiço da Santa*; **SD** para nos referirmos ao texto

¹ (...) the tendency to conform to patterns and practices which are typical of the target language, even to the point of exaggerating them. (BAKER, 1996, p. 176-7).

traduzido *Sea of Death* e *WS* para nos referirmos ao texto traduzido *The War of the Saints*.

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, utilizamos o programa WordSmith Tools para o levantamento de traços de normalização, buscando, nas duas obras traduzidas, alinhadas aos respectivos textos de partida, exemplos de ocorrências textuais nas quais pudessem ser observadas características relacionadas à omissão (BAKER, 1996; SCOTT, 1998).

3 Discussão dos resultados

No presente trabalho, trataremos de um dos aspectos que caracterizam a normalização, que diz respeito à omissão de elementos e de sentenças no texto traduzido. A ocorrência de omissões é um aspecto peculiar aos textos traduzidos. Segundo Scott (1998), esse traço geralmente ocorre quando o tradutor não encontra correspondente na língua e cultura de chegada para palavras, termos, expressões ou mesmo realidades da língua e cultura de partida e opta por omiti-las no texto de chegada. Para a autora, “a omissão no texto traduzido é normalmente gerada por um traço sistêmico, em que o tradutor não encontra correspondência para uma palavra isolada ou para uma expressão, e resolve o problema com a omissão.” (SCOTT, 1998, p. 169)².

Também ocorrem omissões quando os tradutores se deparam com vocábulos ou expressões que podem representar dificuldade de compreensão para o leitor, ou com aspectos que podem causar ambiguidades ou mesmo gerar redundâncias na tradução (SCOTT, 1998).

² Omission in the translated text is often triggered by a systemic feature, in that the translator finds no match for a single word or an idiom and resolves the problem by omission. (SCOTT, 1998, p. 169).

Observemos os exemplos 1 e 2 a seguir, nos quais podemos perceber a ocorrência de omissões:

Exemplo 1:

[SS] Na cidade mestiça da Bahia existem todas as nuances de cor na pele dos viventes do negro, azul de tão retinto, ao branco de leite, alvo de neve, e a infinita gama dos mulatos – **todos comparecem.**

[WS] In the mixed-blood city of Bahia, all shades of color exist in the flesh of its inhabitants, ranging from a black so dark it's blue, to milky white, the color of snow, and in between the infinite gamut of mulattos. [Omissão]

Exemplo 2:

[SS] Urge esclarecer tais e outras incertezas pois se anunciou páginas atrás ter sido com o objetivo principal de libertar Manela do cativo que viera à cidade da Bahia, em visita, trazendo a tiracolo o embornal de raios e trovões, **um orixá dos mais temíveis**, Oyá Yansã, a iaba que não teme os mortos e cujo grito de guerra acende crateras de vulcões no cimo das montanhas.

[WS] It's important to clear up such uncertainties because a few pages back it was announced that it was to free Manela from captivity that Oyá Yansan, the *iaba* who has no fear of the dead and whose very cry lights up the craters of volcanos on the summits of mountains, was visiting the City of Bahia, her sack of thunder and lightning strapped over her shoulder. [Omissão]

As omissões verificadas nos exemplos 1 e 2 tratam de informações que podem ter sido consideradas pelos tradutores como desnecessárias ao entendimento do texto, ou ainda,

redundantes ou passíveis de compreensão em relação ao contexto da obra.

Observemos mais exemplos que retratam a omissão nos textos de chegada:

Exemplo 3:

[SS] **Para pagar promessa?** Mas não era Giovanni comunista e dos mais convictos?

[WS] [Omissão] But wasn't Giovanni a Communist, and one of the most fervent of them at that?

Exemplo 4:

[MM] – Mas quanto é?

João Caçula fez cálculos:

– Com cento e cinquenta eu me arranjava...

[SD] “But how much is it?”

[Omissão]

“With a hundred and fifty I'll get by...”

Como podemos perceber, no exemplo 3 ocorre a omissão da sentença inicial, que introduz a fala da personagem em questão. Com relação ao exemplo 4, ocorre a omissão da segunda sentença no texto traduzido; porém, seu sentido parece estar implícito no contexto da passagem como um todo, visto que a sentença seguinte pressupõe o que foi omitido. Dessa maneira, ao ler o parágrafo em questão, o leitor consegue inferir a idéia da sentença contida no original e não explícita na tradução.

Uma característica presente em obras literárias traduzidas é a omissão de traços referentes à linguagem oral, que ilustram as situações de fala, em que o tradutor opta por expressões mais comuns na linguagem escrita. Embora esses traços passem impressão de um texto mais natural e fluente, por retratarem situações de fala, podem dificultar o ato tradutório em si, visto que, muitas vezes, tratam-se de vocábulos pouco conhecidos até na língua de partida ou mesmo criados pelo autor do texto original e, desse modo, em muitas situações, acabam sendo simplificados ou omitidos pelo tradutor no texto de chegada (SCOTT, 1998).

A omissão de várias sentenças em um mesmo segmento de texto também é uma possibilidade no texto traduzido. Segundo Scott, a omissão de sentenças inteiras pode ocorrer, dado que, muitas vezes, “elas são difíceis de serem traduzidas, ou podem ter sido consideradas desnecessárias ao desenvolvimento da história” (SCOTT, 1998, p. 170-1)³.

Vejam os como isso ocorre em nossos corpora de pesquisa:

Exemplo 5:

[MM] – Guma!

– Que é?

– **Eles tá chegando... Sai logo.**

De fora, da rua, vinha o rumor de vozes e passos. A mulher pegou no braço de Guma:

– **O que é?**

³ (...) they are difficult to translate, or may have been thought unnecessary to the development of the story (SCOTT, 1998, p. 170-1).

– São os do tiro. Vai haver encrenca... – e fez um gesto de pular da cama.

[SD] “Guma!”

“What is it?”

[Omissão]

[Omissão]

[Omissão]

“It’s the people from the academy. There’s to be a brawl.” And he made a move to jump up from the bed.

No exemplo 5, podemos notar que as informações contidas nas sentenças omitidas no texto traduzido dizem respeito à narração e mesmo à ambientação do romance. Também refletem uma situação de fala das personagens; porém, a compreensão do texto traduzido não parece ter sido prejudicada pela ausência das sentenças omitidas, que retratam, no texto original, uma descrição mais detalhada do ambiente, bem como das atitudes das personagens envolvidas.

Observemos o exemplo 6, abaixo:

Exemplo 6:

[MM] Viu que era injusto e que Livia estava triste:

– **Quando falo isso tiro você do meio. Você tem pena de mim, é minha irmã, é boa de verdade.**

Parou no meio da sala:

– Já pensei em largar essa vida um bocado de vezes depois que lhe encontrei.

[SD] He saw that he was being unfair and that Livia was sad.

[Omissão]

[Omissão]

“I’ve given thought lots of times to getting out of this life ever since I found you.

Notamos novamente a omissão de sentenças inteiras, que dizem respeito não somente à narração do romance, mas também a situações de fala.

Devemos considerar ainda que a ocorrência de omissões, de modo geral, independente de referir-se a um vocábulo isolado ou mesmo a sentenças inteiras, pode ser uma opção utilizada pelo tradutor ao perceber, ao longo de seu trabalho, que pode tratar-se de informações já explícitas no contexto da obra ou passíveis de serem inferidas do próprio texto.

4 Considerações Finais

A abordagem interdisciplinar em que baseamos este trabalho, envolvendo os estudos de Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000) para pesquisas em tradução baseadas em corpus, bem como os trabalhos de Berber Sardinha (2000, 2004) a respeito da linguística de corpus, mostrou-se adequada aos objetivos do estudo, visto que permite a complementação por meio de outras teorias, como é o caso dos estudos referentes a traços de normalização de Baker (1996) e Scott (1998).

Como pudemos notar, por meio dos exemplos apresentados, o tradutor omitiu palavras ou sequências de sentenças ao longo dos textos literários traduzidos e tais ocorrências de omissão, em alguns casos, levaram a uma diminuição no comprimento do texto traduzido em relação ao texto original.

A análise de dados referentes a traços de normalização, segundo a abordagem de Baker (1996) e Scott (1998), permite focar as escolhas realizadas por Jorge Amado nas obras originais, visando tecer uma análise comparativa em relação às escolhas feitas pelo tradutor Gregory Rabassa nas traduções para o inglês.

Nesse sentido, ao tratarmos da análise das diferenças entre as escolhas feitas pelo autor do texto original e as escolhas feitas pelo tradutor no texto traduzido, refletimos, nesse tipo de estudo, a concepção da tradução como um texto de natureza complexa e que se diferencia do texto de partida, não funcionando simplesmente como um receptáculo de idéias do autor do original, mas, sim, como um texto com características próprias e, portanto, passível de estudo, devido a seus traços intrínsecos e sua complexidade.

Referências Bibliográficas

- AMADO, J. *Sea of death*. Tradução Gregory Rabassa. New York: Avon Books, 1984.
- _____. *O sumiço da santa*. Rio de Janeiro: Record, 1988.
- _____. *Mar morto*. 63. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.
- _____. *The war of the saints*. Tradução Gregory Rabassa. Toronto: Bantam Books, 1993.
- BAKER, M. *Corpus linguistics and translation studies: implications and application*. In: *Text and technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.
- _____. *Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research*. *Target*, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.
- _____. *Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead*. In: *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 177-243.
- _____. *Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagonicos nos estudos da tradução?* In: MARTINS, M. A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinalidade*. Rio de Janeiro: Lucença, 1999. p. 15-34.

_____. **Towards a methodology for investigating the style of a literary translator.** Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 241-266.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus: histórico e problemática.* **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-67, 2000.

_____. **Linguística de corpus.** Barueri, S.P.: Manole, 2004.

SCOTT, M. **WordSmith tools:** Software para Windows 3.1, 95 e 98, Oxford: University. Versão 3, desenvolvido por Mike Scott.

SCOTT, N. **Normalisation and reader's expectations:** a study of literary translation with reference to Lispector's *A Hora da Estrela*. Tese (Doutorado em Tradução) - University of Liverpool, Liverpool, 1998.

Data de recebimento: 03/11/2009

Data de aprovação: 10/03/2010

Dos Saberes Implícitos: As Propostas de Análise em Habermas e em Charadeau

Implicit Knowledge: The Propositions of Analysis in Habermas and Charadeau

Rony P. G. Do Vale*

Renato De Mello**

RESUMO: Neste artigo, procuramos desenvolver uma análise descritiva e comparativa de dois conceitos que tentam dar conta da problemática a respeito dos saberes implícitos/partilhados: os conceitos de *mundo da vida* na proposta de J. Habermas (Teoria da Ação Comunicativa) e o de *imaginário sociodiscursivo* em P. Charadeau (Teoria Semiolinguística). Destacamos as características principais desses conceitos, evidenciando: i) as formas de percepção dos mesmos; ii) a composição estrutural; iii) a posição do(s) sujeito(s); e iv) os modos de materialização. Além disso, propomo-nos a apontar as restrições e as adaptações adquiridas por esses conceitos dentro das respectivas teorias.

PALAVRAS-CHAVE: saberes implícitos; “mundo da vida”; “imaginário sociodiscursivo”.

* Doutorando em Linguística pela FALE/UFMG. Desenvolve estudos em Análise do Discurso, focando a relação entre Argumentação/Retórica e sua interface com o Discurso Humorístico. Atualmente, atua como professor substituto do Departamento de Letras da UFV. E-mail: <ronyvale@ufv.br>.

** Doutor em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e Pós-doutor pela Université de Paris XIII (2004). Professor adjunto IV da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: <ufmgrenato@hotmail.com>.

ABSTRACT: In this paper, we develop a descriptive and comparative analysis of two concepts which try to give explanation of the problem about the *implicit/shared knowledge*: the concepts of *world of the life* in the proposal of J. Habermas (Theory of Communicative Action) and the *social-discursive imaginary* in P. Charaudeau (Semiolinguistic Theory). We highlight the main features of these concepts, showing: i) the forms of perception, ii) structural composition, iii) the position of individuals, and iv) the modes of materialization. Furthermore, we propose to point out the restrictions and adaptations acquired by these concepts in their respective theories.

KEY WORDS: implicit knowledge; “world of the life”; “social-discursive imaginary.”

1 Introdução

Nas discussões sobre as questões ligadas à língua e à linguagem, os saberes implícitos parecem possuir um lugar ora de primazia, ora de total isolamento. Para termos uma ideia disso, basta um olhar atento para os estudos linguísticos a partir da segunda metade do século XX. Nessa época, evidencia-se uma mudança do paradigma estruturalista com a retomada da noção de *sujeito*, o que propiciou uma volta às problematizações a respeito “daquilo” que estaria fora do enunciado, mas que, com este último, possibilitaria o estabelecimento de sentido. Esse “aquilo” que parece ser, ao mesmo tempo, externo e interno ao ato de linguagem apresenta-se, muitas vezes, de forma fluida, podendo estar escondido nas profundezas da mente do homem; ou diluído nas diversas e diferentes camadas de discursos sedimentados através da

história; ou, ainda, espalhado nas falas dos mais variados grupos que compõem as sociedades humanas. Por isso, a necessidade de se formalizar uma categoria que dê conta de explicar/explicitar esses saberes implícitos, individuais, coletivos, partilhados etc parece ser recorrente em diferentes áreas do conhecimento humano, como, por exemplo, na filosofia, na linguística, na história, na sociologia, entre outras.

Com isso em mente, este texto se propõe a apresentar duas categorias formais elaboradas no corpo de duas teorias que estudam a linguagem do ponto de vista do discurso: a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau e a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas. Enquanto a primeira busca uma descrição dos atos de linguagem para a análise dos mais variados tipos de discursos, a segunda trata do estabelecimento do sentido a partir do entendimento mútuo através do resgate das pretensões de verdade nos atos de fala. Apesar de tratarem em campos diferentes os problemas da linguagem e da comunicação, essas teorias, apontam similitudes, uma vez que ambos os autores – Habermas e Charaudeau – partem “(...) de uma pragmática do discurso marcada pelos atos de fala, pelas intencionalidades e pela racionalidade da ação” (FOCAS, 2008, p. 7). Todavia, para que essa pragmática aconteça, é mister que exista uma espécie de contrato/acordo entre os parceiros (os sujeitos da linguagem) no qual um dos fatores mais importantes são os saberes partilhados. Esses saberes podem ser explícitos ou implícitos. É exatamente nesse ponto que desenvolveremos nossa análise: mostraremos como Habermas e Charaudeau elaboram – ou reelaboram – conceitos para descrever os saberes implícitos necessários para que os sujeitos da linguagem estabeleçam sentido durante a comunicação.

Nosso trabalho pretende desenvolver essa análise da seguinte forma: na primeira parte, apresentaremos como, dentro das teorias aqui analisadas, os saberes implícitos foram

formalizados em categorias de análise, a saber: o conceito de *mundo da vida*, na Teoria da Ação Comunicativa, e o conceito de *imaginários sociodiscursivos*, na Teoria Semiolinguística; na segunda parte, propomos uma análise no interior desses conceitos, apontando os pontos de aproximação e distanciamento entre eles; por último, faremos uma reflexão sobre as contribuições da formalização desses conceitos no quadro metodológico dessas teorias.

2 As teorias e os conceitos

2.1 A teoria da ação comunicativa e o conceito *mundo da vida*

Habermas propõe que a Teoria da Ação Comunicativa seja uma teoria crítica da sociedade por meio da análise dos atos de fala, buscando revelar que somente a partir do “agir comunicativo” a sociedade alcançará a “emancipação”. Assim, em sua crítica à teoria da significação, Habermas se apoia numa reformulação da Teoria dos Atos de Fala de Austin e Searle, acreditando que o sentido, num ato de fala, só se manifesta quando o ouvinte consegue resgatar, pela possibilidade da pressuposição/adiantamento na intenção do sujeito falante em estabelecer um acordo, as pretensões de verdade, mesmo que essas não sejam verdadeiras, mas pretendam passar-se por tal. Entretanto, para que haja essa possibilidade de pressuposição das pretensões de verdade nos enunciados, faz-se necessário que tanto o sujeito falante quanto o sujeito ouvinte estejam de posse de saberes partilhados sobre o mundo e sobre o modo de como devem comunicar. Com efeito, é durante a interação (entre os sujeitos) que o resgate discursivo dessas pretensões, da qual os saberes implícitos e partilhados são a base, poderá ocorrer. Logo, a necessidade de Habermas trazer para sua teoria o conceito de *mundo da vida*.

Segundo Siebeneichler (1989), esse conceito, elaborado inicialmente na fenomenologia e na hermenêutica, tinha como sinônimos os termos “corrente da vida”, em E. Husserl, e “conjunto de referências do mundo cotidiano”, em A. Schütz e M. Heidegger. Habermas reelabora esse conceito dando-lhe caráter mais amplo e colocando-o num nível linguístico. Além disso, Habermas (1990) estabelece que o conceito fenomenológico *mundo da vida* deve ser desligado de uma teoria do conhecimento no qual esse conceito seria responsável pela construção do mundo simbolizado. Destarte, para poder ser aplicado a uma teoria de crítica da sociedade, o conceito de *mundo da vida* será associado ao conceito pragmático do “agir comunicativo”. Esse pressupõe o estabelecimento de sentido numa co-construção pela interação e, conseqüentemente, uma reformulação da perspectiva metódica: não mais da primeira pessoa, nos performativos, mas da terceira.

Com essas advertências, Habermas define *mundo da vida* como um conceito formal que abrange:

(...) o conjunto de referências da situação de ação, que é gerado através da linguagem e do entendimento intersubjetivo. Este conjunto de referências possui uma dupla função: a de formar o horizonte ou pano de fundo não tematizável da situação de ação comunicativa e de servir de celeiro cultural de convicções e de idéias básicas (SIEBENEICHLER, 1989, p. 118-119).

Nessa definição são apontados os componentes que norteiam a elaboração do conceito, a saber: a função formadora de horizontes de saberes e de contextos. Esses saberes ora implícitos, ora não-tematizáveis que se formam dentro do *mundo da vida* são elencados de acordo com seu papel na situação de comunicação. De acordo com Habermas (1990, p. 96-98), esses saberes podem ser agrupados da seguinte forma:

- *Saber-acerca-de-um-horizonte*: que diz respeito ao espaço e ao tempo no qual se realizam as situações de comunicação. Seria estabelecido juntamente com as biografias dos parceiros do ato de comunicação, ou seja, pertence à história desses parceiros. Logo, esse saber está diretamente ligado às competências discursivas dos parceiros na comunicação;
- *Saber-acerca-de-um-contexto, dependente-de-tema*: esse saber diz respeito aos temas que podem ser abordados em determinado contexto. Assim, ao tomar um tema, o sujeito falante levanta, juntamente, objetivos que podem indicar o grau de informatividade dos enunciados. Esses objetivos podem indicar, também, o nível de entendimento que ocorre em uma dada situação de comunicação, como, por exemplo, o que acontece durante um mal-entendido, resultante do desconhecimento do ouvinte dos saberes não-tematizados pressupostamente compartilhados intersubjetivamente com o sujeito falante; e
- *Saber-acerca-de-um-pano-de-fundo, oriundo do mundo da vida*: esse saber, não-tematizado, difere dos outros saberes por não ser acessível aos sujeitos do ato de comunicação. Ele constitui um saber pré-reflexivo e implícito no qual os outros saberes se enraízam. Além disso, devido à sua maior estabilidade, esse tipo de saber não está disponível para problematizações.

O que podemos depreender é que esses saberes somente serão percebidos em momentos nos quais surgirem obstáculos, desafios e/ou ameaças coletivas a respeito do *mundo da vida*, levantando questionamentos diversos. Contudo, nesses momentos, somente *pequenas parcelas* dessa percepção serão depreendidas no processo de questionamento. Destarte, os

sujeitos do ato de comunicação terão papéis diferentes a respeito desse questionamento e dessa percepção. Segundo Siebeneichler (1989), o conceito de *mundo da vida* para os participantes do ato de comunicação é o contexto implícito, relativamente inacessível à tematização, mas que, tido como “auto-consciência intersubjetiva”, é aceito e, raramente, gera problematizações. Para o teórico que analisa o ato de comunicação, o conceito de *mundo da vida* é uma *ressource* (fonte) de ideias e convicções, não-problematizadas, mas organizadas linguisticamente, o que implica modelos de interpretação.

Como acabamos de ver, o *mundo da vida* é composto de saberes. É preciso, agora, apresentar mais dois pontos importantes na construção desse conceito proposto por Habermas: 1) a composição estrutural do *mundo da vida*; e 2) os tipos de materialização dos saberes que o compõem.

Em (1), Habermas (1990) decompõe o conceito *mundo da vida* em três componentes:

- Componente “cultura”: formado pelos conhecimentos armazenados numa cultura e transmitidos de geração em geração, garantindo a interpretação dos enunciados;
- Componente “sociedade”: baseado nas ordens que garantem a união entre os elementos do grupo social; e
- Componente “personalidade”: constituído na identidade e na competência comunicativa dos parceiros.

Em (2), Habermas (1990) afirma que:

[o] mundo da vida estrutura-se através de tradições culturais, de ordens institucionais e de identidades criadas através de processos de socialização. Por isso, ele não constitui uma organização à qual os indivíduos pertençam como membros,

nem uma associação à qual se integram, nem uma coletividade composta de membros singulares. A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida está centrado, alimenta-se de um jogo conjunto, resultante da reprodução cultural, da integração social e da socialização, e esse jogo está, por sua vez, enraizado nessa prática (HABERMAS, 1990, p. 100).

Ou seja, os saberes que formam o conceito de *mundo da vida* podem se materializar dos mais diversos modos, devido à amplitude dada ao conceito por Habermas. Contudo, é na “prática comunicativa do dia-a-dia” e na interação que eles – os saberes – demonstram sua força em relação à interpretação dos enunciados, ou seja, é a partir deles que o agir comunicativo poderá se realizar de maneira plena.

2.2 A teoria semiolinguística e o conceito de *imaginários sociodiscursivos*

A Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau faz-se apresentar, dentro do quadro teórico da Análise do Discurso, como uma “teoria dos sujeitos da linguagem”. Isso garante a ela o título de teoria que procura estabelecer uma análise dos atos de linguagem a partir da relação sujeito/linguagem, levando-se em conta um trabalho semiótico e linguístico; isto é, para a Teoria Semiolinguística, a relação entre a linguagem e o contexto sócio-histórico é que torna possível a criação dos sentidos nas “trocas languageiras”. Logo, a compreensão do “signo linguístico” só é possível se entendermos a situação na qual ele acontece, o que pode acarretar diferentes interpretações. Assim, Charaudeau (2008) vai construir um aparato metodológico de análise composto por diversas categorias entre as quais destacamos: o contrato de comunicação, os modos de organização do discurso, as modalidades enunciativas etc. Todavia, como já colocamos na introdução, os saberes

implícitos e partilhados também constituem um ponto central nessa teoria, pois, por exemplo, para firmar contratos de comunicação, são necessários os conhecimentos sobre a situação de comunicação e sobre as circunstâncias nas quais um ato de linguagem acontece. A questão é que esses saberes, muitas das vezes, apresentam-se de forma implícita, ou seja, são saberes pressupostos e, ao mesmo tempo, não-tematizados.

Para resolver esse problema, Charaudeau (2006, 2007) propõe a utilização da categoria de *imaginário sociodiscursivo* como forma de descrever os saberes partilhados explícita e implicitamente pelos participantes do ato de linguagem. Primeiramente, Charaudeau (2007) adverte que o termo “imaginário” apresenta diferentes sentidos de acordo com a sua aparição no decorrer do pensamento filosófico: a) como fantasioso, no pensamento clássico; b) como intersecção entre a dualidade do eu, isto é, “eu-individual” e o “eu-coletivo”; c) como diversos discursos que testemunham uma determinada sociedade. Por sua vez, o conceito de *imaginário sociodiscursivo*, de acordo com Charaudeau (2006), tem suas bases no conceito de “imaginários sociais” de Cornelius Castoriades, que coloca os imaginários como a capacidade de simbolização da realidade em um determinado domínio de prática social (artística, política, jurídica etc.) por um grupo social. Contudo, Charaudeau (2007) vai reformular esse conceito dentro do campo da Análise do Discurso:

(...) o imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que se constrói a hipótese de que o sintoma de um imaginário é o discurso. Com efeito, o imaginário resulta de uma atividade de representação que constrói universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz pelo viés da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma explicação dos

fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos¹
(CHARAUDEAU, 2007, p. 54 – tradução livre).

O que se coloca, portanto, é a importância da construção desses imaginários nos discursos e a sua relação com o real construído também através dos discursos. Partindo disso, Charaudeau (2006) afirma que o analista do discurso deverá verificar como se dá a constituição desses imaginários, onde eles surgem, suas formas de materialização etc. Desse modo, Charaudeau caracterizará o conceito de “imaginário social” de maneira a transformá-lo numa categoria formal no quadro da Teoria Semiolinguística, esclarecendo que a estrutura do conceito de *imaginário sociodiscursivo* se dá a partir de um engendramento de saberes realizado pelas representações sociais². Essas representações sociais dizem respeito às formas de organização dos “(...) esquemas de classificação e de julgamento de um grupo social e [que] lhe permitem [aos saberes] exhibir-se através de rituais, de estilizações de vida, de signos simbólicos” (CHARAUDEAU, 2006, p. 196). Ou seja, elas – as representações sociais – não são um subconjunto dentro dos imaginários; elas organizam os saberes por meio de uma semelhança semântica relativamente estável. Os saberes, por sua vez, são as *maneiras de dizer* tais representações, ou seja, são

¹ No original: “(...) cet imaginaire peut être qualifié de socio-discursif dans la mesure ou on fait l’hypothèse que le symptôme d’un imaginaire est la parole. En effet, celui-ci résulte de l’activité de représentation qui construit des univers de pensée, lieux d’institution de vérités, et cette construction se fait par le biais de la sédimentation de discours narratifs et argumentatifs proposant une explication des phénomènes du monde et des comportements humains.”

² Conceito elaborado pela Psicologia Social, as *representações sociais* são consideradas como as maneiras de se compreender a realidade. Com elas, “a sociedade se exprime simbolicamente em seus costumes e instituições através da linguagem, da arte, das ciências, da religião, assim como através das regras familiares, das relações econômicas e políticas” (MAUSS *apud* MINAYO, 1995, p. 92).

eles que dão estrutura àquelas. Charaudeau (2006, p. 197) os classifica em:

- *Saberes de conhecimento*: procuram estabelecer uma verdade sobre o mundo, constituindo um saber exterior ao homem. Desse modo, o mundo se impõe ao homem como realidade por si mesmo. Esse saber pode ser subdividido em: *savant* (próximo do saber “científico”; da ordem do que pode ser provado) e de experiência (próximo de um conhecimento que pode ser experimentado); e
- *Saberes de crença*: procuram também estabelecer uma verdade sobre o mundo, mas por meio de avaliação e julgamento, daí um engajamento daquele que enuncia em relação ao conhecimento enunciado. Com isso, o homem se impõe ao mundo, que passa por um filtro interpretativo do sujeito. Pode se apresentar na forma de uma revelação (semelhante às verdades doutrinárias) e de opinião (marcadas por um engajamento do sujeito).

Com os tipos de saberes expostos, ainda é necessário mostrar como os “imaginários” podem se materializar e como eles podem ser percebidos pelos sujeitos. De acordo com Charaudeau (2006), os *imaginários sociodiscursivos* podem se dar de diversas formas, entre elas: em comportamentos sociais (rituais); em diferentes tipos de produção cultural e tecnológica; e em construções simbólicas. No entanto, afirma o mesmo autor, para que haja uma materialização discursiva dos “imaginários”, é necessária uma racionalidade discursiva que se encontra nos textos orais ou escritos e nos “(...) enunciados de diversas configurações, mas com núcleo semântico estável” (CHARAUDEAU, 2006, p. 205). Por sua vez, a percepção dos

imaginários depende do número de sujeitos envolvidos, o que concede uma especificação diferente para os imaginários:

- *Imaginário pessoal*: quando diz respeito à percepção individual do sujeito em relação a determinado imaginário. Este pode ser, segundo Charaudeau (2007), julgado ou sentido de acordo com a história íntima do sujeito; e
- *Imaginário social*: quando diz respeito a uma atividade de simbolização do mundo dentro de domínios de práticas sociais (artística, política, jurídica, religiosa, educativa etc.)

Além disso, cabe salientar que essa percepção dos *imaginários sociodiscursivos* acontece em situações de comunicação nas quais parece haver uma problematização a respeito desses imaginários ou uma comparação dos imaginários com imaginários estrangeiros; mas a maior parte dos imaginários parece mesmo estar imersa no inconsciente coletivo, numa memória coletiva, tecido através da história.

3 *Imaginário sociodiscursivo e mundo da vida: diferenças e similitudes*

Nesta segunda parte, buscaremos apontar, descritivamente, algumas similitudes e diferenças entre os conceitos *imaginário sociodiscursivo* e *mundo da vida*.

Primeiramente, destacaremos a possibilidade de percepção desses conceitos. Para que o conceito de *mundo da vida* seja problematizado, é necessário – como vimos – que um obstáculo, um desafio ou uma ameaça coletiva recaia sobre o “mundo da vida”. Ou seja, Habermas não especifica os tipos de

“ameaças coletivas”, mas garante que é a existência de tais “ameaças” que possibilitaria aos contemporâneos alguma percepção desse mundo. Se a isso compararmos a possibilidade de percepção do conceito de *imaginário sociodiscursivo*, veremos, pois, que as tais “ameaças coletivas” de que fala Habermas se *assemelham*, *grosso modo*, a situações nas quais um imaginário pode ser questionado. Além disso, tanto para Habermas quanto para Charadeau, os saberes que compõem os conceitos de *mundo da vida* e de *imaginário sociodiscursivo* estão, a maior parte do tempo, imersos no desconhecido: os imaginários, no inconsciente coletivo; o mundo da vida, no saberes *acerca-do-pano-de-fundo*.

A respeito da composição estrutural desses conceitos, sabemos que esses são compostos por saberes; porém, interessamos mostrar que não há uma relação direta entre os saberes que compõem o conceito de *imaginário sociodiscursivo* e o de *mundo da vida*. Entretanto, ao conceder a seu conceito uma amplitude maior, Habermas garante a cada um dos saberes componentes do *mundo da vida* também um alcance amplo, o que nos faz perceber que um saber como o *acerca-de-um-horizonte*, que versa sobre os temas de um enunciado, os objetivos levantados conjuntamente e o grau de informatividade, poderia conter, em seu bojo, os saberes de conhecimento e de crenças propostos por Charadeau. Por sua vez, esses mesmos saberes de conhecimento e de crenças mantêm uma relação *quase* direta com o componente “cultura”, proposto por Habermas, pois é nesse componente que estão armazenados todos os tipos de conhecimentos transmitidos de geração em geração por um grupo, ou seja, em forma de textos orais ou escritos.

A posição dos sujeitos também pode ser percebida em relação aos dois conceitos analisados. Para a Semiologia, o sujeito desempenha papel essencial na forma de julgamento de

imaginário sociodiscursivo, tanto que “imaginário” pode ser classificado como individual ou social. Com efeito, essa postura que o sujeito pode tomar frente ao “imaginário” é que evidencia uma diferença entre os conceitos. Diante dos saberes *acerca-do-pano-de-fundo do mundo da vida*, o sujeito não tem a possibilidade de se posicionar; simplesmente a ação desse sujeito é a de aceitar sem problematizar os saberes, pois a maioria deles se apresenta já aceitos previamente:

Na perspectiva dos participantes da ação comunicativa, o mundo da vida constitui o contexto ou lugar quase-transcendental onde se formam os processos de entendimento e onde os falantes e ouvintes se movimentam. É preciso ter presente que este contexto permanece sempre implícito, portanto, inacessível a qualquer tematização, uma vez que não se encontra à nossa pela disposição. Não podemos tematizá-lo de acordo com o nosso arbítrio, porque ele permanece ‘às nossas costas’ (SIEBENEICHLER, 1989, p. 119).

Podemos perceber que essa diferença de postura dos sujeitos evidencia a diferença de funções estabelecidas para os dois conceitos analisados. Enquanto o conceito de *mundo da vida* tem como função básica proporcionar aos contemporâneos conhecer *parte* dos saberes implícito-coletivos que, de alguma forma, determina/possibilita, em diferentes graus, a interpretação dos atos de fala; o conceito de *imaginário sociodiscursivo* tem a função de dar “(...) testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (CHARAUDEAU, 2006, p. 207). Ou seja, enquanto um se preocupa com as possibilidades de garantir o entendimento mútuo, o outro é focado sobre a função descritiva dos componentes do ato de linguagem.

Isso reflete, aliás, outra diferença: a materialização desses conceitos, ou melhor, de seus componentes. Charaudeau

(2006) levanta várias possibilidades de materialização dos *imaginários sociodiscursivos*, desde materializações não discursivas como os rituais, as produções culturais e tecnológicas, até as discursivas como os textos orais e escritos, e os enunciados semanticamente estáveis. Habermas (1990, p. 100), por sua vez, concede primazia à “*prática comunicativa do dia-a-dia*”. Nada mais justo, se pensarmos que o que interessa a Habermas é o *agir comunicativo* presente nos atos de fala. Isso se deve à possibilidade de os atos de fala trazerem, também em seu interior, outro tipo de agir: o *agir estratégico* voltado para fins, isto é, atos de fala que não pretendem estabelecer um acordo, mas a realização de uma ação que, por exemplo, mude um dos parceiros da comunicação sem lhe dar o direito do debate, da discussão. Em Charadeau (2006), essa preocupação não existe, pois são colocadas em evidência as formas de descrição do discurso e de seus componentes, o que pressupõe, para que haja o acontecimento de um discurso, um determinado tipo de entendimento, em diferentes graus, representado pelo contrato tácito estipulado em todo ato de comunicação.

4 Considerações Finais

Nesta seção, retomaremos sumariamente alguns pontos. Em primeiro lugar, evidenciamos o fato de os conceitos analisados – *imaginário sociodiscursivo* e *mundo da vida* – serem retomados de outras áreas de conhecimento e reformulados dentro de duas teorias que tratam as questões de linguagem com enfoques por vezes semelhantes, porém com objetivos diferentes. Todavia, podemos perceber que ambos os conceitos têm a pretensão de esclarecer os problemas a respeito de saberes implícitos quase sempre presentes nos atos de comunicação.

Em segundo lugar, em cada uma das teorias – Teoria Semiolinguística e Teoria da Ação Comunicativa –, podemos perceber que os conceitos analisados vão adquirindo restrições e ampliações (adaptações) de acordo com as questões que problematizam. Assim, enquanto, por um lado, o conceito de *mundo da vida* visa a dar luz sobre os conhecimentos necessários para o entendimento; por outro, o conceito de *imaginário sociodiscursivo* almeja atingir uma forma de descrição dos possíveis saberes que compõem os enunciados. Saberes esses que se apresentam explicita ou implicitamente.

Em terceiro lugar, queremos destacar a contribuição que cada um dos conceitos analisados traz para o corpo das teorias nas quais eles se desenvolvem: os *imaginários sociodiscursivos* propiciam as descrições dos paradigmas que dão base aos saberes de uma determinada sociedade, em uma determinada época; já o *mundo da vida* contribui para a análise dos pressupostos do agir comunicativo que são necessários para o resgate das pretensões de validade, nos atos de fala.

Por último, lembramos que essa aproximação entre os conceitos tem somente um caráter descritivo e não exaustivo. Além disso, não foi nosso objetivo apontar qual desses conceitos é melhor ou pior, mais ou menos funcional; pelo contrário, desejamos apontar para a diversidade teórica existente a respeito dos fatos da linguagem, ou seja, demonstrar, apoiados em Saussure, que não há somente um ponto de vista sobre o mesmo objeto – nesse caso particular, sobre os saberes implícitos.

Referências Bibliográficas

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: os modos de organização do discurso. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. In : BOYER, H. **Stéréotypage, stéréotypes** : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Langue(s), discours. vol. 4. Paris: Harmattan, 2007. p. 49-63.

_____. Da ideologia aos imaginários sociodiscursivos. In: **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 187-208.

FOCAS, J. **Habermas e Charadeau**: guinada da semiolinguística. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2008. 11 f. Mimeografado.

HABERMAS, J. Guinada Pragmática. In: **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. p. 65-134.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. p. 8-53.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 149-185.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jurgen Habermas. Razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Data de recebimento: 28/09/2009

Data de aprovação: 10/03/2010

O Perfil do aluno de Letras constituído no/pelo Processo Formativo Universitário

The Construction of English Language Students' Profiles in the Development of Undergraduate Studies

*Luciane Kirchhof Ticks**

*Désirée Motta-Roth***

RESUMO: Neste trabalho, analisamos o perfil do professor pré-serviço ao ingressar no Curso de Letras/Inglês e seu processo de identificação com a profissão ao longo de sua formação acadêmica (ORTENZI et al., 2003). Discutimos, ainda, as representações construídas durante sua passagem pela universidade acerca do que seja linguagem, ensino e aprendizagem, bem como os papéis atribuídos ao professor e ao aluno no contexto de sala de aula (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59). Para analisar o corpus, observamos particularmente as características textuais selecionadas pelos participantes, que constroem discursivamente os processos de identificação e representação (FAIRCLOUGH, 2003, com base em HALLIDAY, 1994) da profissão. Os resultados apontam para o fato de que as experiências vivenciadas pelos professores pré-serviço no decorrer do Curso de Letras contribuíram para sua identificação com a profissão.

* Professora Doutora do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/DLEM/LabLer).

** Professora Doutora do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/DLEM/LabLer).

Todavia, essa identificação acontece somente a partir do momento em que esses participantes têm o primeiro contato com a prática de ensino do inglês.

PALAVRAS-CHAVE: identidade; representações; formação do professor de inglês pré-serviço; Análise Crítica do Discurso; Linguística Sistêmico-Funcional.

1 Introdução

Inúmeras pesquisas têm procurado destacar a natureza fugaz do que convencionalizamos chamar identidade, particularmente aquela do profissional de Letras (CORACINI, 2007; TSUI, 2007; COELHO, 2006; entre outros). Tsui (2007, p. 664), por exemplo, argumenta que a identificação com a profissão de professor de inglês perpassa as representações construídas ao longo de sua vivência escolar acerca do que seja ensinar e aprender. Já Grigoletto (2003) avalia a dimensão simbólica da ideologia e enfatiza seu papel nos processos identitários desses profissionais. Vereza (2002) explora a natureza da indeterminação identitária ao traçar um paralelo entre o falante nativo e o estudante brasileiro de Letras. Por sua vez, Gimenez (2004) argumenta que o futuro professor de línguas, por ser tratado durante grande parte do curso como aluno, tem dificuldade para construir a sua identidade profissional.

De outro modo, Celani e Magalhães (2002) se debruçam sobre a configuração da cultura na escola e das identidades profissionais que nela coabitam. As pesquisadoras discutem uma proposta de reconstituição identitária entre professores de inglês por meio do questionamento de suas representações sobre o que vem a ser identidade profissional. Celani (2003) discute, ainda, como esse conhecimento identitário afeta as práticas discursivas

e as relações sociais desses profissionais no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Em vista disso, neste artigo, analisamos o perfil do aluno de Letras ao ingressar no curso e procuramos problematizar seu processo de identificação com a profissão ao longo de sua formação acadêmica. Além disso, discutimos as representações construídas durante sua passagem pela universidade – e aquelas trazidas das experiências escolares – acerca do que seja linguagem, ensino e aprendizagem, bem como os papéis atribuídos ao professor e ao aluno no contexto de sala de aula de língua inglesa.

2 Pressupostos Teóricos

Identities são construídas e constituídas sócio-historicamente e, portanto, carregam o traço característico da heterogeneidade, da inconstância e da eterna reconstrução (HALL, 2005, p. 10). Essa singularidade nos distingue e nos constitui como indivíduos, ora coerentes, ora ambíguos, vivendo momentos de instabilidade e estabilidade. Ao participarmos da vida social, construímos significados, por meio do discurso e das relações que estabelecemos com os outros. Assim, no instante em que nos debruçamos sobre o discurso do(a) professor(a), na tentativa de delinear os possíveis perfis, estes não estarão à nossa espera fixos e estáveis (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41 *apud* 2002, p. 344), mas momentaneamente “situados nos processos discursivos de suas construções” (MOITA LOPES, 2003, p. 24).

Fairclough (2003) argumenta que, ao pesquisarmos sobre identificação – como as pessoas se identificam e são identificadas por outros –, por meio da análise textual, estaremos focalizando a dialética entre identidade pessoal e social, o modo

de ser do indivíduo social, ou ainda, sua identidade no aspecto discursivo da linguagem, que ele denomina “Estilos”. O autor (2003, p. 160-161) destaca, ainda, que, para desenvolvermos a identidade social no seu sentido mais completo, precisamos ser capazes de assumir papéis sociais e personificá-los; de outra forma, caracterizá-los com traços da nossa própria personalidade. Assim, o desenvolvimento completo como agente social está dialeticamente interconectado com o desenvolvimento da personalidade.

No caso específico da construção identitária desenvolvida no decorrer do processo de docência, ser professor implica ser visto por si mesmo – e por outros – como professor. Em outras palavras, ser professor implica o processo de adquirir e, posteriormente, redefinir uma identidade que é socialmente legitimada (COLDRON; SMITH, 1999, p. 712). Dentro dessa perspectiva, a identidade não é algo que o professor tem, mas algo que usa para fazer sentido como professor (p. 712-713). É, portanto, um fenômeno relacional (BEIJAARD et. al., 2004, p. 108).

Da mesma forma, as representações construídas pelos indivíduos sobre o seu conhecimento, sobre o seu agir e o poder que possuem para agir estão relacionadas a questões políticas, ideológicas e teóricas. Elas constituem, assim, os significados construídos sócio-historicamente pelo ser humano à medida que ele interage em sociedade dentro das formações sociais às quais pertence (CASTRO, 2004, p. 39). Remetem “aos valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem” (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321). Essa “bagagem ideológica” é elaborada ao longo de toda a vivência educacional desses alunos, enquanto estão nos bancos escolares (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59).

Na universidade, tais valores entram diretamente em contato e, na maioria das vezes, em conflito com a cultura de ensinar e aprender subjacente ao currículo. Este, segundo Giroux e McLaren (2000, p. 141), torna explícito qual conhecimento é válido para o professor, o que significa ensinar-aprender naquele contexto universitário, quais são os papéis dos alunos e professores, de que modo a aprendizagem do aluno é verificada, quais discursos e valores recebem maior ênfase e, ainda, quais concepções epistemológicas são vistas como válidas e, como resultado, quais os fracassos e os sucessos, bem como as razões que os embasam. Essas crenças¹ podem ser resistentes a mudanças e atuar como lentes através das quais os alunos percebem novas informações durante seu processo formativo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p. 131).

Assim, ao analisarmos o discurso do professor pré-serviço, levamos em consideração que discursos diferentes representam também perspectivas diferentes e estão associados às diferentes relações que esses profissionais estabelecem com o mundo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). Por essa razão, procuramos discutir a(s) relação(ões) que o professor pré-serviço estabelece com a profissão no decorrer do seu processo formativo universitário.

3 Metodologia

Esta pesquisa explora três momentos do processo formativo do aluno de Letras-inglês (Figura 3.1 do anexo) e foi

¹ Crenças são entendidas como teorias implícitas acerca do mundo físico, das normas e valores sociais, bem como as expectativas dos agentes sobre si mesmos (CELANI; MAGALHÃES, 2004, p. 321). Nesse sentido, as crenças são configuradas com base em opiniões, tradições e costumes e possuem uma carga afetiva e avaliativa resultante das experiências vivenciadas pelos atores sociais (NESPOR, 1987 *apud* COELHO, 2006, p.128).

desenvolvida entre março de 2005 e julho de 2006, na cidade de Santa Maria (RS).

O grupo de **calouros** é formado por 30 participantes do primeiro semestre do Curso de Letras da UFSM. O grupo de **estagiárias** é composto por três alunas do 4º semestre do Curso de Letras. E o grupo de **formandos** conta com seis participantes que acabavam de concluir o Curso de Letras em dezembro de 2005 e se encaminhavam para o mercado de trabalho e/ou para cursos de pós-graduação.

Para investigar o perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão de professor de inglês, coletamos informações em dois momentos do processo formativo: no início da graduação e na metade do curso (Quadro 3.1 do anexo).

Na primeira coleta, aplicamos dois questionários com os calouros. O primeiro investigou o *background* socioeconômico dos alunos e sua escolaridade familiar; o segundo, o *background* sociocultural dos participantes (interesses pessoais no período em que estavam na escola, em termos de disciplinas favoritas, leituras, atividades extracurriculares e suas aspirações profissionais e expectativas em relação ao curso). Os participantes foram identificados pela letra P e um número de 1 a 30 (Ex.: P20).

Na segunda coleta, três **estagiárias** narraram sua história de escolha e sua trajetória no Curso de Letras/Inglês, no sentido de tentar evidenciar em que medida elas se identificam com a profissão. As estagiárias foram identificadas pela letra E, acompanhadas de um número de 1 a 3 (ex. E3). As narrativas foram gravadas em áudio e realizadas com base na seguinte pergunta: O que te levou a estudar Letras/Inglês? Podes contar um pouco da tua história, sobre o momento em que decidiste fazer o curso?

De outro modo, para investigar as representações de linguagem, ensino e aprendizagem, bem como papéis de aluno e professor na sala de aula, coletamos amostras em dois momentos do processo formativo do professor de inglês: como **estagiárias**, no 4º semestre, e como **formandos**, próximo ao término do Curso de Letras (Quadro 3.2 do anexo).

A coleta do *corpus* junto às **estagiárias** e aos **formandos** envolveu a aplicação de um questionário-base, que procurou levantar as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem, bem como os papéis de aluno e professor no contexto escolar subjacentes ao discurso dos participantes.

Os participantes foram identificados da seguinte maneira: **Estagiárias** – pela letra E, acompanhada de um número de 1 a 3. Ex.: **E1**; **Formandos** – pela letra F e um número de 1 a 6. Ex.: **F6**. As perguntas do questionário-base podem ser exemplificadas por:

1. O que é linguagem para ti?
2. Qual é o teu conceito de ensino?
3. O que é ser um professor eficiente de língua estrangeira?

A análise da identificação e das representações de linguagem e papéis de aluno e professor, subjacentes ao discurso dos participantes, foi realizada à luz da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 2004; HALLIDAY, 1994).

Para construir o perfil dos participantes desta pesquisa e, mais especificamente, investigar em que medida eles se percebem como professores de inglês, analisamos as circunstâncias sociais vivenciadas pelo indivíduo (neste caso, os calouros) desde a infância, que contribuem para a construção do que Fairclough (2003, p. 223) chama de identidade social. Na

segunda etapa (estagiárias), investigamos em que medida essa identificação com a profissão se mantém ou é alterada pela vivência universitária.

Nesse sentido, ao tentar perceber em que medida os participantes se identificam com a profissão de professor, buscamos as evidências textuais desse processo. Fairclough (2003, p. 159) destaca duas características textuais relevantes para o processo de identificação: a **modalidade** e a **avaliação**. Essas marcas textuais dão indicações do comprometimento dos participantes (com a verdade, a moral, as obrigações e os valores) em seus textos, que, em última instância, contribuem para a construção de suas identidades sociais (Ibid., p. 164) como professores. As categorias de modalidade e avaliação utilizadas nesta análise são sugeridas por Fairclough (2003, p. 170-173), com base em Halliday (1994), em destaque no Quadro 3.3 do anexo.

A segunda categoria textual discutida por Fairclough é a **avaliação**. Entendida com um sentido amplo, essa categoria reúne não apenas as avaliações explícitas à profissão e aos papéis assumidos pelo professor, mas toda e qualquer afirmação que, de alguma maneira, comprometa os participantes com valores específicos relacionados à profissão. Nesse sentido, os comentários que expressam desejos, vontades, ou seja, o que se quer em contrapartida ao que não se quer; o que é bom em oposição ao que não é (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). As categorias textuais de avaliação, organizadas por Fairclough (2003), com base em Halliday (1994), estão em destaque no Quadro 3.4 do anexo.

Uma avaliação pode apresentar diferenças em termos de intensidade. Por exemplo, os verbos relacionados a processos mentais, como gostar, adorar e odiar, deixam transparecer o grau de comprometimento do falante com sua afirmação. Isso também pode ser verificado no uso de adjetivos, como bom,

ótimo ou fantástico, e de advérbios representados nos seguintes exemplos: “Ele ensina bem” e “ele ensina maravilhosamente”. Assim, para a análise do perfil dos calouros e das estagiárias, procuramos focalizar basicamente a dimensão social e, nesta, em que medida os participantes se percebem professores de inglês, bem como a maneira como avaliam a profissão.

Para a análise das representações de conceitos e de papéis dos participantes, utilizamos igualmente a proposta de análise textual de Fairclough (2003, p. 135-36), com base em Halliday (1994), que focaliza a oração e o seu significado representacional, realizado léxico-gramaticalmente e constituído por três elementos: os processos, os participantes e as circunstâncias.

Halliday (1994) destaca que os processos são normalmente realizados por verbos; os participantes, por sujeitos e objetos desses verbos; e as circunstâncias, pelos diferentes elementos adverbiais. Nesse sentido, o autor (1994) argumenta que o sistema de transitividade constroi o mundo da experiência a partir de diferentes tipos de processos. A análise das orações utilizadas pelos participantes para representar a profissão de professor de inglês tomou como base, portanto, as categorias definidas no Quadro 3.5 do anexo.

Fairclough (2003, p. 145) ressalta que, assim como escolhemos processos para representar o mundo, selecionamos igualmente os atores sociais que farão parte dessas representações. Desse modo, levamos em consideração, na análise das representações, o destaque dado ao professor e ao aluno de língua inglesa no contexto da sala de aula; mais especificamente, a natureza dos papéis sociais atribuídos a esses atores sociais.

Paralelamente às representações de processos e atores sociais, identificamos, na análise textual, as representações de

tempo e espaço, a partir de duas variáveis: 1) a **representação de localização** (ex.: “às 9h”, “em Santa Maria”) e 2) a **representação de extensão** (duração e distância – ex.: “durante três anos”, “por seis horas”) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 151). Essas categorias podem nos ajudar a investigar, por exemplo, se as representações subjacentes ao discurso dos participantes fazem parte de suas concepções atuais ou conceitos por eles já abandonados.

4 Análise dos Resultados

Nesta seção, analisamos o processo de identificação dos calouros (Seção 4.1) e estagiários (Seção 4.2) com a profissão, bem como as representações dos estagiários (Seção 4.2) e dos formandos (Seção 4.3) de linguagem, ensino e aprendizagem e papéis de professores e alunos no contexto de sala de aula, construídas ao longo do Curso de Letras.

4.1 A identidade dos calouros de Letras/Inglês constituída pelo/no discurso da impossibilidade

A análise do *corpus* possibilitou perceber que o calouro de Letras não se reconhece como professor de inglês, não se identifica com a profissão. Vê a licenciatura como um curso complementar à profissão que pretende exercer e para a qual ainda não conseguiu passar no vestibular. Identifica-se com o Curso de Letras apenas na medida em que este oferece a oportunidade de aprendizagem de uma segunda língua, conhecimento considerado relevante para a profissão que realmente deseja exercer um dia.

A análise do questionário socioeconômico sobre origem, escolaridade, renda, tipo de moradia, bem como hábitos de

leitura e acesso ao computador/internet revelou que os alunos foram estimulados a ingressar numa universidade por um contexto familiar cuja média de escolarização está bem acima da 5ª Série do Ensino Fundamental, média de escolaridade da população adulta brasileira com 25 anos ou mais (BARROS, HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p. 113) (Tabela 4.1 do anexo).

A análise dos dados mostrou, portanto, que os alunos realizaram boa parte de seus estudos em instituições públicas, suas famílias (pais e irmãos) possuem escolaridade média, que varia entre ensino médio e superior (8 e 16 anos de estudo em média), acessam a internet para pesquisa e contatos pessoais e, frequentemente, leem jornais e revistas. Esses alunos vêm de um ambiente familiar que os estimulou a estudar, oferecendo subsídios materiais de acesso à informação, o que lhes permitiu o ingresso em uma universidade pública. Pesquisas de cunho quantitativo já estabeleceram que o nível de escolarização dos adultos tem grande impacto nas gerações seguintes e, mais especificamente, mostram que um ano extra na escolarização primária dos adultos aumenta a taxa de acesso ao Ensino Médio da próxima geração em cerca de 5,2% (BARROS, HENRIQUES; MENDONÇA, 2000, p. 114).

Já a análise do questionário psicossocial, que investigou as disciplinas preferidas na escola, leituras, atividades extracurriculares, aspirações profissionais e expectativas em relação à futura profissão, revelou que, dos 30 participantes, um pouco menos da metade (14 participantes – 46,66%) optou por Letras/Inglês como primeira escolha profissional. Entretanto, a metade (sete participantes) desses 14 confessou que está fazendo ou pretende fazer outro curso. Subjacente ao discurso, portanto, está o pressuposto de que a licenciatura em inglês é um curso complementar, ou seja, seu valor está em complementar a “profissão de fato” (“Relações Públicas”, P5; “Biologia”, P13;

“Técnico em Informática”, P19 e “Tradutor-Intérprete/Turismo”, P9).

Por meio da análise do discurso, podemos perceber que os participantes estabelecem uma relação afetiva com o idioma (P5) e que o valor dado ao Curso de Letras está diretamente associado à aprendizagem da língua (P13) e à formação complementar (P5). Os calouros justificam, por meio de orações relacionais, o porquê de ainda não estarem fazendo o curso desejado (P13), relatando que ainda não possuem o atributo (“maduro”) necessário para o ingresso no curso escolhido. Por outro lado, isso significa dizer que o grau de maturidade e preparo “necessário” para se fazer licenciatura em inglês é menor, já que a estão cursando.

Ao serem questionados acerca do motivo que os levaram a ingressar no Curso de Letras, admitem não se perceberem professores (P5) e se identificam com outras profissões (P13, por exemplo), que oferecem a possibilidade de crescimento profissional (P19).

P5: Eu não pretendo ser professora. Eu queria fazer inglês pelo gosto de saber mais... Farei Relações Públicas esse ano, porque acho que tem mais a ver comigo.

P13: Eu não estou maduro suficiente para estudar biologia e estudar inglês é muito bom.

P19: Tenho curso técnico em informática e atuo na área. Pretendo ficar no meu trabalho atual, pois tenho possibilidade de ascensão profissional.

Mesmo entre os sete participantes (23,33% do total de participantes que responderam aos questionários) que fizeram a escolha por Letras/Inglês como primeira opção no

Vestibular/Peies, o interesse pela língua é mais recorrente e acentuado em seus discursos do que a profissão de professor (P28).

P28: Pensei em cursar história [...] percebi que gostava mais de inglês do que qualquer outra coisa.

Equacionando os resultados, temos 23,33% (sete participantes) que demonstram o desejo de serem professores de Inglês e outros 76,66% (23 participantes) que estão fazendo Letras/Inglês porque se trata de um conhecimento complementar à carreira que desejam seguir e, em alguns poucos casos, uma opção profissional simultânea. Percebemos, portanto, a crença naturalizada e compartilhada entre os participantes de que a licenciatura em inglês representa uma oportunidade para aprender uma segunda língua enquanto não conseguem ingressar no curso desejado, na profissão “escolhida”, tendo em vista sua imaturidade ou despreparo para enfrentar o concorrido vestibular.

Em pesquisa realizada há 17 anos com 81 calouros também da UFSM, Motta-Roth & Marafiga (1991, p. 167) chegaram a constatações semelhantes. Do total de entrevistados, 36% estavam cursando Letras com o intuito de aprender uma língua estrangeira, 16% tinham planos de estudar no exterior e 11% desejavam trabalhar como tradutores. Apenas 19% pretendiam seguir no magistério. As autoras avaliam que os 36% interessados buscavam, no Curso de Letras, apenas aprender uma segunda língua “da maneira mais barata e prática disponível” (1991, p. 172).

Os cursos de Letras vivenciam, portanto, a difícil tarefa de preparar profissionais – competentes para o ensino crítico da Língua Inglesa – que, no início do seu processo formativo, não se identificam com a profissão de professor. Ao discutirem a

baixa identificação dos alunos de Letras com a profissão, Ortenzi et. al. (2003, p. 154) perguntavam: que experiências o curso pode proporcionar aos alunos para que o sentido fundamental da identidade profissional seja encorajado? A pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras revelou que as participantes que haviam tido oportunidade de atuar em sala de aula nos anos iniciais da graduação, antes do estágio curricular, construíram uma percepção positiva em relação à profissão (2003, p. 154).

Dentro dessa perspectiva, o envolvimento dos alunos com a atividade profissional em contextos outros, como, por exemplo, as escolas de idiomas, as escolas particulares, os cursos pré-vestibulares ou mesmo as escolas públicas, para o desenvolvimento de atividades extracurriculares, poderia igualmente aproximá-los da profissão (CASTRO, 2005, p. 312). A inserção em diferentes contextos de ensino, no período de formação inicial, além de proporcionar ao aluno experiências diferenciadas em relação ao contexto universitário, pode contribuir para a construção do processo de identificação e dar uma “percepção de finalidade para o curso” (ORTENZI et. al., 2003, p. 154), que muitos calouros não possuem quando nele ingressam, conforme apontam os dados coletados nesta pesquisa.

4.2 As estagiárias e o início do processo de identificação com a profissão

Ao contrário dos resultados obtidos junto aos calouros, as estagiárias, entrevistadas por volta do 4º semestre, demonstram que os dois anos de vivência universitária ajudaram a construir uma relação de identificação com a profissão. Contudo, seu discurso revela a percepção de que a profissão

exige imensos sacrifícios e somente fará sentido para elas se conseguirem envolver emocionalmente seus futuros alunos.

Ao analisar as narrativas orais e escritas, elegemos três núcleos temáticos que se mostraram recorrentes no discurso das três participantes. São eles: 1) a relação afetiva com a língua associada à facilidade de aprendizagem do idioma; 2) as crenças acerca do que se aprende na escola e nos cursos de línguas; e 3) a escolha da licenciatura como profissão.

As participantes exprimem a relação de afetividade que construíram com a língua, desde o primeiro contato com ela, marcada na escolha de processos mentais afetivos (gostar) e intensificada por advérbios (muito) (E2).

E2: [...] Eu gostava muito, apesar de ser muito básico e até meio infantil.

Suas crenças indicam que a escola está centrada em uma concepção behaviorista de ensino (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29), na qual são priorizadas as atividades com foco em elementos isolados e formais da língua (“gramática”, E3). Tal paradigma parece pouco desafiar o aluno (“eu já sabia, nem estudava para as provas”, E3). Assim, as escolhas léxico-gramaticais das participantes indicam que além de pouco desafiador, o ensino é ultrapassado (E3).

E3: [Na escola] A essas alturas, o inglês do colégio já havia ficado para trás há muito tempo, e o desinteresse claro que foi aumentando, pois tudo que era ensinado lá [no colégio] eu já sabia, nem estudava para as provas e, nas aulas, só conversava. Em todos os colégios, não sei...mais é gramática, sabe.

Em contrapartida, suas crenças acerca do ensino nas escolas de idiomas destacam práticas que promovem “a conversação” (E3), atividade tipicamente relacionada às abordagens cognitivistas de linguagem, como o ensino

comunicativo (LEFFA, 1988, p. 224). Ainda no exemplo de E3, a participante argumenta que as aulas nas escolas de idiomas promoveram a efetiva aprendizagem da língua antes de chegarem à universidade.

E3: Estudei lá [na escola de línguas] durante quatro anos e, com certeza, toda a base do meu inglês aprendi lá. E lá no cursinho, não. Nós conversávamos e tudo que tinha, né, festa e tudo, assim, era todo mundo conversando em inglês e...bah! era muito legal.

Pesquisas anteriores (COELHO, 2006; OLIVEIRA; MOTA, 2003; GRIGOLETTO, 2000; FELIX, 1999) já haviam identificado a crença de que não se aprende inglês na escola, sendo a escola de línguas o “ambiente ideal” para que essa aprendizagem aconteça, argumento reforçado pela mídia, conforme demonstra a pesquisa de Hornick (2006, p. 100). Coelho (2006, p. 136) também percebeu a crença, entre os professores que participaram de sua pesquisa, de que “somente um conteúdo simples e básico pode ser ensinado nas escolas”. Essa crença tem origem nas expectativas frustradas dos professores em sala de aula, no momento em que desenvolveram atividades que não foram bem recebidas pelos alunos (COELHO, 2006, p. 136).

Apenas E3 escolheu o Curso de Letras/Inglês como primeira opção, destacando-se, em seu imaginário, a crença de que é exceção, pois, via de regra, a licenciatura acaba sendo uma alternativa compensatória frente à impossibilidade de fazer o curso desejado. Embora as demais participantes tenham feito vestibular para outros cursos (Odontologia e Comércio Exterior, E2; Jornalismo e Engenharia Florestal, E1), demonstram que desenvolveram uma relação afetiva com a língua durante a licenciatura (“gosto muito”, E1) e que a decisão de fazer Letras, apesar de não ter sido a primeira opção, foi consciente, árdua e

demorada. Podemos ver isso na escolha de processos mentais cognitivos (“pensar” associado ao advérbio “muito” (E1), por exemplo) e materiais (“andei” e “rodei” associados ao advérbio “bastante” (E1)). Apesar de não estar configurada, em seus discursos, como primeira opção na escolha do curso universitário, a licenciatura se constitui como profissão para as três participantes na medida em que vivenciam o curso.

E1: ...passei pelo Peies para Jornalismo [...] Engenharia Florestal [...] Fiz dois anos, larguei e estou aqui, passei pra Letras. Então, se eu tô aqui é realmente porque eu pensei muito e demorei pra chegar aqui. Andei bastante, rodei bastante pra chegar aqui. Gosto muito.

Em relação aos conceitos de linguagem representados no discurso das estagiárias, identificamos duas percepções. De um lado, a linguagem como ferramenta de comunicação (E1), percepção alinhada a uma visão cognitivista, biopsicológica (DUARTE, 2006, p. 179). De outro, a linguagem como prática social (“instrumento de construção do mundo” E1), que destaca o seu caráter interpessoal e sociocultural (VYGOTSKY, 2001). Esses alinhamentos teóricos são explicitados pelos valores contidos nos complexos oracionais e sintagmas nominais (sublinhados) utilizados na construção de seus conceitos.

E1: Além de ferramenta básica para a comunicação, a linguagem é o instrumento de construção do mundo, tanto social quanto subjetivo: existimos na e pela linguagem.

As estagiárias chamam a atenção para o caráter cognitivo do processo de aprendizagem (“Aprende-se algo quando aquilo que nos é ensinado é absorvido, é retido em nossa mente”, E2). Todavia, já podemos identificar a presença, menos recorrente, mas ainda assim evidente, de uma perspectiva social e histórica da aprendizagem nas escolhas lexicais de E2 e E1, que destacam a importância da aprendizagem ser percebida como processo

reflexivo (“formar opinião, instigar questionamentos”- E2) contextualizado (“realidades concretas”, “internalização de conteúdos que, de outro modo, tendem a ficar compartimentados ou descontextualizados” – E1).

E2: Ensinar é formar opinião, instigar questionamentos, é respeitar o outro [...] Aprende-se algo quando aquilo que nos é ensinado é absorvido, é retido em nossa mente e não esquecemos mais, aquilo que é internalizado, seja por um método, seja com a vida. Através de métodos que o aluno se envolve, visualiza sua realidade e torna-se atuante no desenvolvimento desse aprendizado.

E1: [...] o meu conceito baseia-se na tarefa de desenvolver a autonomia do pensamento através do posicionamento crítico. (...) Penso que a exposição a realidades concretas do dia a dia é a maneira mais eficiente por ser capaz de promover a internalização de conteúdos que, de outro modo, tendem a ficar compartimentados ou descontextualizados.

Em relação aos papéis atribuídos ao aluno e ao professor, podemos identificar o papel preponderante do último no processo de ensino e aprendizagem. No discurso de E3, por exemplo, a aprendizagem parece depender em grande medida do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, percepção explicitada pela oração material (“faz com que seus alunos aprendam”).

E3: [o **aluno**] Aprender. Prestar atenção na aula, tirar suas dúvidas, participar, fazer o que é proposto pelo professor, saber o porquê ele está aprendendo tal língua...[o **professor**]... é aquele que faz com que seus alunos aprendam o que está sendo ensinado.

Em resumo, as representações de conceitos das estagiárias demonstram um alinhamento a uma perspectiva cognitivista, marcada pela visão biopsicológica de aprendizagem (DUARTE, 2006). Dentro dessa perspectiva, o indivíduo é

entendido como ser racional, vivenciando o processo de aprendizagem como expressão de um ato individual e consciente (HICKMANN, 1997, p. 9). Todavia, essa percepção não é unânime. Podemos identificar, mais evidentemente, no discurso de pelo menos uma das participantes um movimento em direção a uma perspectiva sócio-histórica, que atribuímos às experiências e discussões vivenciadas no decorrer dos dois primeiros anos do Curso de Letras.

4.3 Os formandos focalizam a linguagem como prática social

Ao analisarmos os conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, pudemos verificar que os formandos, via de regra, se identificam com uma perspectiva de linguagem como prática social (FAIRCLOUGH, 1989) e uma visão sócio-histórica de aprendizagem (VYGOTSKY, 2001). Todavia, seus conceitos ainda guardam alguns resquícios da concepção cognitivista, também evidentemente marcada nas representações construídas pelo/no discurso das estagiárias.

Assim, quatro participantes consideram o aspecto discursivo da linguagem, que leva em conta a relação do texto com o seu contexto de produção, seu caráter sócio-histórico e ideológico (BAKHTIN, 1990; HALLIDAY, 1989, entre outros) (percepção exemplificada pelo discurso de F2). Por outro lado, dois participantes apresentam uma visão cognitivista de linguagem como expressão de ideias, valorizando o interesse dos alunos, a comunicação, a motivação e o engajamento entre os falantes no processo de aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 47) (exemplificado pelo discurso de F4).

F2: (...) a linguagem como uma prática social e ideológica que constitui e é constituída por sujeitos, os quais co-constroem a realidade substancial da língua: o fenômeno da interação social.

F4: Linguagem como expressão. Linguagem como instrumento de comunicação e forma de interação são as concepções de linguagem que me identifico hoje. (Uma língua deve ser aprendida) a partir do interesse, motivação e engajamento do educando para alcançar esse objetivo.

Essa filiação teórica se materializa nos atributos (sublinhados) selecionados pelos participantes para construir seus conceitos, nas circunstâncias (“hoje”, F4) e no uso do presente do indicativo. Na perspectiva cognitivista, temos: expressão, instrumento de comunicação, interesse e motivação, que concentram significado na visão do indivíduo como ser racional, detentor do seu saber (HICKMANN, 1997, p. 9). Na visão crítica da linguagem, os atributos salientados (interação social, prática social e ideológica) ressaltam os aspectos socio-históricos da linguagem (BAKHTIN, 1990; VYGOTSKY, 2001).

Todos os formandos são unânimes em afirmar que sua atual concepção de ensino e aprendizagem implica um processo interativo. Quatro (F3, por exemplo) dos seis participantes percebem esse processo interativo além das fronteiras cognitivistas, que focalizam exclusivamente a relação biopsicológica entre indivíduo e ambiente (DUARTE, 2006, p. 178-179). Veem, portanto, o processo de aprendizagem imbricado em um contexto sócio-histórico.

F3: [...] os conceitos de ensino e aprendizagem são indissociáveis. São parte do processo de construção do conhecimento e devem ser cooperativos, de modo que os participantes se sintam co-responsáveis. Hoje acredito numa perspectiva mais interacionista e cooperativa. Trabalhar com a linguagem não em segmentos isolados, mas em textos completos em conexão com seu contexto de produção.

Percebemos, portanto, o reconhecimento de que a aprendizagem, além de interativa, acontece em um dado enquadre sociocultural, que aproxima seus conceitos da teoria vygotskiana de aprendizagem como regulação social (VYGOTSKY, 2001, p. 241-243).

Já nas representações de dois participantes (representados por F1), os conceitos de ensino e aprendizagem ainda remontam à concepção cognitivista, na qual o foco está exclusivamente no processo interacional, independente de seu contexto social, histórico e cultural.

F1: Para aprender com sucesso, o aluno precisa estar imerso num modelo sociointeracionista. O ensino é, principalmente, um processo de troca e construção [...] Acredito que o aprendizado se concretiza com mais facilidade em um ambiente de interação.

Ensino e aprendizagem são representados, no discurso dos formandos, não como processos estanques, mas inter-relacionados. Tais atributos são utilizados por eles para qualificar positivamente o processo de aprendizagem. Além disso, percebemos um caráter de obrigatoriedade nos conceitos de dois participantes (exemplificado por F3), explicitado pela modalidade deôntica (“devem ser”; “precisa estar”). Os advérbios “com sucesso” e “principalmente”, por sua vez, delimitam as condições “ideais” para que o processo se desenvolva. O uso do presente e de advérbios como “hoje” aproximam o discurso do seu autor, deixando transparecer que esses conceitos subsidiam sua prática na atualidade.

Em relação aos papéis, o **aluno** deixa de ser um “mero receptáculo”, papel assumido no período escolar, para assumir uma posição de co-participação em relação ao professor na sala de aula (F6, por exemplo). Podemos perceber que, para quatro dos seis participantes, esse envolvimento do aluno implica o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do

conhecimento apreendido (F6), perspectiva alinhada à concepção sociocultural de aprendizagem (GALLIMORE; THARP, 1996, p. 192-93).

F6: Acredito que o papel do aluno deverá ser o de um parceiro, co-autor do processo de ensino e aprendizagem, enquanto sujeito que se interessa, participa e problematiza os conteúdos junto com o professor. Então, é fundamental que o professor e aluno atuem conjuntamente na medida em que o aluno também se sinta comprometido e engajado nas aulas e não seja um mero “receptor de conteúdos”.

O uso recorrente da modalidade deôntica (deverá, por exemplo) explicita a carga de obrigações e a alta responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem. Desse modo, os participantes, ao assumirem o papel de professor, retiram dele o fardo de serem os únicos responsáveis pelo que acontece em sala de aula, dividindo com o aluno a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

O **professor** é responsável por problematizar os conteúdos ensinados (F6), que se permite aprender com ele e abre espaço para suas contribuições, em um processo, portanto, de co-construção de conhecimento.

F6: [...] é importante que o professor problematize, ou seja, questione junto com os alunos os conteúdos envolvidos e a sua relação com o contexto social no qual estão inseridos a fim de despertara consciência crítica dos alunos.

A recorrência menor da modalidade deôntica no discurso (aparece apenas no discurso de um participante) dilui as obrigações do professor em relação ao aluno no processo de aprendizagem. Por sua vez, a natureza colaborativa de suas ações em sala de aula também está expressa no texto (“questione junto com os alunos”). Embora alunos e professores sejam identificados como agentes sociais co-responsáveis pelos

processos de aprender e ensinar, o discurso dos participantes indica que os primeiros carregam uma carga maior de obrigações em relação aos segundos.

5 Considerações Finais

A análise parece apontar para o fato de que o aluno de Letras estabelece um processo de identificação com a profissão no momento em que vivencia a atividade pedagógica, seja ela desenvolvida nos laboratórios de pesquisa da universidade ou na escola pública, ao realizar seu estágio curricular. Assim, na medida em que for possível e viável ampliar essas experiências a outros contextos de ensino (escolas de idiomas, públicas e privadas), estendendo-as aos primeiros semestres da graduação, esse processo de identificação poderá ser estabelecido mais cedo. Na pesquisa de Alonso & Fogaça (2007, p. 37), os professores pré-serviço que tiveram oportunidade de observar contextos variados relatam que a experiência deu a eles condições de percepção das diferentes realidades de ensino e aprendizagem: “infra-estrutura das escolas, estrutura pedagógica, objetivos educacionais, contexto social” (p. 37).

Essas iniciativas podem também contribuir para problematizar os papéis assumidos pelo profissional de inglês, desnaturalizando representações de ensinar e aprender idealizadas, que exigem do professor(a) de inglês a adoção, por exemplo, do papel de animador(a) para garantir o “sucesso” da aprendizagem. Tais ações podem, ainda, ajudar a desconstruir percepções negativas acerca do programa de estágio curricular, como a encontrada por Johnson (1996, p. 40) no diário de uma professora pré-serviço, participante de sua pesquisa: “*I guess it’s*

just part of this practicum thing. It's not real [grifo do autor] teaching!²".

Por outro lado, podemos perceber que o processo formativo universitário – o ensino formal e as experiências pessoais e profissionais vivenciadas nessa fase – ofereceu subsídios teórico-práticos para que os participantes desta pesquisa realinhassem as crenças construídas ao longo de sua vida escolar. Essa afirmação encontra respaldo no fato de que, ao apresentarem seus conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, os formandos reconhecem que possuíam uma visão “tradicional” e que esta sofreu modificações ao longo de sua formação universitária. Seu discurso – assim como o das estagiárias – deixa transparecer que continuam vivenciando esse processo, uma vez que os conceitos discutidos na universidade ainda estão sendo “digeridos”.

Podemos inferir, ainda, que o processo formativo universitário desses participantes ajudou na construção discursiva de papéis que enfatizam a colaboração, a parceria, entre aluno e professor. Todavia, o discurso do aluno de Letras, ao deixar a universidade, ainda denota que os alunos “devem carregar” uma carga maior de obrigações que os professores na distribuição dos papéis no contexto de sala de aula. Isso talvez se deva ao fato de as experiências vivenciadas pelos formandos no estágio supervisionado³ na escola pública terem sido relatadas por eles como “difíceis e frustrantes”, tendo em vista não terem conseguido comprometer os alunos com as atividades planejadas no curto espaço de tempo do estágio.

² Eu acho que é apenas parte dessa prática [estágio curricular]. Não é ensino real [de fato!].

³ Vale lembrar que esses formandos fazem parte do currículo antigo da UFSM que garantia apenas um semestre de estágio supervisionado. O atual currículo garante quatro semestres de estágio supervisionado na escola pública.

Nesse sentido, deixam a universidade com a percepção de que o comprometimento maior dos alunos é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da aprendizagem. Tais relatos reforçam igualmente a importância da diversificação de experiências de ensino dos professores pré-serviço em diferentes contextos a partir dos primeiros semestres do Curso de Letras. Além de contribuir para o entendimento de como esses contextos se configuram socialmente, podem ajudar no entendimento de como se constituem os papéis sociais naqueles contextos e na sua identificação com a profissão. Isso significa dizer que a essas experiências estariam oferecendo, aos professores pré-serviço, conhecimento acerca de como a sala de aula opera em situações reais de aprendizagem (JOHNSON, 1996, p. 47), desconstruindo e problematizando o dia a dia desses contextos, bem como as relações de poder a eles subjacentes e os papéis sociais neles assumidos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ALONSO, T.; FOGAÇA, F. Crenças sobre o ensino de inglês na prática de ensino. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007. p. 23-40.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, [1929-1930] 1990.
- BARROS, R. P.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. Education and equitable economic development. **Economia**, v. 1, p. 111-144, 2000.
- BEIJAARD, D. et al. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107-128, 2004.
- CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de letras na linguística aplicada. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 293-329.

_____. Representações de alunos de inglês de um Curso de Letras. **The ESpecialist**, v. 25, n. especial, p. 39-57, 2004.

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 319-337.

COELHO, H; S. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 125-143.

COLDIRON, J.; SMITH, R. Active location in teacher’s construction of their professional identity. **Journal of Curriculum Studies**, v. 31, n. 6, p. 711-726, 1999.

CORACINI, M. J. Identidade e cidadania: a questão da inclusão. In: CORACINI, M. J. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 97-113.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003.

_____. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p. 93-110.

GALLIMORE, R.; THARP, R. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-99.

GIMENEZ, T. (Org.). Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 171-87.

- GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-54.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-35.
- _____. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, p. 37-47, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. Revisão C. M. I. M. Matthiessen. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.
- _____. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- _____. Part A. In: Michael Halliday & Ruqaiya Hasan. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.
- HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 9-29.
- HORNICK, C. As concepções da mídia sobre ensinar/aprender inglês: uma análise do discurso midiático. **Signum**, v. 9, n. 2, p. 69-99, 2006.
- JOHNSON, K. The vision versus the reality: the tensions of TESOL practicum. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 30-49.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.
- LEFFA, V. Metodologia do ensino das línguas. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Orgs.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-36.
- MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.
- MOTTA-ROTH, D.; MARAFIGA, N. O perfil do calouro de Letras da UFSM. **Revista do Centro de Artes e Letras**, v. 13, n. ½, p. 163-172, 1991.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O ensino de língua inglesa na educação básica: entre a “qualidade” dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, p. 125-134, 2003.

ORTENZI, D. et al. Reações de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 115-121.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.) **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 339-49.

TSUI, A. Complexities of identity formation: a narrative inquiry of an EFL teacher. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 4, p. 657-680, 2007.

VEREZA, S. C. Quem fala por mim? Identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 351-361.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-52.

_____. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, Tomo II. 2. ed. Madrid: Visor, 2001.

ABSTRACT: In this investigation, we analyze the profile of pre-service teachers in the moment they join an English teacher education program and the process of identification with the profession during this program (ORTENZI et al., 2003). We also discuss the representations (built during the program) of language, teaching, and learning, as well as the roles of teacher and student in the context of an English class (CELANI; MAGALHÃES, 2002, p. 321; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 59). In order to analyze the corpus, we closely looked at the textual characteristics selected by the participants, which

discursively build the processes of identification and representation [FAIRCLOUGH (2003), based on HALLIDAY, (1994)] as teachers. The results point out to the fact that the experiences lived by pre-service teachers within their English teacher education program contributed to their identification with the profession. However, this identification only starts at the moment these participants have their first contact with the English teaching process.

KEY WORDS: identity; representation; pre-service English teacher education; Critical Discourse Analysis; Systemic Functional Linguistics.

Anexos

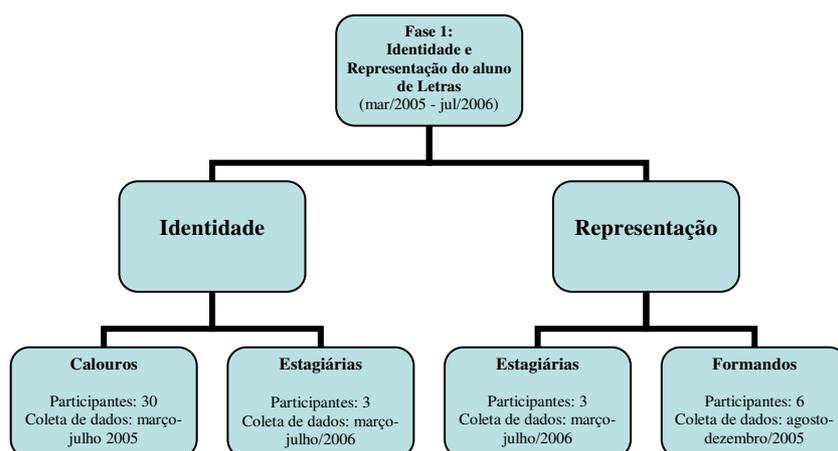


Figura 3.1 - Representação visual dos participantes.

Quadro 3.1 - Investigação do perfil do aluno de Letras e sua identificação com a profissão

PARTICIPANTES	1ª Coleta: Calouros		2ª Coleta: Estagiárias
Período de coleta de dados	Março-julho de 2005		Março-julho de 2006
Foco da investigação	Perfil do aluno de Letras	Identificação com a profissão	Identificação com a profissão
Procedimentos de coleta de dados	Questionário	Questionário	Narrativas de história de vida

Quadro 3.2 - Investigação dos conceitos de linguagem e papéis de professor e aluno

PARTICIPANTES	1ª Coleta: Estagiárias		2ª Coleta: Formandos	
Período de coleta de dados	Março-julho/2006		Agosto-Dezembro/2005	
Foco da investigação	Conceitos de linguagem	Papeis de aluno e professor	Conceitos de linguagem	Papeis de aluno e professor
Procedimentos de coleta de dados	Questionário	Questionário	Questionário	Questionário

Quadro 3.3 - Categorias de Modalidade (FAIRCLOUGH, 2003, p. 170-173)

Categorias	Exemplos do <i>corpus</i> desta pesquisa
Verbos modais	Poder, ter permissão para, dever. Ex. o professor <u>deve</u> ter a sensibilidade das condições do ambiente e público
Advérbios e locuções adverbiais modais	Certamente, possivelmente. Ex. <u>Com certeza</u> , toda a base do meu inglês aprendi lá.
Processos mentais afetivos e/ou cognitivos	Cativar, atrair, gostar/achar, pensar. Ex. Eu sempre <u>gostei</u> de inglês.
Particípio com função de adjetivo	Requerido, exigido, obrigado, destacado. Ex. Sempre <u>fui</u> uma aluna muito <u>destacada</u> no curso de inglês.
Adjetivos modais	Possível, provável, certo. Ex. É <u>certo</u> que eu quero estudar inglês.
Advérbios de frequência	Frequentemente, sempre, obviamente, de fato. Ex. Eu <u>sempre</u> era a ajudante dele.
<i>Hedges</i> (expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso)	Meio, um tanto. Eu não sei se. Como você sabe. Ex. Eu tava <u>meio</u> perdida.
Discurso indireto (atribuição de um comentário a outra pessoa)	Ex. <u>A professora me pedia</u> pra eu dar aula no lugar dela.

Quadro 3.4 - Categorias de Avaliação (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171-173)

Categorias (elementos avaliativos)	Exemplos do <i>corpus</i> desta pesquisa
Adjetivos avaliativos	Não tive um <u>bom</u> Ensino Médio.
Verbos avaliativos	Eu me <u>traumatizei</u> o suficiente para fazer vestibular para engenharia.
Advérbios avaliativos	Ser professora de inglês, no caso, e <u>só</u> .
<i>Exclamações</i>	<u>Bah!</u> Já adorei [a aula] e tal!
Declarações com modalidade deôntica	O aluno <u>deve</u> estar aberto para novas possibilidades [...].
Marcas explícitas da avaliação do autor por meio do uso de modalização.	<u>Eu acho</u> que tem mais a ver comigo.
Avaliações afetivas a partir da utilização de processos relacionais. O atributo é afetivo.	Eu sou <u>apaixonado</u> pela cultura dos ingleses.

Quadro 3.5 - Representação de Orações (HALLIDAY, 2004, p. 179-256)

Tipos de Orações	Significado da categoria	Exemplos de processos do <i>corpus</i> desta pesquisa
Materiais	Relacionados ao mundo da experiência. Constroem a ideia de mudança concreta (criam ou alteram realidades) num fluxo de eventos pelo uso da energia.	Fazer, realizar, construir. Ex.: [...] tradutor e intérprete, pois pode [...] <u>trabalhar</u> fora do país.
		Continua...

Quadro 3.5 - Cont.		
Tipos de Orações	Significado da categoria	Exemplos de processos do <i>corpus</i> desta pesquisa
Mentais	Relacionados ao mundo da nossa consciência. Expressam a percepção que temos da realidade, construindo o processo da própria consciência.	Cognitivos: pensar, refletir, entender, acreditar. Ex.: A gente <u>pensou</u> em turismo [...]. Perceptivos: Ver, ouvir, cheirar. Afetivos: gostar, odiar. Ex.: Eu <u>gostava</u> tanto [...] Desiderativos: querer, desejar. Ex.: Eu <u>quero</u> fazer para conhecimento pessoal.
Relacionais	Representam as categorias de atribuição e identificação. Processos de “ser” e “ter”.	Parecer, tornar-se, ficar, ter possuir, pertencer. Ex.: Meu sonho <u>é</u> viajar (relação intensiva). Ex.: <u>Tenho</u> curso técnico em informática (relação possessiva). Ex.: Eu <u>estou</u> em dúvida entre trabalhar ou voltar a estudar (relação circunstancial).
Verbais	Processos de “dizer”.	Falar, dizer, culpar, criticar, pedir, explicar, questionar. Ex.: [...] eu <u>pedi</u> para a minha mãe me botar num cursinho.
Comportamentais	Processos fisiológicos e psicológicos (escatológicos).	Respirar, tossir, sorrir, rir, chorar, cantar, sonhar. Ex.: Eu chegava a <u>sonhar</u> que era professora.
Existenciais	Processos expressos pelos verbos haver e existir.	Haver, existir. Ex.: <u>Há</u> professores de todos os estilos, mas, com certeza, todos são exemplos.

Tabela 4.1 - Média Educacional Familiar x Uso do Computador x Internet x Leitura de Jornais (%)

Escolaridade Média Familiar	Nº de Participantes	Uso do Computador p/ atividades acadêmicas		Uso da Internet		Leitura de Jornais		
		Sim	Não	Sim	Não	Todo dia	1 x p/ Sem	Nunca
0-8 anos	1	0	100	100	0	0	0	100
8,1-11 anos	11	81,8	18,2	72,7	27,3	63,6	36,4	0
11,1-16 anos	16	81,3	18,8	100,0	0,0	75,0	25,0	0
16,1-18 anos	1	100	0	100	0	100	0	0

Data de recebimento: 14/07/2009

Data de aprovação: 15/03/2010