

# GLÁUKS

Glauks	Viçosa	v. 15	n. 1	001- 170	JAN./JUN. 2015
--------	--------	-------	------	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
GLÁUKS - Revista de Letras e Artes

Nilda de Fátima Ferreira Soares  
REITOR

Maria das Graças Soares Floresta  
DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

João Carlos Cardoso Galvão  
VICE-REITOR

Hilda Simone Henriques Coelho  
CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

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

**Editores**

Adriana da Silva  
Rony Petterson Gomes do Vale

**Programação Visual**

Raphael Baía Nicolato

**Conselho Editorial**

Mônica Santos de Souza Melo  
(Presidente)  
Elisa Cristina Lopes  
Joelma Santana Siqueira

**Conselho Consultivo**

Aimara da Cunha Resende – UFMG  
Amanda Eloina Scherer - UFSM  
Ana Paula Arnaut - Universidade de  
Coimbra  
Ângela Beatriz Faria – UFRJ  
Carla Reichman – UFPB  
Eliane Carolina - UFG  
Gilberto Mendonça Teles - PUC/RJ  
Ida Lúcia Machado - UFMG  
Francisco José Quaresma Figueiredo - UFG  
Mário Alberto Perini - PUC/MG  
Mariney Pereira da Conceição - UnB  
Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP  
Heliana Ribeiro Mello – UFMG  
Maria Cristina Faria Dellacorte – UFG

Maria Helena Vieira Abrahão –  
UNESP( São José do Rio Preto)  
Mariana Mastrella - UnB  
Regina Zilberman – UFRGS  
Rodrigo Aragão – UESC  
Rosane Rocha Pessoa - UFG  
Paul Dixon - Purdue University  
Silvie Josserand - Université de Poitiers  
Ria Lemaire – Université de Poitiers  
Sueli Fidalgo – UFSP  
Tania Romero – UFLA  
Therezinha Mucci Xavier - CES/JF  
Vânia Pinheiro Chaves - Universidade de  
Lisboa  
Wilson Leffa – UCPEL  
Viviane Resende – UnB

Publicação indexada em LATINDEX (Sistema regional de información en línea 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***



<b>Apresentação</b> <i>Adriana da Silva e Rony Petterson Gomes do vale</i>	p. 10
<b>Artigos</b>	p. 14
<b>I parte – Estudos Discursivos</b>	p. 14
Pensamento, Sujeito e Alteridade: Uma Análise Discursiva Da Tradição Soviética Dos Estudos Da Linguagem <i>Argus Romero Abreu de Moraes</i>	p. 14
A Divulgação Debate nos Jornais O Liberal e A Crítica: Uma Análise da Construção do Discurso sobre as Causas e Consequências do Desmatamento na Amazônia <i>Gilmara dos Reis Ribeiro e Cristiane Cataldi dos Santos Paes</i>	p. 34
Uma Síntese Das Instâncias Narrativas Em Charaudeau E Peytard <i>Lucas Piter Alves Costa</i>	p. 50
A Utilização das Redes Sociais pela Igreja: Novas Formas de Diálogo com o Fiel <i>Mônica Santos de Souza Melo</i>	p. 71
Pedro, Pedra e Ministros: Interdiscursividade em uma Crônica <i>Rafael Prearo Lima e Patrícia S. Leite Di Iório</i>	p. 87
<b>Parte II – Linguística Aplicada</b>	p. 107
Gramáticas Distintas e seu Papel no Desenvolvimento da Interlíngua <i>Aparecida de Araújo Oliveira</i>	p. 107

Representações discursivas da leitura e do trabalho docente no guia do PNLD <i>Francisco Vieira da Silva e Éderson Luís Silveira</i>	p. 121
As Representações do Sujeito-Aprendiz e a Leitura em Francês Língua Estrangeira <i>Rita de Cássia Gomes</i>	p. 135
A Peça Radiofônica e o Desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem em Aulas de Português como Língua Adicional <i>Janaína Vianna da Conceição</i> <i>Caroline Scheuer Neves</i>	p. 150

# ***APRESENTAÇÃO***



O Departamento de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa apresentam aos leitores o número 15/1 da Revista Gláuks, referente ao primeiro semestre de 2015. Este número resulta de uma coletânea de artigos da área de Estudos Linguísticos, apresentando propostas de trabalhos da Análise do Discurso e também da Linguística Aplicada. Os trabalhos apresentados neste número contribuem com reflexões de ordem teórica e também aplicada na área da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada. Cabe ressaltar que o volume promove a divulgação de trabalhos de docentes e discentes de diferentes universidades nacionais. Agradecemos em primeiro lugar aos autores dos artigos que nos enviaram e confiaram seus trabalhos, ao Departamento e Programa de Pós-Graduação, pelo apoio institucional, aos colaboradores e membros do Conselho Editorial pela leitura criteriosa dos artigos avaliados e a todos que participaram do processo de construção deste número. Esperamos que os leitores aproveitem essa coletânea aqui apresentada.

*Os Editores.*



***ARTIGOS***



## **Pensamento, Sujeito e Alteridade: Uma Análise Discursiva Da Tradição Soviética Dos Estudos Da Linguagem**

**The Thought, The Subject And The Alterity: A Discursive Analysis Of The Soviet  
Tradition Of Language Studies**

*Argus Romero Abreu de Morais<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo retomar as críticas de Pêcheux (2009) e Gadet e Pêcheux (2010) a respeito da tradição soviética dos estudos da linguagem, em especial, no que concerne à influência do humanismo de Plekhanov em autores como Voloshinov, Bakhtin e Vigotski. A partir dessa releitura, realizamos uma breve análise da proposta de Tomasello (2003). Autoproclamado neovigotskiano, este autor tem dado contribuições importantes aos estudos da cognição na atualidade. Focados na problemática da relação entre pensamento, sujeito e alteridade, pretendemos demonstrar diferenças e proximidades entre a tradição discursiva francesa e a escola soviética, refletindo sobre as possibilidades de a primeira contribuir para os estudos da cognição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pensamento. Sujeito. Alteridade.

### **1. Considerações Iniciais**

Nos estudos da linguagem, é cada vez mais frequente a assunção de que é preciso tratar da alteridade para que se possa falar tanto de discurso quanto de cognição, em suas mais diversas acepções e modelos teóricos. Nesse sentido, a ideia de um “eu” parece suscitar, quase automaticamente, a necessidade de tratar de um “outro”, seja ele o indivíduo em si, seja ele uma posição na linguagem.

Neste trabalho, focaremos nas críticas desenvolvidas por Gadet e Pêcheux (2010) acerca da tradição soviética dos estudos da linguagem, almejando desenvolver uma reflexão sobre as principais zonas de conflito entre as duas tradições teóricas, haja vista que a primeira é marcada, principalmente, pelas influências estruturalistas e a segunda, pela perspectiva humanista. Não obstante, desse debate, interessa-nos destacar também as potencialidades de um diálogo que possa aproximá-las, em especial, no que concerne à necessidade de abordar o pensamento e a intencionalidade no âmbito da Análise do Discurso francesa (doravante AD).

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. O presente trabalho é inspirado em uma parte da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFMG, sob a orientação do Prof. Dr. Renato de Mello e o financiamento da CAPES, sendo retrabalhado e adaptado aqui na forma de artigo. Email: argusromero@yahoo.com.br.

Em vista disso, expandimos os raciocínios e críticas desenvolvidos por Gadet e Pêcheux (2010) em relação a Bakhtin, Voloshinov e Vigotski ao tratamento da alteridade (com foco na intencionalidade) na pragmática sócio-cognitiva de Tomasello (2003), avaliada como neovigotskiana pelo próprio autor. Esperamos, com isso, demonstrar que tais conceitos (pensamento, sujeito e alteridade) podem funcionar como um caminho profícuo para a aproximação crítica entre essas tradições, contanto que haja um deslocamento epistemológico dos mesmos no âmbito da epistemologia da AD.

## **2. Pensamento e subjetividade no socioconstrutivismo vigotskiano**

Segundo Vigotski (2008), os sujeitos não existem sem suas relações em sociedade e como tal aprendem a partir delas. Na sua perspectiva, para se avaliar o processo de constituição da linguagem humana, deve-se atentar para as distintas relações intersubjetivas, tais como as relações familiares e as interpessoais. De forma mais ampla, isso condiz com as formas pelas quais os indivíduos se expõem ao saber através (I) dos distintos métodos de ensino-aprendizagem em instituições escolares, (II) das diferentes vivências institucionais e (III) da contingência dos processos econômicos, políticos e sociais nos quais estão imersos.

O psicólogo russo avança na sua proposta socioconstrutivista ao sustentar a necessidade de uma “teoria histórica da fala interior”, a qual seria responsável por lançar luzes sobre a complexa relação existente entre pensamento e palavra. No seu dizer, tais instâncias não são conectadas por um elo primário, dado *a priori*, sendo, antes, um produto do desenvolvimento ontogenético humano, haja vista que, nas primeiras fases do desenvolvimento humano, existe tanto um “período pré-linguístico do pensamento” quanto um “período pré-intelectual da fala”. Apenas com o desenvolvimento das crianças, a fala e o pensamento podem se unir e tornar possível a instauração de uma dada zona de intersecção, a do “pensamento verbal”. O autor avalia, no entanto, que essa zona mantém sempre espaços de não-coincidência entre si, de modo que as relações entre pensamento e palavra continuam a coexistir com relativa independência no contínuo processo de desenvolvimento do indivíduo humano ao longo da vida.

A reinterpretação das falas egocêntricas (falas monologais) nas crianças como uma extensão do pensamento está entre as principais críticas de Vigotski (2008) a

Piaget. Para aquele, este não haveria percebido que o desaparecimento de tais falas não representam sua extinção em si, mas sua internalização progressiva entre os três e os setes anos de idade. Isso significa que, na primeira infância, as falas monológicas funcionam como a expressão externalizada dos pensamentos das crianças na interação com o mundo, realizada através das suas relações tanto com artefatos físicos, tais como brinquedos, quanto com os demais seres humanos (relações intersubjetivas).

Consoante Vigotski (2008), nesse período, as falas monológicas/egocêntricas sofreriam um processo de internalização contínuo, o qual levaria à formação do próprio pensamento humano. Desse modo, para o estudioso, avaliar as características e as transformações dessas falas antes de serem internalizadas possibilita elucidar a organização e o funcionamento do que se tornará futuramente as estruturas cognitivas internas. Essa internalização é fundamental para que a criança consiga estabelecer a imagem de um “eu” e de um “outro” e, portanto, aumentar: a) a capacidade de entendimento da linguagem como um instrumento de interação com o ambiente externo e consigo mesmo; b) a compreensão de determinadas coações nos usos da linguagem em dadas situações de interação; c) a avaliação das estruturas funcionais do mundo ao seu redor, isto é, dos usos dos objetos e das pessoas para determinados fins ou mesmo o entendimento das relações entre as pessoas em situações nas quais o próprio sujeito não desempenha um papel ativo; d) a capacidade de abstração em atividades cada vez mais complexas (o nível simbólico superior). Ao fim desse processo, o “raciocínio privado” aproximaria o pensamento das estruturas internas do cérebro.

A fala interior se define por três propriedades semânticas principais: (i) o *sentido* (“formas puras”), o qual é anteposto aos *significados* (formas contextuais); (ii) a *aglutinação*, isto é, combinação de palavras em apenas uma ideia, o que torna possível “designar todos os elementos isolados contidos nessa ideia” (VIGOTSKI, 2008, p. 182)<sup>2</sup>; (iii) o *influxo de sentido*, referindo-se à forma pela qual o aumento das inter-relações entre as palavras e as ideias possibilita que os sentidos de diferentes palavras surjam uns dos outros<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Isso pode ser demonstrado pelo modo como a aproximação das falas egocêntricas da fala interior acaba por potencializar cada vez mais os usos da aglutinação nas crianças, nos quais as palavras compostas passam a expressar crescentemente ideias complexas.

<sup>3</sup> Para Vigotski (2008, p. 183): “na fala interior, o fenômeno atinge o seu máximo. Uma única palavra está tão saturada de sentido, que seriam necessárias muitas palavras para explicá-la na fala exterior”.

Assim, fala interior e fala exterior estão em relação de relativa autonomia entre si, de modo que a primeira funciona como um “plano específico do pensamento verbal” (VIGOTSKI, p. 184). Em situações de interação, quando a linguagem segue do interior para o exterior, não ocorre uma simples transposição ou tradução entre linguagens. Nesse processo, as estruturas predicativas e idiomáticas se alteram. Como o falante sempre conhece o sujeito da frase enunciada por si próprio, salienta Vigotski (2008), torna-se “desnecessária” a presença constante do sujeito gramatical no pensamento verbal (interior), o qual passa a se organizar basicamente pela predicação, em detrimento dos processos de comunicação intersubjetivos, nos quais a fala precisa, dadas as condições contextuais, se manifestar de forma segmentada, inteligível e sintaticamente organizada, sob pena de não transmitir o conteúdo (pensamento) tencionado.

“Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva”, afirma Vigotski (2008, p. 187). Assim, cada fala externalizada pressupõe um *subtexto* presente no pensamento, movido por motivações, desejos, necessidades, interesses e emoções nem sempre expressos ou reconhecidos, seja por aquele que fala, seja por aquele que ouve. Ainda segundo o psicólogo soviético, “todos os pensamentos criam uma conexão, preenchem uma função, resolvem um problema. [...] O pensamento tem a sua própria estrutura, e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil” (VIGOTSKI, 2008, p. 185).

Nesse viés, a análise psicológica da linguagem pressupõe o entendimento de pelo menos uma camada subposta à fala exterior daquele que fala. Esse subtexto é o próprio pensamento verbal interior, caracterizado por ser puro, predicativo e passível de coerência latente das próprias diferenças entre os significados e os significantes, de modo que estes possuem previamente distintas potencialidades semânticas, sendo realizadas externamente nos usos intersubjetivos da linguagem.

Segundo Gadet e Pêcheux (2010), apesar de o socioconstrutivismo vigotskiano representar avanços no quesito incorporação das influências sociais (do “outro”) na conformação do “eu”, esse escopo teórico é ainda devedor de certo humanismo, proposta filosófica antagonista aos estudos discursivos franceses, os quais se constituem,

notadamente, como anti-humanistas. Vejamos, por exemplo, a forma como Foucault (2008, p. 31) define os métodos de análise discursiva:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de seu acontecimento; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que se pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro.

Se se pode estabelecer diferenças entre a teoria da história em Gadet e Pêcheux (2010) e em Foucault (2008), haja vista que os primeiros se ancoram no Materialismo Histórico para avançar sobre as contradições da história e o segundo, embora reconhecendo essas discontinuidades, prescinde das discussões sobre a ideologia<sup>4</sup> em prol da temática do corpo, podemos, por outro lado, opor a perspectiva desses autores àquela proposta por Vigotski (2008), que parece desconsiderar as contradições constituintes tanto da história quanto da linguagem, pressupostos que aproximam os vieses discursivos de Gadet e Pêcheux (2010) e de Foucault (2008).

No que diz respeito ao excerto acima, os investigadores franceses compartilham também da ideia de acontecimento discursivo, segundo a qual os efeitos de sentido são produzidos no momento da sua materialidade, e em nenhum outro lugar. Acontecem como efeito de linguagem próprio e que trazem em si a tessitura da sua complexidade significativa. É da análise do singular que o analista do discurso poderá construir seu percurso interpretativo, e não da busca daquilo que lhe é anterior, mais profundo, o Sentido.

Desse modo, tanto para Gadet e Pêcheux (2010) quanto para Foucault (2008), no viés humanista, o pensamento ainda parece ser reduzido à intencionalidade e ao controle consciente dos sujeitos sobre suas ações e seus papéis no mundo, em detrimento da perspectiva epistemológica discursiva que apresenta a história, a língua e o inconsciente como suas estruturas constituintes<sup>5</sup>, as quais são alheias à compreensão plena dos sujeitos (relação de opacidade). Ademais, o etapismo vigotskiano parece se fundar na

---

<sup>4</sup> Acerca de Foucault (2008), Pêcheux (2009, p. 230) afirma: “Em sua *Arqueologia do saber* que, por muitos aspectos, apresenta um extraordinário interesse para a teoria do discurso, M. Foucault ‘retrocede’ sobre o que ele mesmo avança, volta à sociologia das instituições e dos papéis, por não reconhecer a existência da luta (ideológica) de classes”.

dicotomia (tendencialmente) estanque entre interior e exterior no funcionamento e desenvolvimento da linguagem, configurando-se como uma das principais diferenças em relação à abordagem discursiva francesa (GADET; PÊCHEUX 2010). Como veremos a seguir, críticas semelhantes são tecidas por Gadet e Pêcheux (2010) ao dialogismo de Voloshinov e Bakhtin.

### 3. Dialogismo e alteridade

É também no âmbito da crítica à intersubjetividade pragmática que Gadet e Pêcheux (2010) criticam Bakhtin e Voloshinov, dois importantes pesquisadores soviéticos do século XX, os quais têm influenciado de forma marcante os estudos da linguagem desde a década de 1970. Para Bakhtin (1992), por exemplo, desde as primeiras experiências, os seres humanos realizam contatos intersubjetivos (a relação eu-outro), momento no qual as palavras da mãe funcionariam como as principais fontes de contato com o mundo, podendo ser consideradas, portanto, como as raízes primárias do “outro” na conformação de nossas primeiras palavras.

Desse modo, quando nos “utilizamos” da linguagem, mesmo em um monólogo, o “outro” está necessariamente presente nas nossas palavras, aquelas atribuídas a um “eu”, embora decorrentes das constantes retomadas das “palavras-alheias” na forma de “palavras-próprias-alheias”. Assim, na prática, nenhum ser humano se engaja na criação verbal desprovido da fala do “outro” (BAKHTIN, 1992). A respeito do desenvolvimento da linguagem nas crianças, Bakhtin (1992, p. 385. Grifos nossos) salienta:

*As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras alheias” se reelaboram *dialogicamente* em “palavras-próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um *caráter criativo*.*

---

<sup>5</sup> Existem diversas correntes de Análise do Discurso, a que fundamenta o nosso trabalho se refere àquela desenvolvida em fins da década de 1960, na França, fundada sob os pressupostos da filosofia althusseriana e tendo como um dos principais expoentes Michel Pêcheux. Essa corrente sofreu amplas influências da filosofia foucaultiana e passou por diversos ajustes teórico-metodológicos ao longo das suas distintas fases. Não obstante, apesar dessas mudanças, consideramos que o pressuposto da historicidade radical do discurso se manteve como seu fundamento básico, englobando distintos autores e trabalhos até hoje. Para mais detalhes a esse respeito e sobre sua relação com algumas das principais abordagens discursivas na atualidade, consultar Moraes (2015).

Bakhtin (1992) aponta para a importância de se considerar a linguagem em uso (a fala) na análise dos signos (a língua). A *língua*, nesse sentido, não seria um sistema abstrato que se impõe aos sujeitos, mas realizada como prática de linguagem em cada sociedade e carregada de distintas ideologias, decorrentes das influências extratextuais do/no texto. Apesar disso, a *fala* não pode ser desprovida de certa estabilidade formal-semântica, pois, se a língua se inventasse a cada novo uso, ela seria inacessível aos sujeitos, impossibilitando, portanto, a comunicação humana. Isto é, se a linguagem estivesse em constante mudança, a compreensão do signo seria impossibilitada pelo sentido individualizado, ou seja, não partilhado por ser gerido na essência de um “eu”, anterior a qualquer outro, e, como tal, inapreensível a qualquer “outro” que não o próprio “eu” que o inventou. Seria o triunfo do solipsismo na linguagem: o “eu” sem o “outro”.

De forma semelhante, para Bakhtin e Voloshinov (1990), o sentido se torna uma possibilidade histórica trazida na enunciação, realizável quando os interlocutores dispõem de conhecimentos de mundo partilhados pelas vivências em sociedade. Logo, as interações na linguagem são responsáveis por, a um só tempo, estabilizar e movimentar a língua enquanto estrutura nem hermética, nem caótica.

Para Pêcheux, Haroche e Henry (1971), apesar das limitações teóricas do *Curso de Linguística Geral*, o “corte saussuriano”, ao propor uma análise semântica que trate das relações estabelecidas no sistema, contribuiu para superar a concepção subjetivista da linguagem. Gadet e Pêcheux (2010) sustentam ainda que a crítica de Bakhtin e Voloshinov (1990) aos dogmas saussurianos, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, fez com que parte dos linguistas marxistas da primeira metade do século XX se alinhasse ao que chamam de sociolinguística marxista soviética, a principal responsável pelo duplo movimento teórico na Linguística europeia da segunda metade do século XX: a) o de afastar o idealismo estruturalista de Saussure; b) o de firmar o Materialismo Histórico como método eficaz no campo da Linguística. Não obstante, segundo os analistas do discurso, apenas se consideradas as limitações do Marxismo, outro movimento teórico soviético, tal obra pode representar avanços para a problematização da linguagem, haja vista que boa parte dos raciocínios desenvolvidos por Bakhtin e Voloshinov (1990) é oriunda da Psicologia do Corpo Social<sup>6</sup> apresentada por Plekhanov (2008), no seu *O papel do indivíduo na História*.

<sup>6</sup> Termo retirado de Gadet e Pêcheux (2010).

Segundo Gadet e Pêcheux (2010), os estudos de Plekhanov (2008) teriam adiantado, com certa precocidade, alguns dos conceitos e raciocínios que se firmariam posteriormente entre os mais produtivos para os estudos linguísticos em instituições acadêmicas ocidentais, tais como: a concepção de *atos de fala*, a abordagem da *enunciação* como *interação verbal*, o posicionamento de que o *diálogo* representa a fala viva, em oposição ao *monólogo* como expressão do fechamento na linguagem, e, por fim, a proposta de uma *tipologia linguageira e discursiva*.

Segundo os autores, a psicossociologia da comunicação verbal<sup>7</sup> de Plekhanov (2008) acabara por firmar uma tradição de crítica histórica da subjetividade na Linguística soviética, na qual a história é definida como os processos materiais oriundos das relações de produção e da estrutura sociopolítica de cada sociedade, sendo responsável por condicionar tanto os contatos verbais realizados entre os indivíduos quanto as demais formas e meios de comunicação verbais (tais como o trabalho, a vida política e a criação ideológica). Nesse raciocínio, cada ato de fala se revelaria como condição, forma e tipo de comunicação verbal (GADET; PÊCHEUX 2010).

O humanismo teórico tem suas raízes nos estudos realizados por Humboldt nos séculos XVIII e XIX e teria sido retomado no contexto soviético pelos estudos plekhanovianos, em especial, no que concerne às suas definições de indivíduo e sociedade. Adquirindo ares de tradição, o humanismo soviético se estende aos estudos não-pavlovianos de psicólogos como Vigotski e Luria, atravessando ainda as abordagens teóricas de linguistas como Marr, Voloshinov e Bakhtin<sup>8</sup>. Essa mesma tradição fundamenta, ainda, a oposição teórica da Psicologia de Léontiev e Sève (este último, na França) ao Behaviorismo clássico<sup>9</sup> (GADET; PÊCHEUX, 2010). Segundo Bakhtin e Voloshinov (1990, p. 147-148. Grifos do autor):

---

<sup>7</sup> Outro termo utilizado por Gadet e Pêcheux (2010).

<sup>8</sup> Gadet e Pêcheux (2010) discutem especialmente as obras de Voloshinov, a quem atribuem Marxismo e filosofia da linguagem e Freudismo. Há uma discussão antiga no Brasil acerca da autoria dessas e de algumas outras obras do contexto da Linguística soviética na primeira metade do século XX, em específico, no que toca à problemática se elas foram escritas por Bakhtin ou por Voloshinov. Como o problema da autoria não é fundamental para as questões tratadas aqui, contornamo-las incorporando a perspectiva dos autores franceses acerca de Freudismo, atribuído a Voloshinov, e mantemo-nos fiéis às edições brasileiras de “Marxismo e filosofia da linguagem” e de “Estética da criação verbal”, atribuídas a Bakhtin e a Voloshinov e a Bakhtin, respectivamente.

<sup>9</sup> Gadet e Pêcheux (2010) utilizam o termo Behaviorismo reflexológico.

Toda essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no *discurso interior*. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário um ser cheio de *palavras interiores*. Toda a sua *atividade mental*, o que se pode chamar de ‘fundo perceptível’, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. *A palavra vai à palavra*. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.

De acordo com Gadet e Pêcheux (2010), a ausência de uma teorização sobre o inconsciente no tratamento do “discurso interior” e das “palavras interiores”, tanto em Vigotski (2008) quanto em Bakhtin e Voloshinov (1990) e em Bakhtin (1992), é o principal responsável pela manutenção da tradição humanista plekhanoviana nos seus estudos. Em decorrência do regime stalinista, na década de 1930, a Psicanálise desaparece quase por completo do contexto intelectual soviético, pois era tida como teoria perigosa ao desconstruir a concepção de homem tal como havia se firmado desde o iluminismo europeu.

Ao demonstrar as falhas nas abordagens que avaliam a subjetividade humana pelo controle pleno da consciência, os estudos freudianos poderiam gerar feridas narcísicas na concepção de homem justamente em um regime que se considerava representante dos *Novos homens*. Tendo-se mantido alheio à subversão freudiana da Psicologia, o livro *Freudismo*, de Voloshinov, teria representado uma tentativa de incursão pontual e que acabara por demonstrar a incompreensão do empreendimento teórico psicanalítico na URSS (GADET; PÊCHEUX, 2010).

Segundo Gregolin (2008), a tradução tardia e a falta de acesso a um conjunto mais extenso das obras produzidas pelo Círculo de Bakhtin podem ser consideradas como dois dos principais motivos das críticas dos autores franceses aos estudos de Bakhtin e Voloshinov. Apesar disso, em seus últimos trabalhos, Michel Pêcheux reconsiderou algumas questões e incorporou o conceito de heterogeneidade constitutiva à sua abordagem discursiva, ensejando aberturas para um diálogo profícuo entre a AD e esses autores soviéticos.

Tal diálogo se mostrou fundamental para o avanço nas discussões acerca do conceito de interdiscurso, fruto de uma espécie de releitura da heterogeneidade constitutiva sob o viés de uma epistemologia discursiva fundada na opacidade da linguagem e de suas instâncias constituintes, quais sejam, a Língua, a História e o

Inconsciente. Além disso, o debate sobre a relação entre pensamento, subjetividade e alteridade traz consigo a questão da intencionalidade, um dos conceitos fundamentais ao humanismo teórico e, portanto, um dos mais polêmicos no diálogo entre a AD e a tradição soviética dos estudos da linguagem. Na seção seguinte, focar-nos-emos nessa questão.

#### **4. (Inter)Subjetividade e intencionalidade na pragmática sócio-cognitiva**

As pesquisas realizadas por Tomasello (2003) estão entre as mais influentes investigações acerca da relação entre os fenômenos culturais e os processos de aquisição da linguagem na atualidade. No âmbito da Linguística, sua abordagem tem contribuído, especialmente, com o domínio da Linguística Cognitiva, apresentando uma perspectiva evolutiva do homem diferente daquela apresentada pelo Gerativismo<sup>10</sup>.

Segundo o pesquisador, exatamente por se considerar os pressupostos evolutivos, não é possível sustentar a existência de um módulo inato específico para a linguagem no cérebro humano, haja vista que seria necessário muito mais tempo do que o vivenciado pela espécie humana (aproximadamente 200 mil anos) para que, pelo processo da evolução natural, surgisse cada uma das habilidades cognitivas componentes dos modernos seres humanos. Tais habilidades são as responsáveis pela capacidade da nossa espécie para criar e conservar complexas tecnologias, ferramentas, formas de comunicação, representação simbólica, organizações e instituições sociais.

Desse modo, consoante Tomasello (2003), o seu *cognitívismo sociopragmático* se contrapõe às vertentes inatistas do desenvolvimento humano por entender que a aquisição ocorre necessariamente por relações de intersubjetividade, em que o “eu” é uma constituição dialética processual que percorre o caminho de um *self ecológico* (característica herdada e partilhada com os primatas não-humanos) para um *self social* (ou, em linguagem vigotskiana, de uma linha individual para uma linha cultural). A ontogênese, portanto, ocorre em decorrência da inserção do indivíduo em um *habitus* (termo herdado de Bourdieu), o qual funciona como a matéria-prima da aprendizagem humana e proporciona (i) a aquisição de símbolos (convenções sociais partilhadas, linguísticas ou não); (ii) os tipos de interações sociais a serem internalizados; (iii) os

---

<sup>10</sup> A esse respeito, consultar Chomsky (2010).

objetos físicos acessíveis aos indivíduos; (iv) as experiências de aprendizagem possíveis; por fim, (v) os tipos de inferências prováveis no meio em que se está inserido.

Na sua ótica, há apenas uma solução possível para o problema da aquisição da linguagem no âmbito da relação cultural-biológico no ser humano, a saber: o desenvolvimento do *mecanismo biológico da transmissão social ou cultural*. Nele a escala de tempo de seu funcionamento é significativamente mais rápida se comparada à evolução orgânica, possibilitando que os organismos economizem bastante esforço e riscos para explorar o conhecimento sociogenético gerado por seus co-específicos.

Essa forma de transmissão social/cultural é particular à nossa espécie, pois funciona cumulativamente, e fundamenta o que o investigador define por *evolução cultural cumulativa*, no intuito de sustentar que a especificidade humana frente às demais espécies decorre: (I) da capacidade humana de se identificar com os seus co-específicos, possibilitando não apenas a identificação de um evento ou fenômeno ocorrente, mas que os indivíduos possam perceber as intenções de seus co-específicos em uma ação presenciada e, posteriormente, imitá-las (aprendizagem por imitação), assumindo o papel de sujeito da ação; (II) do fato de os processos históricos serem determinantes para particularizar os seres humanos, responsáveis por submetê-los à aprendizagem cultural (dialógicas – a partir das interações com o outro) e à sociogênese (criações coletivas que seriam impossíveis de serem realizadas por apenas um indivíduo); (III) da ontogênese, modo pelo qual as crianças (a) se beneficiam dos conhecimentos e habilidades dos grupos sociais nos quais se desenvolvem, (b) adquirem e usam as representações cognitivas perspectivadas na forma de símbolos linguísticos, e, por último, (c) internalizam as interações discursivas vivenciadas.

Destarte, sua perspectiva cultural da aquisição do conhecimento humano sugere que os processos sociais e culturais (leia-se discursivos) integram uma parte significativa das vias ontogenéticas normais, sobretudo das habilidades exclusivas ao Homem. Nela estão englobadas (a) a compreensão da *autoria dos atos sociais e morais* de si mesmo e dos outros (internalização de grandes sistemas de explicação oriundos da língua e da cultura às quais as crianças estão expostas); (b) o entendimento das *relações causais e quantitativas* (internalização de descrições constantes de eventos específicos em termos causais que seriam impossíveis de serem construídos individualmente); (c) o *metadiscurso reflexivo* (internalização dos discursos dos adultos com o fito de instruir e regular os comportamentos das crianças. Eles são a base avaliativa das ideias e crenças

manifestas por si e pelos outros); e (d) a *perspectivação* (internalização de diferentes perspectivas sobre um dado assunto). A despeito disso, os processos sociais e culturais não são responsáveis por criarem as capacidades cognitivas básicas dos seres humanos, seu funcionamento se restringe a transformar aptidões básicas em habilidades sofisticadas de interação social. De forma semelhante a Bakhtin e Voloshinov (1990) e Bakhtin (1992), Tomasello (2003, p. 81) sustenta:

Pouco depois de nascerem, os bebês humanos entabulam “protoconversas” com quem cuida deles. Protoconversas são interações sociais nas quais o pai e o filho concentram um no outro atenção. (...) Mas, a meu ver, elas não podem ser intersubjetivas antes que a criança entenda os outros como sujeitos da experiência – o que não fará antes dos nove meses de idade. No entanto, essas interações são profundamente sociais pelo fato de terem conteúdo emocional e estrutura alternada.

Algumas considerações acerca das semelhanças entre os autores soviéticos (Vigotski, Bakhtin e Voloshinov) e o psicólogo norte-americano podem ser feitas. A principal delas é que os três sustentam o papel fundamental das interações sociais no desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Já nesse estágio, portanto, reconhecem a inserção do ser humano em um “nicho cultural”<sup>11</sup>. Devido às restritas sociabilidades do bebê, os pais se tornam peças bastante valiosas para os primeiros ensinamentos. A atenção destinada às crianças estabelece as primeiras relações simbólicas, em que, para Bakhtin (1992), o discurso das mães lhes “empresta” as primeiras “palavras alheias”, e, para Tomasello (2003), as primeiras “protoconversas” lhes são entabuladas. Essa aproximação é importante porque manifesta que tais autores assumem o “eu” como instância em processo, efeito das interações sociais experienciadas, pois é na relação “eu-outro” que ocorre a identificação de si e do outro.

O reconhecimento do papel do “outro” na conformação do “eu” tem, portanto, aproximado diferentes vertentes da Linguística, tanto as que se baseiam no descentramento dos sujeitos quanto as que propõem desenvolver uma perspectiva cognitivo-cultural das capacidades humanas. Assim, ao reconhecer a importância do dialogismo e da cultura para sua construção teórica, acreditamos que Tomasello (2003) confere valiosas, embora limitadas no que diz respeito à “teoria da histórica da fala interior”, contribuições à aproximação da cognição dos processos culturais (cognição cultural). Abre-se, com isso, uma alternativa à postura inatista chomskyana, a qual reduz

---

<sup>11</sup> Termo retirado de Tomasello (2003).

os aspectos mentais aos aspectos cerebrais e determina a linguagem pela estrutura biológica dos seres humanos (CHOMSKY, 2010).

*Grosso modo*, as divergências entre a tradição epistemológica da AD e a tradição soviética dos estudos da linguagem estão menos em considerar a relação entre indivíduo e história, “eu” e “outro”, do que nas formas como definem os conceitos de indivíduo, de história, de “eu” e de “outro”, desencadeando implicações consequentes nas suas abordagens sobre a relação entre discurso e pensamento humano. Se a AD se ancora em uma perspectiva histórica do sujeito definida pela “intersubjetividade descentrada”, a perspectiva socioconstrutivista de Vigotski (2008), o dialogismo de Bakhtin e Voloshinov (1990) e de Bakhtin (1992) e a pragmática sócio-cognitiva de Tomasello (2003) se fundamentam prioritariamente em uma “intersubjetividade psicologicamente centrada”.

Na citação acima, por exemplo, Tomasello (2003, p. 81), afirma que as relações intersubjetivas surgem apenas a partir do momento em que a criança vivencia o que ele intitula de “revolução dos nove meses”. De acordo com o autor, por motivos ainda não muito claros para a Ciência, somente a partir desse período os seres humanos se tornam capazes de identificar os seus co-específicos como seres de intencionalidade iguais a si e aptos a se engajarem em situações de atenção conjunta. Em vista disso, a intersubjetividade inexistente enquanto as crianças não possuem consciência suficiente para entender os outros como “sujeitos da experiência”.

Temos, assim, pelo menos quatro distinções entre a tradição soviética dos estudos da linguagem e a proposta desenvolvida por Pêcheux (2009) e Gadet e Pêcheux (2010). Primeiro, para estes autores, subjetividade e intersubjetividade não se definem, necessariamente, pela consciência dos atos simbólicos; segundo, linguagem e história são opacas em relação aos sujeitos, a ponto de o sentido não se esgotar na intencionalidade afetivo-volitiva de um sujeito-consciência; terceiro, na tradição humanista, desconsidera-se a presença do “Outro” da psicanálise lacaniana na conformação da interioridade subjetiva da consciência; quarto, assim como a história, o pensamento humano se conforma pela descontinuidade e contradição internas, não coincidindo consigo mesmo em uma zona de coerência hermética em relação ao exterior histórico. Isso significa que as fraturas/clivagens são constitutivas aos sujeitos, em coerência com a releitura da heterogeneidade constitutiva sob a forma de interdiscurso. Desenvolveremos melhor essas questões na seção a seguir.

## 5. O pensamento como necessidade, o sujeito como posição

Nas relações de poder estabelecidas em cada sociedade, nem todos têm autoridade para dizer, assim como nem todos os dizeres têm autoridade de verdade. Se percebido como verdade, o dizer, institucionalizado, adquiriu ares de efeito de verdade que o possibilitaram se deslocar do particular para o universal. Não há dito apartado daquele que diz, não há sentido apartado das suas condições de emergência e não há enunciado sem condições de enunciação, pois o lugar e o tempo do dito são constituintes do próprio dito. Se o tempo da história não é absoluto, destacado das condições materiais nas quais ele se desenvolve, o próprio tempo só assume sentido por ser histórico, simbolizado, partilhado e apreendido coletivamente. Como conceito, engloba sentidos que se tornaram evidentes depois de naturalizados pela autoridade de um dado discurso (PÊCHEUX, 2009).

As relações humanas se desenvolvem na/pela distribuição de sentidos na/pela linguagem, que possibilita e é possibilitada pelos textos. Na relação entre linguagem e texto (visto como materialidade do discurso), inexistente o ponto de origem semântico (no sentido de ponto fixo), pois um depende do outro, embora a forma textual e o sentido estejam em relação de não-biunivocidade, ou seja, ambos não se reduzem entre si. Por um lado, a língua possibilita a emergência do texto enquanto estrutura material do sentido, por outro, todo texto extrapola a própria língua, pois vinculado à historicidade de cada situação de enunciação. Não se trata, evidentemente, de uma hierarquia entre língua e história, mas da inter-relação necessária entre ambas. Se elas estão necessariamente vinculadas, isso não significa que são redutíveis entre si, haja vista serem de ordens diferentes (PÊCHEUX, 2009). Logo, se o mundo existe para além da linguagem humana, ele, no entanto, não significa, na medida em que só adquire sentido quando categorizado pelo pensamento humano. Mas como definir tal conceito nessa perspectiva?

Para Pêcheux (2009), o pensamento não pode ser separado do real da história. Nas suas palavras: “o real existe, necessariamente, independentemente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real” (PÊCHEUX, 2009, p. 232). Pensar só se torna possível porque pensamos sobre

algo e para algo, “tornado necessário” pelas *condições de produção do discurso*. Isso significa que há uma necessidade real, “isto é, necessidade cega na medida em que não é pensada” (PÊCHEUX, 2009, p. 256), que fundamenta a nossa necessidade de pensar (necessidade-pensada). A relação é de dissimetria, como destaca Pêcheux (2009), porque o real é independente do sujeito, embora o contrário não seja verdadeiro. Além disso, o real subordina o pensamento humano, fazendo com que a relação entre ambos seja de dissimetria-subordinada.

No que diz respeito ao vínculo entre “sujeito” e “história”, entendendo que as relações entre ambos se dão pelo imaginário, e que este último é definido pela contradição das diferentes zonas de poder-saber das/nas sociedades, arregimentadas em diferentes formações ideológicas (FI’s) e regionalizadas em diferentes formações discursivas (FD’s), o pensamento deve ser compreendido não apenas pela situação de dissimetria e de subordinação ao real, mas também de contradição. Conclui-se, então, que, para Pêcheux (2009), o pensamento humano deve ser estudado pela relação dissimetria-subordinação-contradição da necessidade real transformada em necessidade pensada, o que quer dizer que não existe a experiência do pensamento e a do mundo, no sentido de mundo interior e exterior, mas a necessidade do real subjetivada pelas condições práticas nas quais os sujeitos se envolvem ao longo da sua vida.

Se tomarmos, *grosso modo*, a aprendizagem como o processo pelo qual os seres humanos são capazes de internalizar conhecimentos que o habilitam a representar o mundo, e as representações de mundo como estados/eventos mentais, podemos perceber que Pêcheux (2009) parece propor uma resposta discursiva às abordagens que tomam a aquisição/aprendizagem como fenômenos de linguagem herméticos à organicidade do corpo, as quais separam o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento.

Sua abordagem teórica não almeja negar a capacidade biológica que cada indivíduo possui para desenvolver a linguagem, ou seja, as capacidades cerebrais herdadas pela espécie para o desenvolvimento da mesma. Fosse essa a proposta, não seria possível explicar nem a capacidade desse autor nem a nossa para que possamos escrever textos e interpretá-los. Diferentemente disso, o analista do discurso propõe avaliar o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos, isto é, nem as representações, nem o pensamento são herdados filogeneticamente.

Como tal, os conceitos, bem como qualquer entidade de ordem simbólica, são construções sociais, avaliadas, segundo o seu dizer, a partir de uma abordagem materialista, na qual os sujeitos são seres de linguagem possíveis pela forma como os seres humanos se organizam a partir das relações imaginárias que estabelecem entre si na realidade histórica. Dito isso, as principais categorias utilizadas no desenvolvimento da sua proposta de uma “teoria da identificação e da eficácia material do imaginário” são (a) os domínios de pensamento; (b) os pré-construídos; (c) a posição-sujeito; (d) o retorno do saber no pensamento e (e) o pensável.

Almejando desmistificar o “mito da origem”, que põe o sujeito como causa de si, Pêcheux (2009) sustenta que o pensamento não funciona como sistema autônomo completo, mas como *domínios de pensamento*, regiões do simbólico descontinuadas em oposição à ideia do todo harmônico do pensamento (isto é, à contínua estocagem coerente e transparente de conhecimentos), marcadas linguisticamente pela forma como os pronomes relativos (pré-construídos) predicam um dado referente (nomes próprios ou comuns) em um dado enunciado. Os *pré-construídos* funcionam como mecanismos de recuperação de “já-ditos” em outros lugares no momento da enunciação por “alguém”. Este “alguém” não se refere ao indivíduo, que possui a estrutura fonológica e cerebral que o possibilita expressar sons, ele é a *posição-sujeito* imaginada como entidade que representa o mundo. Ela existe, pois, pela identificação entre uma dada posição imaginária e o representável. Desse modo, não se trata de falar do pensamento humano, mas do *pensável* no humano.

Ao propor a língua como código exterior ao pensamento, instituindo os papéis de emissor e receptor das mensagens, as quais são emitidas e decodificadas a partir da posição na qual os indivíduos se encontram na situação de comunicação, as abordagens psicologistas se fundamentariam em uma matriz filosófica idealista, mitigando o problema da materialidade do próprio pensamento. Pressupor a anterioridade deste em relação à língua(gem) abriria a possibilidade de existência de uma instância não-material no ser, como uma espécie de espaço apriorístico livre de qualquer contingência no sujeito, como ocorre em Vigotski (2008) e, de forma geral, na tradição soviética dos estudos da linguagem, segundo Pêcheux (2009) e Gadet e Pêcheux (2010). Ademais, para estes autores, nessa tradição, um dado indivíduo seria capaz de se comunicar em decorrência da possibilidade de transparência entre o “querer dizer” e o “dito” nos usos da língua (problemática da intencionalidade).

Para Pêcheux (2010), em interação, os sujeitos não se veem em si, mas as imagens possíveis construídas pela interpelação discursiva que define um “eu” e um “outro” (sujeitos/enunciadores) como entidades psicológicas discretas. Um jogo de perguntas imaginárias possibilita o diálogo entre os interlocutores: quem sou eu para que eu lhe fale assim? Quem ele é para que eu lhe fale assim? Quem ele pensa que eu sou para que ele me fale assim? Quem ele pensa que ele é para que me fale assim?<sup>12</sup> A ilusão dos sujeitos de serem donos do sentido decorre da forma como as formações ideológicas os interpelam em sujeitos. Pêcheux (2009) sustenta que cada formação ideológica comporta uma ou várias formações discursivas interligadas, responsáveis por restringir o que pode ou deve ser dito em uma dada interação. Esta não ocorre como forma abstrata ou meramente psicológica, mas por situações “convencionadas” socialmente, que apresentam os papéis possíveis de serem desempenhados por cada um dos interlocutores em uma dada posição enunciativa, a qual pode se materializar de distintas maneiras, por exemplo, como arenga, sermão, panfleto, exposição, programa, etc. (PÊCHEUX; HAROCHE; HENRY, 1971).

Assim, Pêcheux (2009) afirma que o real percebido (pensado) pelo sujeito é o real possibilitado pela ideologia, que o transforma em sujeito em uma dada FD. Como tal, o pensamento deve ser analisado na sua relação com o exterior que, necessariamente, o atravessa. Ele é determinado na medida em que as leis do exterior (da necessidade cega ou real) subordinam as leis internas do pensamento, numa relação, como dissemos acima, de desigualdade-contradição-subordinação. Opondo-se à abordagem idealista do conceito, o filósofo e analista do discurso afirma que o pensamento nunca assume uma forma absoluta, como se fosse possível reduzir os processos mentais à “interioridade subjetiva da consciência”.

Dessa maneira, podemos perceber que ambas as tradições, a estruturalista francesa e a humanista soviética, consideram a necessidade de se investigar o pensamento de acordo com uma “teoria histórica do discurso interior”, tornando a alteridade um pressuposto fundamental para a constituição da subjetividade. As discordâncias ocorrem pela forma como as duas definem a história e o sujeito, incidindo diretamente sobre o modo pelo qual definem o pensamento e a alteridade. A leitura realizada por Gadet e Pêcheux (2010) da tradição soviética tende a considerá-la como

---

<sup>12</sup> Sobre o esquema das imagens, consultar Pêcheux (2010, p. 79-87).

tendencialmente psicologista em decorrência de sua perspectiva primordialmente fenomenológica no trato da intersubjetividade e da intencionalidade.

A despeito disso, ao considerarem a língua como sistema representável pelos sujeitos (apesar de exterior aos mesmos), tanto Pêcheux (2009) quando Gadet e Pêcheux (2010) tocam no problema teórico de como os sujeitos conseguem ter um relativo domínio sobre os discursos, refletindo, em alguma medida, sobre os aspectos cognitivos da subjetividade na linguagem. A nosso ver, considerar o representável da língua revela a necessidade de a AD refletir sobre a linguagem no âmbito do ordinário, como prática cotidiana em relação necessária com a história, ambas tidas como processos materiais.

Considerando a relativa capacidade de os sujeitos representarem e dominarem seus discursos, abre-se, então, a possibilidade de um diálogo profícuo entre a AD e as distintas áreas que abordam o sujeito e a cognição sob a influência do humanismo filosófico. Se, para Tomasello (2003), a consciência da intencionalidade dos co-específicos aponta para a principal transformação evolutiva na filogênese do ser humano, quais novas questões podem ser suscitadas a partir da consideração das discontinuidades, contradições e clivagens no/do sujeito, ser fraturado entre o consciente, o pré-consciente e o inconsciente<sup>13</sup>? Estudos nesse sentido podem apontar para uma complexidade a mais no entendimento das capacidades e habilidades cognitivas da nossa espécie, sem prescindir, no entanto, do pressuposto da determinação linguística e histórica dos estados mentais humanos.

## 6. Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por intuito realizar um breve diálogo entre a AD e a tradição soviética dos estudos da linguagem, entendendo que elas tocam em questões comuns no que diz respeito ao sujeito e à linguagem. Em especial, por levarem em consideração a necessidade de desenvolver uma análise histórica do pensamento, tornando, com isso, imprescindível o trato da alteridade na conformação do “eu”, seja na ótica humanista da decodificação da intencionalidade, como presente principalmente

<sup>13</sup> O pré-consciente e o consciente não são negados na AD. Pêcheux (2009, p. 163) relaciona inconsciente, pré-consciente e consciente da seguinte forma: “Para os nossos propósitos, diremos, então, que o pré-consciente caracteriza a retomada de uma representação verbal (consciente) pelo processo primário (inconsciente), chegando à formação de uma nova representação, que aparece conscientemente ligada à primeira, embora sua articulação real com ela seja inconsciente”.

em Vigotski (2008) e Tomasello (2003), seja na ótica da epistemologia discursiva francesa, na qual a intencionalidade e o pensamento devem ser avaliados no âmbito da necessidade real transformada em necessidade pensada.

Além disso, consideramos importante destacar que a AD não desconsidera os aspectos biológicos do ser humano, apenas opera um apartamento entre o indivíduo e o sujeito, desconstruindo este último como ser centrado que adquire de forma cumulativa conhecimentos a serem estocados no cérebro, responsável pela homogeneização e coerência interna dos conteúdos, os quais seriam sacados em momentos de interação.

Reconhecendo as contribuições de Vigotski (2008), de Bakhtin e Voloshinov (1990), de Bakhtin (1992) e da pragmática sócio-cognitiva de Tomasello (2003), entendemos que as estruturas discursivas, concebidas na interface entre língua, condições históricas de enunciação e necessidades práticas do real vivido como experiência imaginada, como sugerem Pêcheux (2009) e Gadet e Pêcheux (2010), quando internalizadas, possuem certa anterioridade em relação ao “mundo externo” (Pêcheux (2009) fala em “leis internas”). Apesar disso, deve-se evitar delimitar o pensamento como instância anterior à linguagem e a relação entre ambos no âmbito da coerência plena e da pureza do sentido, o que incorreria em uma contradição fundamental com relação à perspectiva histórica dos sujeitos e do próprio pensamento nos termos da AD.

As questões postas aqui não se propõem finais e devem ser retomadas e aprofundadas em trabalhos futuros. Por ora, salientamos apenas que as relações entre pensamento, sujeito e alteridade podem permitir diálogos construtivos entre a AD e a tradição soviética dos estudos da linguagem, incluindo as contribuições desta última para as teorias da aquisição da linguagem. Para tanto, devem ser incorporados os embates desenvolvidos entre ambas ao longo do processo de constituição da AD enquanto campo de problematização da linguagem. Assim, se tivermos conseguido, pelo menos, demonstrar a possibilidade de a AD se engajar nas discussões que tratam do pensamento e da intencionalidade, consideraremos que a nossa reflexão conseguiu cumprir, em alguma medida, com a proposta assumida.

## Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

CHOMSKY, N. *Sobre natureza e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

GREGOLIN, M. R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

MORAIS, A. R. A. O pensamento inatingível: discurso, cognição e metáforas emergentes distribuídas. Belo Horizonte, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

-----. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, M.; HAROCHE, C.; HENRY, P. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage et discours. In: *Langages*, 6<sup>e</sup> année, n°24, p. 93-106, 1971. Disponível em: <http://f3.tiera.ru/1/genesis/575-579/576000/109736d21997c255eae472f3cc462456>. Acesso em: 10/08/2011.

PLEKHANOV. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

**RÉSUMÉ:** Cet étude vise à reprendre les critiques de Pêcheux (2009) et Gadet et Pêcheux (2010) à propos de la tradition soviétique des études du langage, en particulier en ce qui concerne l'influence de l'humanisme de Plékhanov chez Voloshinov, Bakhtine et Vygostki. De cette relecture, nous effectuons une brève analyse de l'approche de Tomasello (2003). Autoproclamé disciple de Vigotski, cet auteur a apporté des contributions importantes dans le domaine des études de la cognition aujourd'hui. Axé

sur la question de la relation entre la pensée, le sujet et l'altérité, nous avons l'intention de démontrer les différences et les similitudes entre la tradition discursive française et l'école soviétique, en essayant de réfléchir sur les possibilités de la première contribuer aux études de la cognition.

**MOTS-CLÉS:** Pensée. Sujet. Alterité.

## **A Divulgação Debate nos Jornais *O Liberal* e *A Crítica*: Uma Análise da Construção do Discurso sobre as Causas e Consequências do Desmatamento na Amazônia<sup>1</sup>**

---

**The Disclosure Debate in the Newspapers “O Liberal” ” and “A Crítica”:  
An Analysis of the Construction of Discourse Concerning the Causes and  
Consequences of Deforestation in the Amazon**

*Gilmar dos Reis Ribeiro<sup>2</sup>*  
*Cristiane Cataldi dos Santos Paes<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Neste trabalho, propomos analisar a construção do discurso sobre o desmatamento na Amazônia, suas causas e consequências, veiculado nos jornais *O Liberal* e *A Crítica*, a fim de contribuir para a reflexão sobre a formação dos discursos públicos na mídia impressa brasileira. O *corpus* de pesquisa é formado por 38 matérias publicadas no ano de 2011 (26 do jornal *O Liberal* e 12 do *A Crítica*). Baseando-nos na perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso da Divulgação Científica (CALSAMIGLIA, 1997; CASSANY, LÓPEZ e MARTÍ, 2000; CATALDI, 2011; 2008; 2003; CIAPUSCIO, 1997; FERRERO, 2011), identificamos e analisamos os posicionamentos dos atores sociais procedentes de diversos âmbitos da sociedade, observando como se realiza a participação deles na Divulgação Debate. Verificamos, a partir das análises, que a divulgação debate no jornal *O Liberal* foi a que mais favoreceu o debate social, pois, diferentemente do *A Crítica*, contou com a participação dos *âmbitos social* e *jurídico*. Analisando os posicionamentos dos atores sociais, constatamos que, muitas vezes, a problemática ‘desmatamento’ é abordada superficialmente e a relação causa/consequência/desmatamento raramente ocorreu de forma direta. De modo geral, apesar da diversidade de âmbitos participantes da divulgação debate, cada âmbito tratou o tema a partir de suas próprias práticas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Divulgação Debate. Desmatamento.

---

<sup>1</sup> Este artigo integra a dissertação intitulada “Desmatamento na Amazônia – causas e consequências: uma análise da construção do discurso ambiental nos jornais *O Liberal* e *A Crítica*” (2014), apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras, da Universidade Federal de Viçosa, sob a orientação da professora Cristiane Cataldi dos Santos Paes.

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Pompeu Fabra - Barcelona/Espanha (2003). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

## 1 Introdução

Os problemas ambientais no Brasil e no mundo desencadeiam uma série de polêmicas que, em geral, geram importantes debates sociais. Questionamentos sobre suas causas e consequências, sobre os responsáveis por originá-los e combatê-los enriquecem o debate e, ao mesmo tempo, podem levar a discussões contraditórias. A possibilidade de dialogar, fazer emergir e promover reflexões sobre essas contradições é um dos motivos instigantes para o pesquisador social e, em especial, para o analista do discurso preocupado com as questões ambientais que afetam a relação entre os homens e deles com a natureza. Nesse sentido, por ser o desmatamento um tema que engloba discussões conflitantes, consideramos relevante analisar o discurso midiático que é veiculado na Região Amazônica, de onde o debate em relação a esse problema socioambiental parte com mais força, uma vez que essa região lidera os índices de perda florestal no país.

O objetivo deste trabalho é analisar a construção do discurso ambiental veiculado pelos jornais *O Liberal* (do Estado do Pará) e *A Crítica* (do Estado do Amazonas) sobre o tema ‘desmatamento na Amazônia, suas causas e consequências’, no decorrer do ano de 2011, a fim de contribuir para a reflexão sobre a formação dos discursos públicos, na mídia impressa brasileira.

Para tanto, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso da Divulgação Científica, pretendemos verificar como se dá a construção do discurso quanto ao tema em questão, observando as nuances da divulgação debate, a partir dos diversos posicionamentos sobre o tema.

A pesquisa envolveu a análise de 38 textos publicados no ano de 2011, nos jornais *O Liberal* e *A Crítica*. Os dados foram coletados das versões digitais dos dois jornais, em seus cadernos de temas gerais, tendo como critério de seleção matérias que contemplassem a presença de posicionamentos favoráveis e contrários em torno do debate sobre o desmatamento na Amazônia, suas causas e consequências.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, guiamo-nos pelas seguintes questões: 1) Quais são os posicionamentos dos atores sociais envolvidos na divulgação debate dos jornais *O Liberal* e *A Crítica*, quanto ao desmatamento na Amazônia, suas causas e consequências? 2) Em que medida se constrói o debate social na mídia impressa, a partir da divulgação desse tema?

Acreditamos que responder a essas questões, ao analisar a construção do discurso veiculado por esses jornais, pode levar ao entendimento de como o desflorestamento na Amazônia pode ser compreendido e visto pela sociedade. Sabendo que uma das finalidades da divulgação científica<sup>4</sup> é tornar acessível a um maior número

---

<sup>4</sup> Albagli (1996) aponta os seguintes papéis da Divulgação Científica, associando-os a diferentes objetivos: 1) **Educacional**: ampliar o conhecimento, a compreensão e o interesse do público leigo a respeito do processo científico e suas inter-relações; 2) **Cívico**: desenvolver opinião pública com base em informações sobre os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico na sociedade, ampliando a consciência cidadã quanto às questões sociais, econômicas e ambientais relacionadas a esse desenvolvimento; 3) **Mobilização popular**: possibilitar uma maior e melhor participação da sociedade, instrumentalizando esta, por meio da informação científica, a colaborar na formulação de políticas públicas e na escolha de alternativas tecnológicas.

de leitores o conhecimento científico, analisar esse discurso pode nos levar a tomar consciência dos interesses (políticos, sociais, econômicos, ambientais dentre outros) envolvidos na divulgação dessa questão ambiental.

O debate do tema em questão é necessário e bastante significativo para os estudos no campo da Análise do Discurso porque nos permite verificar as redes de relações sociais, políticas e econômicas que envolvem as questões ambientais e que se manifestam discursivamente nos meios de comunicação. Analisar como esses dois jornais, situados na Amazônia, divulgam o desflorestamento é também uma forma de observar como as questões científicas referentes a essa temática se inserem nessas redes de relações e como esses conhecimentos são transmitidos ao grande público.

A seguir, apresentaremos como foi organizado e tratado nosso *corpus* com base na perspectiva teórico-metodológica selecionada.

## 2 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa tem como base teórico-metodológica a Análise do Discurso da Divulgação Científica (CALSAMIGLIA, 1997); (CASSANY; LÓPEZ; MARTÍ, 2000); (CATALDI, 2011; 2008; 2003); (CIAPUSCIO, 1997) e (FERRERO, 2011), com foco na análise da Divulgação Debate em torno do tema “Desmatamento na Amazônia, causas e consequências”. O estudo parte da investigação de como se realiza o debate social nos jornais *O Liberal* e *A Crítica*, tendo como base a identificação dos atores participantes na divulgação e seus posicionamentos contrários ou favoráveis acerca do tema. Por serem de diversos âmbitos sociais, distribuímos os atores sociais nas seguintes categorias<sup>5</sup>: 1) **Social**: público em geral; 2) **Político**: autoridades políticas; 3) **Científico**: órgãos oficiais de pesquisa, pesquisadores e instituições de pesquisa; 4) **Ambiental**: órgãos oficiais de ação ambiental; 5) **Ecológico**<sup>6</sup>: Organizações Não-Governamentais e/ou Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); 6) **Econômico**: entidades e representantes do setor; e 7) **Jurídico**: advogados.

Para organização e tratamento dos dados, distribuímos em planilhas todos os posicionamentos dos atores sociais participantes da divulgação debate, categorizando-os como ‘causa’ ou ‘consequência’ em relação ao tema em questão. Baseando-nos na perspectiva teórico-metodológica escolhida, identificamos e analisamos esses posicionamentos.

Foram analisadas 38 matérias publicadas no ano de 2011, nos jornais *O Liberal* e *A Crítica*. Para tanto, por meio da busca da palavra-chave ‘desmatamento’, na versão digital dos dois jornais, foram coletadas todas as matérias que contemplassem a presença de posicionamentos favoráveis e contrários no debate sobre o desmatamento

---

<sup>5</sup> Essa classificação foi feita com base em Cataldi (2003) que, em sua tese de doutorado, subdivide os âmbitos em subâmbitos. Ao analisar o *corpus* em questão, optamos por considerar apenas a classificação em âmbitos, evidenciando seus atores sociais participantes.

<sup>6</sup> O termo ‘ecológico’ foi escolhido para denominar o âmbito social que abarca as ONG devido ao fato de as que aparecem nos nossos dados terem como foco a defesa do equilíbrio entre o homem e o seu meio natural. O *âmbito ecológico* não se confunde com o *âmbito ambiental* por este envolver apenas os órgãos oficiais responsáveis por fiscalizar, controlar e implementar políticas e leis ambientais.

na Amazônia, suas causas e consequências, sendo 26 ocorrências do jornal *O Liberal* e 12 do *A Crítica*. Os textos selecionados contemplam os seguintes gêneros<sup>7</sup>: notícia, reportagem, entrevista, nota e artigos de opinião. Os textos foram coletados dos cadernos *Atualidades*, do jornal *O Liberal*, e *Caderno A*, do jornal *A Crítica*, escolhidos por tratarem de temas gerais, como educação, saúde, meio ambiente, etc., o que pode favorecer a ocorrência do debate social nas matérias publicadas.

A seguir, apresentaremos algumas questões teórico-metodológicas que norteiam esta pesquisa.

### 3 A Análise do Discurso da Divulgação Científica e a Divulgação Debate

Em linhas gerais, a divulgação científica consiste em tornar pública a ciência. Essa prática pode ocorrer por meio de revistas (como *Ciência Hoje*, *Galileu*, *Superinteressante*, etc.), jornais (em seus cadernos ou suplementos de ciência<sup>8</sup>), eventos científicos (por meio dos seus variados gêneros) etc. A prática de tornar o conhecimento científico acessível ao grande público é entendida como uma forma de promover a democracia, já que permite que a ciência chegue à sociedade. Nesse sentido, estudar o discurso midiático é buscar compreender como os meios de comunicação podem colaborar ou não com a democratização ou popularização do conhecimento científico, ao tornar acessíveis ao grande público os temas que outrora faziam parte apenas das instituições acadêmicas e governamentais. Perceber como o discurso ambiental é construído e veiculado e quais são os meandros da constituição desse discurso, bem como qual a sua contribuição para a adoção de uma postura cidadã, tem grande relevância na atualidade para a democratização dos saberes da ciência em relação ao meio ambiente.

Ciapuscio (1997), a partir da perspectiva da Linguística Textual, destaca que a elaboração do texto jornalístico de divulgação científica representa uma ação reformulativa geral de um conteúdo ligado a determinada fonte científica, tendendo à referencialidade, mas que envolve aspectos emotivos da linguagem. Para que o discurso científico seja compreendido pelo grande público, os dados científicos devem ser reelaborados a partir de diversos procedimentos linguístico-discursivos. Por meio de um complexo circuito que envolve a sociedade e a ciência, conhecimento e discurso científicos ‘adaptam-se’, ‘reelaboram-se’ ou ‘recontextualizam-se’ dinamicamente em cada novo canal ou situação comunicativa (CASSANY, LÓPEZ e MARTÍ, 2000, p. 75). Trata-se do processo de recontextualização que se caracteriza pela ‘re-criação’ do conhecimento científico visando a um público específico (CALSAMIGLIA *et al*, 2001; CASSANY *et al*, 2000 *apud* CATALDI, 2008).

De acordo com Calsamiglia (1998 *apud* CATALDI, 2003; 2011), a presença de diversas vozes que interagem com o conhecimento divulgado e que têm interesses variados em relação a determinado assunto tende a transformar a divulgação científica

---

<sup>7</sup> Como cada gênero discursivo influencia na construção da opinião dos atores envolvidos na divulgação, a seleção dos textos do *corpus* foi guiada pelo critério temático.

<sup>8</sup> Segundo Oliveira (2005, p. 47), “a informação científica pode estar presente em qualquer editoria: geral, de política, de economia e até de polícia e de esportes”.

em divulgação debate. Assim, por um lado, a configuração da divulgação debate depende da escolha do assunto a ser divulgado, de como e porquê divulgá-lo, de quem recebe voz nas matérias (quais prós e contras inserir), de como representar o discurso das esferas interessadas no assunto, etc. Por outro lado, uma maior publicidade e abertura do debate pode assegurar “uma divisão mais justa do poder, do saber, da informação e das responsabilidades”<sup>9</sup> (SINACEUR; WOLTON, 1996, p. 48 *apud* CATALDI, 2003, p. 64).

A presença do debate na divulgação da ciência tem, portanto, um caráter emancipatório, já que, de acordo com Cataldi (2003, p. 2), “o acesso ao conhecimento científico permite a adaptação às novas exigências tecnológicas e a atuação nos processos de mudança sociocultural”<sup>10</sup>. A divisão de poder e responsabilidade é, nesse sentido, oriunda do acesso à informação que, na divulgação debate, não é unilateral, mas marcada pela polifonia. A presença da polifonia é o que constitui o debate social na divulgação, pois este diz respeito à manifestação pública de opiniões díspares, de diversas esferas sociais, acerca de um tema de interesse amplo (BAÑÓN HERNANDEZ, 2002 *apud* CATALDI, 2003).

Considerando a presença da polifonia nas matérias jornalísticas, é importante destacar que as vozes escolhidas (e seu conteúdo) ao serem citadas garantem ao jornalista respaldo de autoridade às informações, mas também revelam conflitos de interesses (FERRERO, 2011). Nesse sentido,

o diálogo ou a polêmica, o debate ou o alerta social, que determinadas informações sobre a ciência na imprensa diária provocam se explicam muitas vezes pela forma como se representa o que dizem ou disseram os diferentes atores envolvidos em determinado tema científico (FERRERO, 2011, p. 94).

Ferrero (2011, p. 94) defende que “citar palavras de outrem supõe alterar o contexto comunicativo: o discurso que se cita é diferente do discurso original, do qual procedem as palavras citadas. Essa recontextualização do discurso transforma as palavras ditas, sua forma e seu conteúdo”.

De acordo com Calsamiglia (1997), o divulgador não é um elemento de transmissão neutra, mas sim um criador do novo sentido que o conhecimento pode adquirir ao se contextualizar na vida social. Enquanto resultado da negociação entre seus interlocutores, a divulgação, semelhante a qualquer outro processo discursivo, não é uma prática objetiva, neutra ou desvinculada de pessoas e interesses (CASSANY, LÓPEZ e MARTÍ, 2000). A análise da divulgação debate, portanto, pode nos levar a perceber os posicionamentos divergentes ou coincidentes nas vozes dos diversos atores sociais que participam da divulgação.

Sabendo-se que o discurso enquanto prática social é articulado por meio do uso linguístico contextualizado (CALSAMIGLIA; TUSÓN, 1999 *apud* CATALDI, 2003), a

---

<sup>9</sup> Tradução nossa para: “cuanto más público y abierto sea el debate hay más garantías de un reparto más justo del poder, del saber, de la información y de las responsabilidades”.

<sup>10</sup> Tradução nossa para: “El acceso al conocimiento científico permite adaptarse a las nuevas exigencias tecnológicas y actuar en los procesos de cambio sociocultural”.

identificação dos atores sociais que participam do discurso sobre determinado tema e do grau de participação deles nesse discurso pode levar à percepção de como essa prática ocorre. Diante disso, a investigação dos processos que formam o dizer, e re-dizer, do tema científico, nos jornais supracitados, pode ajudar a compreender a formação social e as posturas da sociedade em relação aos problemas socioambientais, promovendo, assim, a reflexão sobre eles.

Para isso, apresentaremos, a seguir, uma amostra das nossas análises, destacando as causas e as consequências que aparecem atreladas à participação dos atores de diversos âmbitos e como essas são apresentadas nos jornais em questão.

#### 4 Análise das amostras discursivas do *corpus*

Apresentaremos a análise por âmbito, de acordo com a sequência: *Âmbito Social, Âmbito Político, Âmbito Científico, Âmbito Ambiental, Âmbito Ecológico, Âmbito Econômico e Âmbito Jurídico*.

##### 4.1 Âmbito social

O *âmbito social* apareceu na divulgação do tema apenas no jornal *O Liberal*. A participação de atores desse âmbito ocorreu na divulgação das causas do desmatamento. Vejamos:

(1) **Segundo moradores de Ulianópolis<sup>11</sup>**, servidores públicos municipais e estaduais lotados participam de grupos organizados que *ocupam a área* onde se multiplica o desmatamento ilegal. (OL-01/06/2011)

Nesse excerto, a problemática é provocada pela ocupação de terra por grupos organizados. A referência aos atores é feita a partir da conjunção ‘segundo’, que é uma forma breve da conjunção ‘de acordo com’, empregada no texto da divulgação para atender à brevidade própria do texto jornalístico (VIEIRA, 1999). Essa conjunção serve também para marcar o que Authier-Revuz (1999) chama de heterogeneidade<sup>12</sup> mostrada. Segundo essa autora, a heterogeneidade mostrada da Divulgação Científica – em que se tem a presença marcada de vozes externas à do divulgador – serve para demonstrar que o discurso científico não é homogêneo (AUTHIER-REVUZ, 1999).

---

<sup>11</sup> Todos os grifos dos excertos do *corpus* são nossos.

<sup>12</sup> Maingueneau (1997) apresenta os dois tipos de heterogeneidade propostos por Authier-Revuz: a mostrada e a constitutiva. Segundo o autor, a primeira refere-se às “manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície [...]” (MAINGUENEAU, 1997, p. 75).

Os atores desse âmbito são categorizados<sup>13</sup>, não possuem “nome” na prática divulgativa e servem como testemunhas porque moram no lugar, logo conhecem a realidade. Além de não serem nomeados, sua participação na divulgação é quase nula, o que pode ser resultado do fato de que a escolha dos atores a serem incluídos nas notícias depende, dentre outros fatores, do poder político e social e da acessibilidade que possuem (VAN DIJK, 1990).

Se, por um lado, os moradores da cidade de Ulianópolis (Pará) representam uma voz-testemunha da possível ocupação voluntária de terra feita por servidores públicos, por outro, a introdução dessa voz representa uma denúncia velada de que a redução florestal teria a colaboração de pessoas de dentro da própria administração pública, já que apresenta uma realidade diferente da que é defendida pelo prefeito da cidade, em outro posicionamento, quanto a estar atuando para impedir o desmatamento. A observação de que se trata de ‘grupos organizados’, a nosso ver, assume a função de denúncia por entrever que a ocupação de terras no local não é fruto somente de pessoas ‘sem-terra’.

Na representação do posicionamento dos atores em questão, temos, acompanhando o termo ‘desmatamento’, o adjetivo ‘ilegal’. Se essa ação é vista como algo negativo, o adjetivo reforça esse sentido, mas também nos leva a refletir sobre a possibilidade de ser considerada legal, como é o caso da exploração autorizada de madeira que, quase sempre, não recebe a denominação de desmatamento, mas de ‘exploração madeireira’.

A inserção do *âmbito social* na divulgação, levando em consideração nosso *corpus*, ocorreu após o debate sobre o tema ter atingido os maiores índices de ocorrência, já que foi quando identificamos um maior número de matérias publicadas sobre o assunto. Essa ampliação do debate ocorreu em maio, em decorrência das discussões sobre o projeto do novo Código Florestal, aprovado pela primeira vez pela Câmara dos Deputados, no dia 25 de maio de 2011, e encaminhado, posteriormente, ao Senado Federal. Essa situação leva-nos a perceber como a presença do debate na prática divulgativa reflete o interesse dos diversos âmbitos dentro das suas práticas sociais (como a política, por exemplo) quanto a destacar ou não determinado fato, dependendo da relação deste com questões sociais, políticas e econômicas.

## 4.2 Âmbito político

Os atores do *âmbito político* apareceram, no jornal *O Liberal*, atrelados à divulgação das causas e consequências do desmatamento. Já no *A Crítica*, não foram evidenciadas as consequências. Vejamos os exemplos:

(2) ‘Onde tem infração, seja ela *cometida pelo Incra ou por desmatadores*, a fiscalização multa’, **disse a ministra** [do Meio Ambiente, Izabella Teixeira]. (AC-15/10/2011)

<sup>13</sup> Apesar do termo ‘categorizados’ nos remeter a uma das categorias do inventário de van Leeuwen (1997), a categorização, não vamos nos ater a uma classificação de como os atores são representados, conforme esse autor. Portanto, categorizar, nesta pesquisa, assume o sentido de classificar, agrupar.

(3) **De acordo com os estudos** [de pesquisa elaborada em parceria entre o IPAM, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE/PR) e o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Governo], cerca de *60% das emissões totais de GEE no Brasil* são provenientes de desmatamento e queimadas, especialmente na Amazônia. O restante provém da queima de combustíveis fósseis na indústria, nos transportes e demais setores. (OL-05/07/2011)

No excerto (2), extraído do jornal *A Crítica*, em decorrência da veiculação de que estaria acontecendo desmate em área de assentamento do Incra, que teria sido multado pelo Ibama, a então ministra de Meio Ambiente ressalta a eficácia da ação desse último órgão, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Meio Ambiente, amenizando a culpa do apontado (também autarquia federal), bem como afastando de si, em virtude do cargo que assume, a responsabilidade pela questão. O desmatamento é representado pelo hiperônimo ‘infração’ que resultaria em multa aos seus agentes, ainda que fosse o Incra. O divulgador apresenta uma dentre outras vozes possíveis, por meio do verbo ‘dizer’, que é considerado, na literatura, como uma forma mais neutra de introduzir um posicionamento (FERRERO, 2011).

No excerto (3), do jornal *O Liberal*, a consequência do desmatamento aparece por meio do processo metonímico referente à troca da causa pelo efeito, qual seja a emissão de gases de efeito estufa para a atmosfera no lugar da consequência relativa ao aquecimento global que, por sua vez, é responsável pelas mudanças climáticas. Segundo Nobre (2007), é consenso entre os cientistas quanto à principal causa do aquecimento global ser o acúmulo desses gases na atmosfera, em decorrência de atividades humanas. Assim, apesar de ser apresentada a consequência do problema, não sendo conhecida a relação emissão de GEE/aquecimento global/mudanças climáticas, não dá para depreender o resultado disso na sociedade. A consequência, portanto, é representada como algo distante da realidade. A informação contempla os *âmbitos ecológico e político*, pois se trata de resultado de pesquisa feita pelo IPAM, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE/PR) e pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Governo (CGEE). Ao ser introduzida com a expressão “de acordo com os estudos”, atesta-se a fiabilidade de que as emissões de GEE, no país, são, majoritariamente, provenientes da destruição das florestas (principalmente, da Floresta Amazônica).

### 4.3 Âmbito científico

A participação de atores do *âmbito científico*, nos dois jornais, ocorreu na divulgação das causas e consequências do desmatamento. Vejamos dois exemplos extraídos do jornal *A Crítica*:

(4) **Ela** [presidente da SBPC] **criticou** o fato de que, em nome de interesses restritos, lideranças ruralistas e ambientalistas **tenham dado as costas** para as possibilidades que a ciência tem a oferecer para a definição de regras e parâmetros que harmonizem a preservação ambiental e a *produção agrícola*. (AC-18/07/2011)

(5) A emissão de gases efeito estufa, que causa o aquecimento global, é feita principalmente pelos países industrializados e pela queima de petróleo, gás e carvão mineral. Entretanto, 12 a 20% desses gases são associados ao desmatamento e agricultura. Se por um lado o desmatamento é um problema, por outro é uma possível solução [Engenheiro Florestal, em artigo de opinião]. (AC-04/12/2011-2)

O excerto (4) apresenta o posicionamento da presidente da SBPC, no qual a agricultura é apontada como a causa do desmatamento, representada como ‘produção agrícola’. A problemática aparece relacionada com o Código Florestal, destacando-se a possível anistia e ocupação de APP (Área de Preservação Permanente) e outras disposições desse Código. A fala da pesquisadora é apresentada tanto como uma crítica como uma denúncia de que o Código Florestal não teria a colaboração da ciência, em função das divergências entre ruralistas e ambientalistas, os quais não teriam considerado os conhecimentos científicos na elaboração desse Código.

No excerto (5), a responsabilidade da emissão de GEE pelo desmatamento é colocada em segundo plano. A culpa é atribuída, prioritariamente, a países industrializados (o que exime o Brasil) e a fontes de energia (petróleo, gás e carvão mineral). O evento em questão é apresentado separado da agricultura (indicada como causadora secundária da emissão de gases), o que dá a impressão de serem ações desassociadas. A redução florestal assume uma possível função de solução frente à economia do país, ao se cogitar que poderia lhe gerar benefícios. O benefício seria o recebimento de investimentos de países industrializados para que o país reduzisse esse evento, em ‘uma relação custo-benefício’ (conforme a matéria AC-04/12/2011-2), como o mecanismo Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação (REDD). Dessa forma, o desmatamento, na perspectiva do posicionamento defendido por um Engenheiro Florestal, deixa de ser problema para a sociedade.

#### 4.4 Âmbito ambiental

A participação de atores do *âmbito ambiental* na divulgação, nos dois jornais, ocorreu somente em torno das causas do desmatamento. Seguem abaixo os exemplos:

(6) ‘A atuação do Ibama em Ulianópolis já soma 7,5 mil hectares de áreas embargadas por desmatamento ilegal, principalmente para a *pecuária*. Sobre as denúncias de *ilícitos ambiental* (sic) na fazenda Nova Vida, o **Ibama informa** que a propriedade é palco de graves conflitos agrários e o instituto aguarda a pacificação do local pelas autoridades policiais para poder agir’ [nota divulgada pela superintendência do Ibama]. (OL-01/06/2011)

(7) ‘O Incra cumpre a legislação ambiental e não comete crime ambiental. O desmatamento em assentamentos é cometido pelo *proprietário ou por quem arrenda a terra*. Normalmente, na maioria dos casos, há *madeireiros* que arrendam vários lotes e até pressionam o pequeno agricultor para desmatar. Ameaçam e matam as lideranças que atrapalham o *negócio da madeira*. Há pressão do comércio local, as *serrarias*, que compram essa madeira. Portanto, não é a política de reforma agrária que é a causa do desmatamento. E multar o Incra não resolve o problema. A questão é como estancar a derrubada da floresta, que ocorre inclusive

em áreas de proteção ambiental’, **disse Lacerda** [presidente do Incra]. (AC-15/10/2011)

No excerto (6), extraído do jornal *O Liberal*, a pecuária aparece como a causa principal do problema e também de ‘ilícitos ambiental’ (sic), sem se determinarem as ações contra o meio ambiente que isso envolve. Outros problemas aparecem atrelados à falta de controle da redução florestal: os conflitos agrários e a limitação da atuação do Ibama diante deles, uma vez que este depende da ação da força policial para poder atuar. O desmatamento também é classificado como ‘ilegal’, destacando-se, assim, o fato de ser uma ação negativa. O âmbito é representado pela entidade ‘Ibama’, que vem acompanhada do verbo ‘informar’, o que lhe delega a responsabilidade sobre a informação dada, já que é proveniente de nota que o próprio Ibama divulgou.

No excerto (7), extraído do jornal *A Crítica*, o representante do Incra argumenta que o órgão ‘**cumpre a legislação ambiental e não comete crime ambiental**’; aponta possíveis culpados e ressalta: ‘não é a política de reforma agrária **que é a causa do desmatamento**’; protegendo, assim, a identidade funcional desse órgão, qual seja, de ‘implementar a política agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional, contribuindo para o **desenvolvimento sustentável**’<sup>14</sup>. O representante inocenta o Incra, apresentando uma série de fatores que teriam gerado o desmate nos assentamentos, fazendo com que a defesa assumira um caráter de denúncia, já que a ação de multar do Ibama não estaria surtindo resultado. Com a enumeração dos problemas envolvidos na questão (como: ameaça, morte de liderança, disputa e interesses comerciais) e com a inserção de que o desflorestamento ‘ocorre **inclusive** em áreas de proteção ambiental’, o posicionamento do ator reforça-se, a nosso ver, como uma denúncia da falta de controle sobre a questão. Sua participação é evidenciada a partir do verbo ‘dizer’ e do discurso direto<sup>15</sup>, o que lhe imputa a responsabilidade sobre o que diz.

#### 4.5 Âmbito ecológico

A participação de atores do *âmbito ecológico* apareceu, nos dois jornais, atrelada às causas e consequências do desmatamento. Vejamos alguns exemplos:

(8) ‘Pelas declarações do senador Jorge Vianna, pelas disposições feitas no Senado, que apresentou um debate muito mais racional (em relação ao da Câmara dos Deputados), acredito, (sic) que o relatório dele será bem mais equilibrado entre proteção e conservação dos recursos florestais e *produção agropecuária*. É um relatório que aponta para a convergência, até porque o relator Jorge Viana, (sic) conhece muito bem esses dois lados: o do *agronegócio* e o da proteção e conservação das florestas’, **destaca Adalberto Veríssimo, pesquisador sênior do Imazon** no Pará. (OL-07/11/2011)

<sup>14</sup> Informação disponível em: <[http://reforma-agraria-no-brasil.info/mos/view/O\\_INCRA/](http://reforma-agraria-no-brasil.info/mos/view/O_INCRA/)>. Acesso em: 28 nov. 2013.

<sup>15</sup> Segundo Maingueneau (1997), o discurso direto é uma das tradicionais amostras da heterogeneidade enunciativa e representa um tipo de encenação de uma enunciação precedente.

(9) **Organizações ambientalistas internacionais** [da CAN] **acusaram** o Brasil de estar acendendo ‘uma verdadeira bomba de carbono’ com a reforma do *Código Florestal*. (AC-04/12/2011-1)

No excerto (8), extraído do jornal *O Liberal*, o representante do Imazon, em seu posicionamento sobre os rumos da reformulação do Código Florestal, menciona, ainda que indiretamente, a agropecuária (‘produção agropecuária’) como sendo responsável pelo desmatamento e apresenta suas expectativas de que o relator do projeto no Senado estabeleça a conciliação entre os dois lados norteadores do debate sobre aquele Código, quais sejam, o ruralista e o ambientalista. Ele também justifica seu ponto de vista e ainda tece uma crítica ao dizer que ‘pelas disposições feitas no Senado, que apresentou um **debate muito mais racional** (em relação ao da Câmara dos Deputados)’. A fala do ator é evidenciada a partir do verbo ‘destacar’ e do discurso direto, com referência à sua área de atuação ‘pesquisador sênior’.

No excerto (9), extraído do jornal *A Crítica*, o Brasil é ‘acusado’ por ONGs que fazem parte da CAN, o que o coloca como se estivesse em julgamento em função do possível aumento das emissões de gás carbônico, por causa da reforma do Código Florestal. Ao país é atribuída a conotação de ameaça ao mundo, por estar acendendo ‘uma verdadeira bomba de carbono’, numa mistura do posicionamento do divulgador com o das ‘organizações ambientalistas’. Essa representação do país como ameaça é reforçada com o emprego do termo ‘bomba’. A consequência apontada é o aquecimento global, pois, segundo Belmiro Castro (2010), de todos os gases existentes na atmosfera, o gás carbônico é o maior responsável pelo efeito estufa.

#### 4.6 Âmbito econômico

Os atores do *âmbito econômico* apareceram, no jornal *O Liberal*, atrelados à divulgação das causas e consequências do desmatamento. Já no *A Crítica*, não houve abordagem das consequências. Vejamos dois exemplos extraídos do jornal *O Liberal*:

(10) Onde se situa o produtor rural do Pará e da Amazônia diante desse cenário grotesco criado pela ‘republiqueta’ Brasil? Essa praga, o Código Florestal, deve ser combatido (sic) senão vai devorar rapidamente a *lavoura e o gado*. Os produtores rurais que carregam esse país nas costas há décadas, nesse momento crucial da economia brasileira, estão olhando de longe a ‘morte’ chegar sem uma reação contundente que rechace essa loucura governamental. São 27 federações de Agricultura, 2.300 sindicatos rurais e 1,7 milhão de produtores perdendo, sendo acuados por ‘meia dúzia’ de ambientalistas, ONGs e instituições governamentais declaradamente inimigas do produtor rural [Produtor rural, em artigo de opinião]. (OL-26/05/2011)

(11) Segundo pesquisa da Embrapa, a Academia de Ciências dos Estados Unidos, em Trabalho (sic) da Universidade de Nova York, que quantificou a perda da floresta no mundo entre 2000 e 2005, nos países que tinham mais de 1 milhão de km<sup>2</sup>, quem mais perdeu floresta no mundo? O Brasil, com 164.000 km<sup>2</sup>. Qual o segundo? O Canadá, com 160.000 km<sup>2</sup>, ou seja, só 4.000 km<sup>2</sup> menos que o Brasil. Alguém ouviu falar do desmatamento do Canadá? Alguma ONG fez campanha

contra? Agora vejamos esse cenário de outro jeito, em números relativos. Os EUA desmataram 6%, o Canadá 5% e o Brasil apenas 3,6%. O que chama atenção nesse cenário é que eles não põem na conta deles *as emissões de CO2*, só a do Brasil. A partir desse exemplo e de muitos outros é que o governo brasileiro não pode mais aceitar a política ambiental imposta pelos países desenvolvidos, o que mudará o destino da Amazônia com o novo ciclo de desenvolvimento, desde que ajustado aos interesses legítimos do Pará [Economista, em artigo de opinião]. (OL-20/10/2011)

No excerto (10), possíveis causas do desflorestamento ('a lavoura e o gado') são apresentadas como vítimas do Código Florestal, já que, por meio da analogia 'praga', esse Código é representado como inimigo da agricultura e da pecuária. Os praticantes dessas atividades são representados como o pilar do país, em 'os produtores rurais que **carregam esse país nas costas** há décadas'. O Código Florestal, diante disso, é apontado como sendo objeto de interesse de uma minoria da sociedade: 'meia dúzia' de ambientalistas, ONGs e instituições governamentais'.

O excerto (11) apresenta o posicionamento de um economista, no qual a emissão de gás carbônico é associada com o desmatamento que, por sua vez, é representado como 'perda da floresta'. Nessa fala, o ator cita dados do desflorestamento em dois países desenvolvidos, denunciando que apenas do Brasil é cobrada a redução das emissões do gás. Citando esses dados e por meio de diversas perguntas retóricas, o ator acusa, veladamente, tais cobranças como sendo parte de uma 'política ambiental imposta pelos países desenvolvidos', sendo, portanto, desnecessário seu cumprimento pelo nosso país. O ator também apresenta a Amazônia e, especificamente, o Pará como possíveis beneficiados em caso de se rejeitar essa política. A informação de que o Brasil foi quem mais 'perdeu floresta no mundo' é superada pela informação de que, em termos relativos, ele ficou em terceiro lugar, já que possui um território maior que os Estados Unidos e o Canadá, ou seja, esses países teriam desmatado mais.

#### 4.7 Âmbito jurídico

O *âmbito jurídico* apareceu apenas no jornal *O Liberal* e sua participação envolveu as causas e consequências do desmatamento. Vejamos:

(12) Agora, inadvertidamente, talvez para livrar de multas milionárias e beneficiar quem se deu à prática de desmatamentos irregulares o novo Código Florestal *prevê anistia para multas impostas*. Exurge (sic) evidente que não é o estatuto que sai prejudicado por sua aprovação. O principal risco de prejuízo é para o Estado de Direito [Advogado, em artigo de opinião]. (OL-15/07/2011)

(13) Entendo que a luta contra as *mortes e os crimes de desmatamento* e de grilagem só poderá ser vencida se houver um trabalho forte e integrado entre a União Federal, o Estado do Pará, o Ministério Público e o Judiciário. Isso porque enfrentamos uma luta desigual. O Estado está ausente daquela região por falta de recursos e assim não adota nenhuma política de inclusão e de reforma agrária. Só o que faz é responder quando várias vidas são ceifadas [Presidente da OAB, em entrevista]. (OL-05/06/2011)

No excerto (12), o ator social apresenta a possível anistia, que o Código Florestal asseguraria a agentes de desmatamento como sendo um prêmio para esses. Nesse caso, a anistia pelo desflorestamento em reserva legal não estaria na posição de causa do problema, mas de prêmio pela realização dessa ação no passado. O ator tece a acusação (ainda que modalizada, com o uso do advérbio ‘talvez’) de que esse dispositivo teria sido criado para beneficiar determinadas pessoas, subtendendo que o Código Florestal atenderia aos interesses de determinado grupo. O que torna o Código Florestal passível de descrédito, por permitir a impunidade da ‘prática de desmatamentos irregulares’. O desmatamento aparece acompanhado do adjetivo ‘irregulares’ que, a nosso ver, além de especificar a ação que seria incentivada, tem um peso negativo menor do que ‘ilegais’, ainda que o termo ‘ilegal’ tenha perdido o valor argumentativo, por estar naturalizado discursivamente. O posicionamento assume a função de advertência ao se sustentar que ‘o **principal risco** de prejuízo é para o Estado de Direito’, atentando para as possibilidades de tais medidas agravarem o problema.

No excerto (13), em uma postura de cobrança de atitudes por parte das autoridades e, ao mesmo tempo, de denúncia da falta de políticas públicas para resolver a questão, o ator aponta a morte de ativistas como sendo consequência do desmatamento. Em seu posicionamento, o advogado critica o governo por não atuar com frequência no enfrentamento da questão, ‘**só o que faz** é responder quando várias vidas são ceifadas’ e aponta o descaso: ‘o Estado está ausente daquela região’, o que faz recair sobre as autoridades a culpa pelas mortes relacionadas com a redução florestal.

## 5 Algumas considerações

A análise empreendida neste trabalho centrou-se nos posicionamentos favoráveis e contrários ao desmatamento, no que tange às suas causas e consequências. A identificação dos atores participantes da divulgação do tema em questão nos jornais *O Liberal* e *A Crítica*, por meio da distribuição nos *âmbitos social, político, científico, ambiental, ecológico, econômico e jurídico*, levou-nos à constatação de que houve uma participação mais diversificada no jornal *O Liberal*. Nesse jornal, houve a presença dos *âmbitos jurídico e social*, ausentes no jornal *A Crítica*.

Os posicionamentos dos atores, por sua vez, concentraram-se, majoritariamente, nas causas, relacionadas ou não com o Código Florestal. Apesar das implicações sociais da questão atualmente, as consequências pouco foram contempladas. Quando contempladas, pouco se relacionaram diretamente com a realidade social. As causas divulgadas, mais vinculadas a questões político-econômicas, não foram acompanhadas dos agentes causadores e, quando foram, a referência foi velada. Muitas vezes, a problemática foi atenuada, como em posicionamentos em que atividades tidas como suas causadoras de desmate foram inocentadas desse papel ou foram representadas como responsáveis por efeitos positivos, apenas. Esse panorama da participação dos *âmbitos* confirma que a escolha das vozes e do que elas abordam revela conflitos de interesses que extrapolam a necessidade de respaldar a informação divulgada e

“repercute de forma determinante na orientação argumentativa da notícia que se divulga” (FERRERO, 2011, p. 109).

A divulgação das causas e consequências da problemática ambiental atrelou-se à participação dos atores de diversos âmbitos. Vejamos o quadro dessa participação, conforme esta amostragem:

Âmbito	Atores sociais	Tema	Elementos
Social	Moradores de Ulianópolis (PA)	Causas	Ocupação de terra por grupos organizados
Político	Ministério de Meio Ambiente	Causas	Assentamento agrário
	Governo Federal	Consequências	Aquecimento Global
Científico	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência	Causas	Agricultura
	Pesquisador/articulista	Consequências	Aquecimento global
Ambiental	Ibama	Causas	Pecuária
	Incrá		Exploração madeireira
Ecológico	Imazon	Causas	Pecuária
	Rede de Ação Climática	Consequências	Aquecimento global
Econômico	Agropecuaristas	Causas	Agropecuária
	Economistas	Consequências	Aquecimento global
Jurídico	Advogados	Causas	Possível anistia e ocupação de APP
		Consequências	Morte de ativistas

**Quadro 1** - Panorama da participação na divulgação debate: causas e consequências.

Apesar da diversidade de âmbitos que participaram da divulgação debate, cada âmbito tratou o tema a partir de suas práticas sociais, e a relação causa/consequência/desmatamento poucas vezes ocorreu de forma direta. Dentro do *âmbito ambiental*, por exemplo, diante das multas recebidas do Ibama, o representante do Incra problematizou a atuação daquele órgão e a Ministra do Meio Ambiente, ao qual aquela autarquia se vincula, caracterizou essa ação de multar como trabalho eficiente.

Considerando a configuração de um amplo debate entre os âmbitos, identificamos uma certa polêmica na participação dos atores, quando da divulgação das causas do evento em se tratando das discussões sobre os dispositivos do Código Florestal poderem desencadear desmatamento. A polêmica que gerou o debate na divulgação não foi essa ação em si, suas causas e consequências, mas os fatores que estando relacionados com o Código Florestal poderiam interferir nos interesses dos diversos âmbitos como, por exemplo, na necessidade de reflorestar reservas legais.

Os posicionamentos, em geral, mencionaram a importância da questão econômica, como podemos notar nas referências: ‘produção agrícola’ e desmatamento como solução (*âmbito científico*), ‘produção agropecuária’ e os ‘dois lados: o do

*agronegócio* e o da proteção e conservação das florestas’ (*âmbito ecológico*), ‘produtores rurais’ que sustentam o país (*âmbito econômico*).

Com base nessas observações, podemos notar como a prática divulgativa é influenciada pelos diversos atores que dela participam. A divulgação debate, quando se realiza a partir da participação diversificada de atores sociais, é um instrumento que pode ajudar na construção de perspectivas mais democráticas a respeito de questões ambientais tão importantes na atualidade. Estar atento à configuração do debate pode nos ajudar a refletir como os discursos públicos são construídos na mídia impressa e em que medida podemos estar sendo influenciados por eles, ainda que não retratem fielmente a realidade socioambiental divulgada.

## Referências bibliográficas

- ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez, 1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/cienciadainformacao/index.php/ciinf/article/view/465/424>>. Acesso em: 05 abr. 2014.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogismo e divulgação científica. **Rua: revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**. Número 5, Campinas, SP, março de 1999, p. 9-15.
- CALSAMIGLIA, Helena. Divulgar: itinerarios discursivos del saber. Una necesidad, un problema, un hecho. **Quark**, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, 1997, p. 9-18.
- CASSANY, Daniel; LÓPEZ, Carmen; MARTÍ, Jaume. La transformación divulgativa de redes conceptuales científicas. Hipótesis, modelo y estrategias. **Revista Discurso y Sociedad**. Barcelona: Editorial Gedisa, n. 2, 2000, p. 73-103.
- CASTRO, Belmiro Mendes *et al.* O mar de amanhã, com as mudanças climáticas de hoje. **Ciência e Cultura**, v. 62 n. 3, São Paulo, 2010, [s/p]. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?>>. Acesso em: dez. 2013.
- CATALDI, Cristiane. **Los transgênicos en la prensa española: una propuesta de análisis discursivo**. 409f. Tese (Doutorado). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2003.
- . A definição utilizada como estratégia divulgativa sobre transgênico na mídia impressa. **Vertentes**. São João del-Rei: UFSJ, n.32, 2008, p. 256-265.
- . O Discurso sobre ciência: os transgênicos em foco na mídia impressa. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; CATALDI, Cristiane. (Orgs.). **Estudos discursivos em foco: práticas de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2011, p. 71-92.
- CIAPUSCIO, Guiomar. Linguística y divulgación de ciencia. **Quark**, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, 1997, p. 19-28.
- FERRERO, Carmen López. A mescla de vozes em artigos jornalísticos: o caso da “vaca louca”. In: GOMES, Maria Carmen Aires; CATALDI, Cristiane; MELO, Mônica Santos de Souza (Orgs.). **Estudos discursivos em foco: prática de pesquisa sob múltiplos olhares**. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2011, p. 93-110.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- NOBRE, Carlos. O aquecimento global é um consenso científico: entrevista [10 de setembro de 2007]. Minas Gerais: UFMG. **Boletim**, n. 1581, ano 33. Entrevista concedida a Ana Maria Vieira. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1581/index.shtml>>. Acesso em: 17 mar. 2013.

OLIVEIRA, Fabíola de. **Jornalismo científico**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

VAN DIJK, Teun A. **La noticia como discurso**: comprensión, estructura y producción de la información. Barcelona: Paidós Comunicación, 1990.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: Pedro, Emília Ribeiro. **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editora Caminho, 1997, p. 169-222.

VIEIRA, Cássio Leite. **Pequeno manual de divulgação científica**: dicas para cientistas e divulgadores de ciência. Rio de Janeiro: Ciência Hoje/Faperj, 1999.

**ABSTRACT:** In this work, we propose to analyze the construction of Discourse concerning the deforestation in the Amazon and its causes and consequences generally spread on the newspapers “O Liberal” and “A Crítica”. As a result, we intend to contribute to reflection on the public discourse formation on the Brazilian media. The research *corpus* is composed of 38 articles published in 2011 (26 were extracted from the “O Liberal” and 12 from “A Crítica”). Based on the theoretical and methodological perspective of Discourse Analysis of Scientific Communication (CASALMIGLIA, 1997, 1996; CASSANY ; MARTI , 1998; CASSANY ; LOPEZ ; MARTI , 2000; CATALDI , 2011; 2009; 2008; 2003; CIAPUSCIO, 1997; FERRERO, 2011), we identified and analyzed the positions of social actors coming from different fields, observing how it is performs their participation in the Disclosure Debate. We verified from the theoretical discussion and analysis that the disclosure debate in the newspaper “O Liberal” benefited more the social debate because, unlike “A Crítica”, it had the presence of *social* and *legal spheres*. Analyzing the views of social actors, we found that often the problematic of ‘deforestation’ is diminished and the cause/ consequences/ deforestation relation was rarely evident. Overall, despite the diversity of *spheres* that participated in the disclosure debate, each part treated the issue from their social practices.

**KEYWORD:** Discourse analysis. Disclosure debate. Deforestation.

## Uma Síntese Das Instâncias Narrativas Em Charaudeau E Peytard

---

### A Synthesis Of Instances Narratives In Charaudeau And Peytard

Lucas Piter Alves Costa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O discurso narrativo ficcional engendra níveis de produção de sentido, nos quais o sujeito *autor* se desdobra em entidades equivocadamente tomadas como as mesmas. Charaudeau (1992, 2008), por meio do *Modo de Organização do Discurso Narrativo*, e Peytard (2007 [1983]), com sua *Topografia das Instâncias do Campo Literário*, buscaram elucidar esse equívoco. Os dois modelos compartilham a concepção de que um sujeito ocupante de uma instância situacional, sócio-histórica, é diferente do sujeito ocupante de uma instância discursiva e que assume a função de *escritor*. Diante desses pressupostos, os objetivos deste trabalho são: (a) apresentar como Charaudeau e Peytard trabalham as instâncias de sujeito que compõem o discurso narrativo, (b) distinguir conceitualmente essas instâncias, e, a partir daí, (c) propor uma síntese delas, e, ao fim, (d) diferenciar as instâncias de autor-indivíduo, autor-escritor e narrador.

**PALAVRAS-CHAVE:** instâncias narrativas; sujeitos; diegese.

### Apresentação

Com este trabalho, pretendemos criar condições para uma distinção conceitual das instâncias de sujeitos no discurso narrativo, e perceber, mesmo que panoramicamente, o que é do *trabalho com a linguagem* e o que é da *linguagem já trabalhada*. Em outras palavras, buscamos diferenciar as instâncias de autor-indivíduo, autor-escritor e narrador, e perceber o que é de domínio do autor-escritor e o que é de domínio do narrador. Essa distinção tem ainda outro propósito: posto que o discurso narrativo é comum de ser encontrado em obras de ficção (romances, contos, histórias em quadrinhos, etc.), julgamos ser preciso saber o que é relevante para o entendimento

---

<sup>1</sup>Doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG. Bolsista PDSE-CAPES (Université Paris-Est Créteil). [lpac2013@ufmg.br](mailto:lpac2013@ufmg.br)

do processo de produção e recepção desse discurso e o que é relevante saber para o entendimento dos efeitos de sentido da história em si, do mundo diegético criado pelo *trabalho com a linguagem*.

Com base no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso (BRANDÃO, 2004; CHARAUDEAU, 2008; MELLO, 2006; dentre outros), sobretudo a de linha francesa, postulamos que o sujeito se desdobra em instâncias que comportam efeitos de sentido próprios, pois é próprio também um tipo de trabalho com a linguagem de cada instância. Trouxemos para discussão e revisão dessas postulações um importante (porém pouco conhecido) trabalho de Jean Peytard (2007 [1983]), que nos serviu para avançar em nossas discussões sobre as instâncias do texto narrativo.

### **O(s) Sujeito(s) na Enunciação**

O sujeito que enxergamos na AD é histórico, portanto, variável: à sua imagem agregam-se sentidos ao longo do tempo e do espaço de sua atuação. O sujeito é ainda heterogêneo, polifônico. Sendo assim, o sujeito é também fragmentado e desdobrado: o texto narrativo se forma em *camadas*, em *níveis*, ou em *instâncias*, de modo que em cada uma dessas instâncias se instala um fragmento/desdobramento desse sujeito. O sujeito se assume num ato de tomada da fala, instituindo nessa tomada o seu interlocutor: ele se define em relação ao Outro, em um processo dialógico. Diante dessas colocações gerais, proporemos três questões, só aparentemente idênticas, e que suscitam respostas cuja diferenciação é o cerne deste trabalho: *Quem fala o discurso narrativo? Quem faz falar no discurso narrativo? E, por fim, quem fala no discurso narrativo?*

É interessante notar hoje como o sujeito, mesmo quando oculto, sempre foi o centro de uma problemática na AD, seja pelo fato de sua ausência no horizonte teórico ter representado um entrave para a compreensão do discurso, seja por sua presença proeminente no discurso ter “criado” essa categoria no quadro da AD como algo tão fugidio – fugidio por ser tão disperso.

O sujeito se desdobra em inúmeras instâncias. Sua *identidade* se divide e se dispersa nos inúmeros espaços de sua *agência*, ou seja, nos múltiplos *lugares de fala mais ou menos ritualizados*: família, igreja, trabalho, lazer, etc. Esses lugares podem

variarem de maneira incalculável e estão ancorados socialmente. Neles, encontramos a(s) face(s) de um sujeito sócio-histórico, “a[s] identidade[s] de um indivíduo que vive e age na vida social, tem uma personalidade própria, conhece experiências individuais e coletivas como *participante do mundo das práticas sociais*.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 185). Qualquer tentativa de traçar o perfil dos sujeitos que ocupam esses lugares acaba por criar a sua *imagem discursiva*, o que nos leva a assumir que os sujeitos se desdobram ainda nos *papéis* a que são obrigados a assumir nesses lugares, de acordo com o seu *posicionamento*<sup>2</sup> em um projeto de discurso. Em suma, sujeito vai se tornando *menos empírico e mais discursivo*, não deixando, porém, de ser nem empírico e nem discursivo.

A imagem desse sujeito que construímos através do exercício da crítica a uma obra é a do sujeito da enunciação, não podendo ser confundido, teórica e metodologicamente, com o sujeito empírico (LOZANO; PEÑA-MARÍN; ABRIL, 2002), e nem com o sujeito *enunciado* ou *do enunciado*. Isso quer dizer que a identidade do sujeito empírico passa por um trabalho de linguagem no exercício de crítica à obra. Tal trabalho acaba por criar a identidade de autor (uma função sociodiscursiva), relegando a segundo plano alguma identidade não-autoral (o sujeito empírico, cuja biografia pode nem ser resgatável). Numa obra de ficção, o sujeito pode ainda *fazer falar* uma *entidade presente no texto*, que é ao mesmo tempo efeito de linguagem: o narrador, um sujeito do enunciado. A delimitação de um lugar de fala (a instituição quadrinística), de um posicionamento nesse lugar (o lugar de autor, de escritor), e de textos específicos produzidos nessa enunciação (o conjunto de uma obra) ajuda a construir, metodologicamente, um sujeito com seus possíveis desdobramentos, indo de uma instância mais empírica para uma mais discursiva.

Para Charaudeau (1992, 2001, 2008), no que diz respeito à noção de sujeito dentro da AD, tais instâncias podem ser entendidas como abstrações, não sendo nem indivíduos precisos, nem seres coletivos particulares, mas um amálgama dos dois: cada sujeito é um “lugar de produção da significação linguageira, para o qual esta significação retorna, a fim de construí-lo” (CHARAUDEAU, 2001, p. 30), que é o mesmo que dizer que o sujeito constrói sentidos através da linguagem, e é construído

---

<sup>2</sup> A noção de posicionamento implica relacionar certos enunciados a diversas “identidades enunciativas que se definem umas às outras” (MAINGUENEAU, 2010, p. 50) em uma relação de ampla concorrência, ressaltando que o objeto da AD não é o discurso isolado, mas sim o sistema de relações que faz com que os discursos se constituam e se mantenham concomitante e reciprocamente.

por ela.

O sujeito para a Análise do Discurso é um ente histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo. A seguir, veremos como essas noções em torno da categoria de sujeito podem ser trabalhadas dentro do quadro teórico-metodológico que estamos usando.

### **Instâncias Enunciativas no Discurso Narrativo**

Charaudeau (2006), sobre o discurso das mídias, tece considerações sobre o uso do termo *instâncias* para se referir aos lugares de ocupação das entidades que chamamos de *sujeitos do ato de linguagem*:

Se falamos de instância é porque o que preside a produção da comunicação midiática é uma entidade compósita que compreende vários atores: os da direção [...]; os da programação [...]; os da redação [...]. Todos contribuem para fabricar uma enunciação aparentemente unitária e homogênea do discurso midiático, uma co-enunciação, cuja intencionalidade significativa corresponde a um projeto comum a esses atores e do qual se pode dizer que, por ser assumida por esses atores, representa a ideologia do organismo de informação. (CHARAUDEAU, 2006, p. 73).

A concepção de instâncias adotada serve, com suas devidas adaptações, a qualquer discurso: literário, político, narrativo, etc., pois não se trata de uma *pessoa física e biológica* que fala, mas de um *lugar de fala* que a *pessoa*, a *empresa* ou outra *entidade* possa ocupar.

O termo *instância* traz significado e importância similares nas duas propostas teóricas de que falaremos a seguir: a Semiolinguística, de Charaudeau (1992, 2008), e a Topografia das Instâncias do Campo Literário, de Peytard (2007 [1983]).

## Parceiros e protagonistas da encenação narrativa

Abordaremos as instâncias da enunciação em textos narrativos a partir do dispositivo da encenação da linguagem proposto pela Teoria Semiolinguística (CHARAUDEAU, 1992, 2008). A Semiolinguística se insere no campo da Análise do Discurso como uma teoria dos sujeitos da linguagem. Esses sujeitos são definidos como *parceiros e protagonistas* no ato de linguagem, situados necessariamente como as instâncias produtora e receptora na *encenação linguageira* da narrativa.

Os sujeitos da encenação narrativa configuram o ato de linguagem se inserindo nele, conscientemente ou não, através de dois *circuitos* de produção de sentido, indissociáveis um do outro e que constituem o todo desse ato. Esses circuitos, que representam a maneira pela qual a troca linguageira se dá, alocam representações de sujeitos específicas no processo de comunicação. São eles:

(1) O *circuito externo*, que representa a ancoragem sócio-histórica do ato de linguagem e, portanto, aloca sujeitos *agentes* com identidade social (EUc e TUi).

(2) O *circuito interno*, que representa a ancoragem discursiva do ato de linguagem e, portanto, aloca sujeitos *de fala* com identidade discursiva (EUe e TUD).

A inserção dos *sujeitos* da encenação linguageira da narrativa se dá através de seus desdobramentos em *sujeitos parceiros e protagonistas*. Os *parceiros* do ato de linguagem se inserem no circuito externo como sujeito-comunicante (EUc) e sujeito-interpretante (TUi), e são constituídos *seres agentes*; e no circuito interno, os *protagonistas* se inserem como sujeito-enunciador (EUe) e sujeito-destinatário (TUD), constituindo-se em *seres de fala*.

Desse modo, dizemos que o *circuito externo* é o espaço *real* do ato de comunicação, em que os sujeitos são reconhecidos e sobredeterminados por suas *realidades* sócio-históricas. Porém, tal como Charaudeau (2008, p. 51): “Não conferimos a *real* um valor absoluto. Não consideramos que haja em algum lugar uma realidade fixa, indiferente à linguagem e mais verdadeira que ela.”. Por seu turno, o *circuito interno* é o espaço da *fala configurada*, em que os sujeitos assumem *posicionamentos discursivos*

vinculados à prática de linguagem em questão.

Em outros termos, no circuito externo do ato de linguagem, os sujeitos são pré-determinados pelas *circunstâncias de comunicação*; e no circuito interno, encontramos sujeitos com identidades discursivas, que existem somente quando tal ato de linguagem é colocado em prática. Durante a criação de um texto narrativo, ou durante a leitura desse texto narrativo pelo sujeito-interpretante, a instância do sujeito-comunicante se desdobra na instância do sujeito-enunciador. Assim, sob essa ótica, podemos dizer que *quem “conta (uma história) não é quem escreve (um livro) nem quem é (na vida)”* (CHARAUDEAU, 2008, p. 183).

A essas noções gerais sobre o dispositivo da encenação da linguagem acrescentamos que EUC e TUi são designados como autor e leitor *reais* no caso de uma encenação da linguagem voltada à produção/recepção de uma obra narrativa impressa, como um romance ou um texto narrativo. Isso porque a noção de autoria exerce influência no modo de apreender tal enunciação (e vice versa: um tipo de enunciação influencia na noção de autoria).

Do lado da produção, o indivíduo situado no mundo sócio-histórico assume um papel discursivo e se institui como um *autor*. Esse papel é o seu posicionamento diante do exercício literário, é um *mascamamento de identidade*, ou melhor, é a projeção de uma entidade que movimentará o discurso. Conforme Maingueneau (2006, p. 152), pode-se “chamar de *vocação enunciativa* esse processo através do qual um sujeito se ‘sente’ chamado a produzir literatura”, ou, no nosso caso, a produzir textos narrativos.

Muitos autores defendem essa diferença entre o autor no mundo *real* (EUC) e o autor no espaço discursivo (EUE). Mikhail Bakhtin “distingue o autor-pessoa (isto é, o escritor, o artista) do autor-criador (isto é, a função estético-formal engendradora da obra)” (FARACO, 2005, p. 37); Foucault (1992) fala em uma *função-autor* que se instaura simultaneamente ao apagamento do sujeito/indivíduo empírico, sendo que “o que no indivíduo é designado como autor (ou o que faz de um indivíduo um autor) é apenas a projeção [...] do tratamento que se dá aos textos” (FOUCAULT, 1992, p. 51). Genette (1983) fala em *autor implicado* na tentativa de atribuir a responsabilidade da narrativa a uma entidade que não seja o *autor empírico*.

Charaudeau (2008) também considera que autor (EUC) e leitor (TUi) desempenham papéis duplos cada um:

(1) O autor (EUc) é autor-indivíduo (*personne*; identidade social ancorada no mundo sócio-histórico) e autor-escritor (*écrivain*; função social atrelada à instituição discursiva).

(2) O leitor (TUi) é leitor-real (*personne*; identidade social ancorada no mundo sócio-histórico) e leitor-possível (*lecteur*; identidade virtual com competência de leitura atrelada ao projeto de escritura do autor-escritor).

O esquema seguinte visa facilitar o entendimento da encenação narrativa proposto por Charaudeau (2008):



**Figura 1 – Dispositivo da encenação narrativa.**  
Charaudeau (2008), Costa (2010, 2013).

Salvaguardando as especificidades de cada termo, todas as noções que arrolamos acima têm algo em comum: elas consistem em ver uma diferença entre o *ser social e individual* do autor e o *ser discursivo e fragmentário* do escritor. Essa duplicidade nos leva a indagar se o lugar atribuído ao *narrador* no dispositivo acima não faria acreditar que o EUe pode ser tomado por algum narrador machadiano, como Bento Santiago, por exemplo, fazendo-o ser responsável pelo texto literário, em detrimento da figura do autor-escritor. A proposta de Peytard (2007 [1983]) vem corroborar essas indagações, como veremos.

### Os sujeitos da topografia das instâncias

Em 1983, Jean Peytard publicou um artigo intitulado *La place et le statut du*

'lecteur' dans l'ensemble 'public'<sup>3</sup> na revista *Semen* n. 1, cuja temática foi *leitura e leitor*. A proposta de Peytard (2007 [1983]) partiu de questões sobre o sujeito na comunicação literária, e buscou evidenciar “como um ‘autor’ realiza o ato de ‘doador’ do texto ao ‘público’ que o é o receptor beneficiário, e como no público um ou mais leitores se constituem com tal.”<sup>4</sup> (PEYTARD, 2007 [1983], web, tradução nossa).

Em sua empreitada, Peytard (2007 [1983]) se apoiou em autores como J. Schmidt, F. Vernier, P. Bourdieu e Ph. Lejeune, de onde reteve noções teóricas importantes, como *habitus*, capital cultural, contrato literário, etc. Essas e outras noções lhe permitiram elaborar seu próprio constructo teórico que ele chamou de *Instâncias do campo literário*, modelo que se organiza em três instâncias, cada uma contendo, por sua vez, duas instâncias de sujeitos, formando um modelo hierárquico que ele chamou de *topografia*. Ei-las:

(1) Instância situacional (lugar do sociodiscurso e do interdiscurso), em que autor e público estão *localizados*.

(2) Instância ergo-textual<sup>5</sup> (lugar de uma elaboração, de um *trabalho de linguagem*), em que *scriptor* e *lector* realizam seu *ato de elaboração da linguagem*.

(3) Instância textual (lugar textual em que se inscrevem os *papéis*), cujos sujeitos são perceptíveis nos *traços scriptorais* e *lectorais*; os traços do narrador, do narratário; os *traços* dos atores/personagens.

Para Peytard (2007 [1983]), as imagens dos sujeitos *autor* e *leitor* e seus respectivos desdobramentos não são *pessoas* de fato, ou seres personalizados, ou “qualquer imagem mais ou menos animista e psicologizada”<sup>6</sup> (PEYTARD, 2007 [1983], web, tradução nossa). Para evitar essa impressão sobre esses sujeitos, o autor também

<sup>3</sup> Uma tradução aproximada: *O lugar e o estatuto do “leitor” no conjunto “público”*. Entendemos que a noção de *público* aqui possa estar significando o *conjunto todo do público*, não só a *instância* homônima que o autor apresenta em sua *topografia*.

<sup>4</sup> Texto original: [...] *comment un «auteur» réalise l'acte de «donateur» du texte au «public» qui en est le récepteur bénéficiaire, et comment dans le public un ou des lecteurs se constituent comme tels*.

<sup>5</sup> *Ergon*, que originou o neologismo *ergo-textual*, é uma palavra grega que significa “trabalho”. Têm-se assim, com *ergo-textual*, o lugar e o ato de trabalhar o texto. Vale como exemplo também a palavra “Ergonomia”: “ergon” que significa trabalho, e “nomos” que significa leis.

<sup>6</sup> Texto original: [...] *toute image plus ou moins animiste et psychologisée* [...].

usou o termo *instâncias*, “que se refere ao mesmo tempo a um *lugar* textual, extratextual ou sociocultural, e uma *dinâmica*, ou seja, um entrecruzamento de ações e reações que trabalham este *lugar*”.<sup>7</sup> (PEYTARD, 2007 [1983], web, tradução nossa). Na figura a seguir, contemplamos as instâncias em que se situam os sujeitos da comunicação literária.

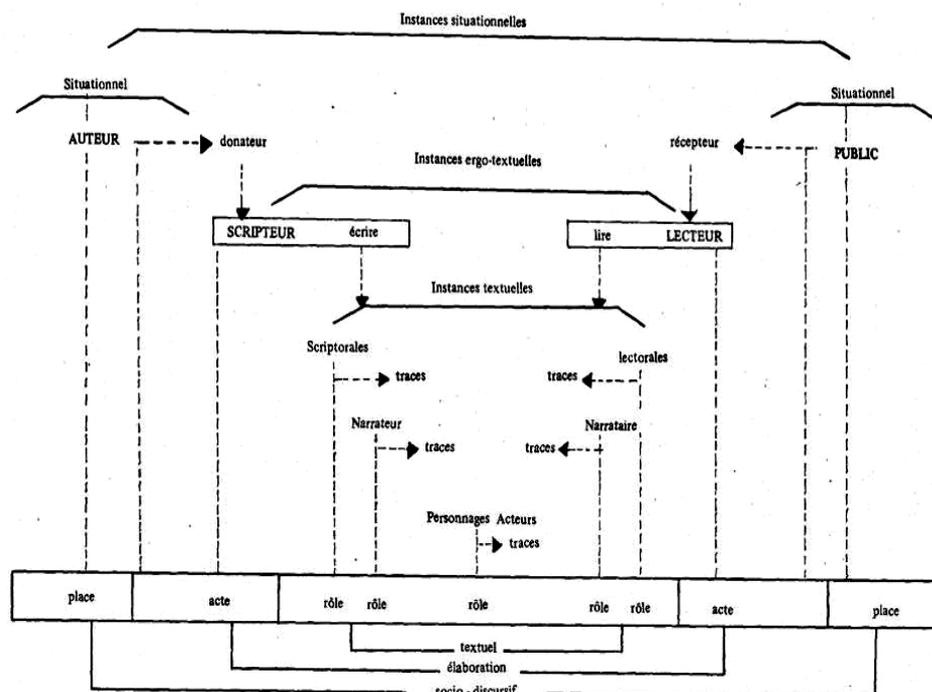


Figura 2 – Topografia das instâncias do campo literário.

Peytard (2007 [1983]).

Até então, abordamos, de maneira geral, as diferenças e semelhanças das propostas de Charaudeau (2008) e Peytard (2007 [1983]) no que concerne à abordagem do texto narrativo ficcional. Em seguida, proporemos uma síntese dessas propostas.

### Sobre confluência, coincidência e síntese

Os dois modelos apresentados aqui compartilham a concepção de que um sujeito autor (enquanto ocupante de uma instância situacional, sócio-histórica e mais empírica,

<sup>7</sup> Texto original, de onde tentamos uma tradução aproximada: [...] qui désigne à la fois un lieu du texte ou du hors-texte socio-culturel, et une dynamique, c'est-à-dire, un entrecroisement d'actions et réactions qui travaillent ce lieu [...].

possuidor de um *nome próprio*) é diferente daquele outro sujeito autor (ocupante de uma instância discursiva, e que põe em prática um projeto de fala, que faz enunciar, que escreve a obra e que é nomeadamente responsável por ela por meio de um *nome próprio de escritor*) que assume a função de escritor. Há diferença entre um sujeito *que é* (na vida), um sujeito *que escreve* (a obra) e um sujeito *que conta* (a história).

A proposta de Charaudeau (2008) coloca o sujeito *que é* no mesmo nível que o sujeito *que escreve*: ambos formam a figura do autor como um EUc, no nível externo. Essa mesma proposta coloca o sujeito *que conta* em outro nível, formando a figura do narrador como o EUe, no nível interno. A proposta de Peytard (2007 [1983]), no entanto, coloca em três níveis diferentes e interdependentes os sujeitos supracitados: o *que é*, o *que escreve* e o *que conta*, deixando metodologicamente visível a diferença entre autor, escritor e narrador.

Vejamos como podemos associar as duas propostas. Ao apresentar o mesmo dispositivo comunicacional de Charaudeau (1992, 2008) adaptado para o texto literário, Mello (2006, p. 291) incluiu, “no nível situacional, como sendo EUc, além do autor, um *scriptor*”, visto que há uma diferença entre *autor* e *escritor*. Ainda segundo Mello (2006), o *scriptor* é aquele que exerce uma *função literária*, ele é a passagem entre o EUc e o EUe. “Ele se inscreve neste hiato existente entre esses sujeitos. É a figura que materializa o projeto de fala, que o *executa*.” (MELLO, 2006, p. 292, grifo nosso).

Embora Charaudeau (1992, 2008) tenha postulado que o autor-escritor é um EUc, com base em Peytard (2007 [1983]) e Mello (2006), acreditamos que seu papel e suas características estão muito próximas das do *scriptor*, o que nos obriga a situar o autor-escritor (AE) e o leitor-possível (LP) como instâncias entre autor-indivíduo (AI)/leitor-real (LR) e narrador (ND)/narratário (NT), ou seja, entre o EUc/TUi e o EUe/TUd. A nosso ver, a noção de *scriptor* pode ser equiparada à noção de autor-escritor, uma vez que uma ou outra:

[...] na maior parte do tempo, só transparece através da *ordenação geral da narrativa*, [mas não] de seu ‘processo de narração’. Esse processo revela o *projeto de escritura* e o *saber escrever* do *escritor*. O escritor é, então, testemunha de seu próprio ato de escritura e, através dela, de sua ideologia sócio-artística. (CHARAUDEAU, 2008, p. 186, grifos nossos e do autor).

Ou ainda, segundo Charaudeau (2012), o *autor* e o *leitor* de Peytard correspondem aos sujeitos que têm “[...] uma identidade social e uma experiência de

vida. O *Autor*, para mim, o *escritor*, corresponde ao *Scriptor* de Peytard.” (CHARAUDEAU, 2012, p. 49). E o que Charaudeau (2008) chama de *circuito externo* “da *Situação de comunicação*, com seu sujeito duplo (*Pessoa e Escritor*), engloba as duas instâncias, *situacional* e *ergo-textual* de Peytard com os sujeitos *Autor* e *Scriptor*.”<sup>8</sup> (CHARAUDEAU, 2012, p. 49, traduções nossas).

Equiparando *scriptor* e autor-escritor (*auteur-écrivain*), manteremos a premissa de que o autor-escritor é a passagem do autor-indivíduo para o narrador. Em seu trabalho sobre o tempo narrativo, Costa (2010) usou a categoria de autor-escritor para se referir à instância que escreve o texto (no caso, um romance). O autor-escritor é a entidade já posicionada em seu trabalho com a palavra. O termo englobou ainda este cunhado por Peytard (2007 [1983]), o *scriptor*.

Chamaremos de *autor-escritor* a instância que opera os signos (sejam eles quais possam ser, a depender do tipo de narrativa) na criação de textos narrativos. Não se trata da postulação de um termo, mas sim de uma reinterpretação do conceito utilizado por Charaudeau (2008) com base em Peytard (2007 [1983]) e Costa (2010). O autor-escritor “não narra: ele é responsável pela seleção e pela combinação significativa de todos os elementos discursivos e narrativos. Ele permanece, de alguma forma, por trás da história e de seus narradores, dos quais é o fiador último.”<sup>9</sup> (AMOSSY, 2009, p. 6, tradução nossa).

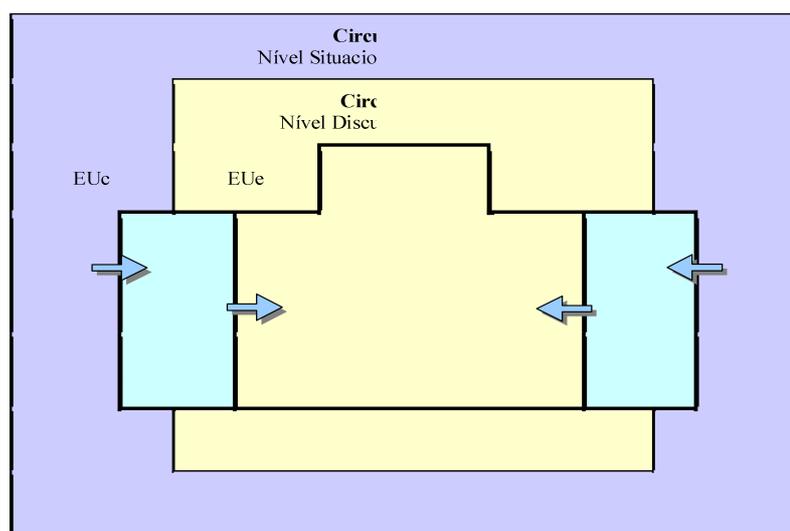
A figura do autor-escritor pode muito bem ser confundida com a do autor-indivíduo e com a do narrador, pois ele – enquanto um *scriptor* – está posicionado entre a *pessoa que quer falar* e o que é *dito* (lembramos que o narrador não é só uma instância que *fala na história/obra*, ele é também *conteúdo dessa história/obra*). Esse autor-escritor é ao mesmo tempo uma *entidade que diz* e o modo do próprio *dizer*. Ele exerce uma função que caracteriza a imersão do sujeito no discurso literário/narrativo e que cria condições para que esse discurso se movimente. O autor-escritor é um invólucro discursivo.

<sup>8</sup> As duas passagens do texto original, sem as omissões: *L’Auteur et le Lecteur de Peytard correspondent aux miens en tant que personne ayant une identité sociale et une expérience de vécu. L’Auteur, pour moi, l’écrivain, correspond au Scripteur de Peytard. En revanche, ce que j’appelle l’espace externe de la Situation de communication, avec son sujet double (Personne et Écrivain), englobe les deux instances, situationnelle et ergo-textuelle de Peytard avec les sujets Auteur et Scripteur.*

<sup>9</sup> A sentença se refere ao autor-implícito no original: *[il] ne narre pas : il est en charge de la sélection et de la combinaison signifiante de tous les éléments discursifs et narratifs. Il se tient en quelque sorte derrière le récit et ses narrateurs, dont il est l’ultime garant.*

Uma vez que há diferença entre o autor com *identidade social* e o autor com *função sociodiscursiva*, notamos que o primeiro obstáculo ao estudioso de uma narrativa escrita é distinguir a pessoa do autor da do narrador. Essas considerações levaram Costa (2010) a complementar o quadro apresentado por Mello (2006) e Charaudeau (2008) em uma análise da narrativa que considerasse a premissa barthesiana de que em qualquer comunicação linguística, tanto em seu espaço externo quanto interno, “*eu e tu são absolutamente pressupostos um pelo outro*” (BARTHES, 1971, p. 45), o que nos leva a ver que o *scriptor* tem como seu parceiro um leitor que virtualmente encerra as *competências de leitura* necessárias para a apreensão da obra. Esse leitor seria aproximadamente o que Peytard (2007 [1983]) classificou como *lector*.

O dispositivo a seguir serve para compreender a relação dos conceitos de *scriptor* e *lector* apresentados por Peytard (2007 [1983]) com os conceitos da Semiolinguística apresentados por Charaudeau (2008):



**Figura 3 – Dispositivo sintetizado das instâncias enunciativas.**  
Costa (2013).

O TUi, na figura de leitor-real, é aquele que está fora do espaço discursivo da obra (mas não fora do discurso enquanto instituição), sendo que o TUd, na figura de leitor-possível (*lector*), seria aquele que está inserido no projeto de escritura da obra, como modelo de sua interlocução. O leitor-real está empiricamente situado no futuro da obra, podendo assumir o seu papel de TUi (tentando resgatar as competências de TUd postuladas pelo autor) séculos depois do *tempo do escrever*, no *tempo enunciativo*

(COSTA, 2010).

No que diz respeito ao processo comunicacional, a recepção de um texto literário difere substancialmente de uma conversa cotidiana: E<sub>Uc</sub> e T<sub>Ui</sub> estão distanciados um do outro no tempo e no espaço. A relação entre os dois é, neste caso, ainda mais assimétrica. O texto literário se apresenta, assim, ao leitor, fora de sua situação de origem. Cabe ao leitor a reconstrução do cotexto e do contexto, necessários à compreensão do texto. Por isso, dissemos que uma obra literária é autônoma, fechada em si mesma, cujos componentes só adquirem sentido quando relacionados entre si. (MELLO, 2006, p. 293).

Vale lembrar que, no texto narrativo, narrador e narratário pertencem à *instância enunciada (ou textual)*, portanto, são seres ficcionais, *de papel*, como afirmaram D’Onofrio (1999) e Charaudeau (2008). Sendo assim, *seres de linguagem*.

As três instâncias em que estão situados os sujeitos desdobrados da enunciação não são isoladas, mas interdependentes. Por exemplo, na instância situacional, o autor precisa lidar antes de tudo com a fundação do gênero – ele precisa aderir às regras formais, o que já se relaciona com a instância textual. Para isso, eles se colocam como autores de obras narrativas, instituem os seus leitores como leitores de textos narrativos, e colocam em evidência o seu *modus operandi* à medida que pressupõem e criam um tipo de leitor dentro do horizonte de leitores de obras narrativas.

Tem-se, assim, que o conceito de *scriptor*, inserido na configuração do quadro comunicacional da Teoria Semiolinguística para o discurso narrativo (literário ou narrativo), ressignifica os conceitos de *autor*, de *escritor*, de *narrador*, de *leitor (real e modelo)* e de *narratário*, bem como as instâncias que cada “sujeito” ocupa.

Assim, a enunciação de uma obra narrativa impressa comporta três instâncias com seus respectivos sujeitos. Nela, podemos notar uma instância *enunciada* (lugar de um narrador e um narratário), uma instância *enunciativa* (lugar de um autor e um leitor *implicados*) e uma instância *sócio-histórica* (lugar de um autor e um leitor *reais*).

Aquele que fala representando um grupo dentro de uma instituição discursiva é personificado por essa mesma instituição como uma pessoa fictícia, uma entidade feita de discursos para o discurso. Ou então, um *autor*. A instituição discursiva cria o autor. Em contrapartida, ele recebe o “direito de falar e de agir em nome do grupo, de ‘se tomar pelo’ grupo que ele encarna, de se identificar com a função à qual ‘se entrega de corpo e alma’, dando assim um corpo biológico a um corpo constituído.” (BOURDIEU,

2008, p. 83).

Distinguir as instâncias de sujeito é importante por uma questão teórico-metodológica: saber quais recursos de linguagem são operados em cada instância, e distinguir o que é do plano da *escrita/leitura* e o que é do plano da *história* propriamente dita. Há uma série de recursos de linguagem que são extradiegéticos, e são operados pelo *autor-escritor*, não pelo *narrador*. De fato, até o narrador é um recurso de linguagem. Os efeitos de sentido extraídos então sofrem influência dessa partição, e, embora ela seja irrelevante para o leitor que busque apenas a fruição da obra de textos narrativos, é de importância para o analista.

A partir das premissas de Peytard (2007 [1983]), Mello (2006), Charaudeau (1992, 2008) e Costa (2010, 2013), trataremos as instâncias enunciativas como a seguir.

### **Autores como indivíduos, leitores como público**

Na instância situacional, as *imagens reais* da pessoa do autor e do público são irrecuperáveis em sua totalidade. E, de fato, pouco sentido faz querer formar uma imagem precisa, objetivada e verdadeira desses sujeitos. Por isso falamos de instâncias. Essa *irrecuperação* se dá pelo fato de que, dentre muitos motivos, qualquer análise do texto está inserida em uma cadeia interdiscursiva própria, e quanto maior for a diferença tempo-espacial entre o objeto e o analista (um leitor também), mais significados podem ser agregados ao objeto (e aos seus sujeitos...). O que se pode fazer, em termos semiolinguísticos, é determinar os componentes situacionais e comunicacionais do espaço externo do ato de linguagem, formando, assim, uma representação da imagem de autor e leitor dentro de um contexto.

O autor é aproximadamente um “personagem”, ou uma personalidade, definido por uma biografia pública e designado por um nome de autor (que pode ser ou não um pseudônimo). Sua função é propor um objeto *autoral*, ele é um doador do texto (*donateur*), e o público é, por sua vez, o donatário potencial desse objeto autoral (notemos que uma *graphic novel* é vista como um *texto narrativo de autor*).

Autores e público são seres *agentes* e ocupam um lugar sócio-historicamente situado. Eles se colocam como sujeitos comunicantes (EUc) da obra – adotam um

projeto de discurso (de fala, de escrita) diante do espaço simbólico em que se inscrevem, aderindo às regras desse espaço e ajudando a criá-las, à medida que se legitimam como membros. O público é um segmento específico da sociedade que consome as obras. O sujeito interpretante (TU<sub>i</sub>) pode ou não pertencer a esse público leitor visado.

Com efeito, o autor-indivíduo tem um projeto de fala que, se posto em prática pelo autor-escritor através do ato de linguagem, resultará na organização de “um mundo referencial” (CHARAUDEAU, 2008, p. 74). Essa organização segue uma lógica (ou várias) que consiste numa maneira de ver *certo mundo referencial*. Essa lógica, ao mesmo tempo em que restringe, constitui o discurso sobre tal *mundo referencial*, pois é uma lógica que segue os parâmetros da instituição discursiva. O mundo referencial é aquilo que passou pelo processo de semiotização, tornando-se um discurso, materializado em algum tipo de texto resultante de uma situação dialogal ou monologal.<sup>10</sup>

Como dissemos, as observações em torno dos sujeitos empíricos dos autores acabam por criar sua imagem discursiva e instituir uma categoria que agrupa certos discursos em detrimento de outros proferidos pelo mesmo sujeito.

### **Escritor(es) e leitor(es): sujeitos discursivos**

Na instância ergo-textual se encontram o autor-escritor e a imagem de sujeito que esse visa atingir durante o ato de escritura, o leitor-possível. Do ponto de vista das condições de discurso, ambos só existem durante a escrita e a leitura. Há um distanciamento desses sujeitos no tempo e no espaço, e os autores não têm interferência direta do leitor nessa situação de comunicação (trata-se de uma situação de comunicação monologal).

O autor-escritor é um sujeito discursivo, uma referência abstrata, uma imagem para o escritor do texto. Dissemos que o autor-escritor tem equivalência, para nós, com o *scriptor*. Segundo Peytard (2007 [1983]), o *scriptor*:

---

<sup>10</sup> O sentido de *monologal* aqui empregado não contraria a ideia bakhtiniana de dialogismo que apoiamos. Trata-se, na proposta de Charaudeau (1992, 2008), de um sentido que diz respeito à situação de comunicação em que os parceiros e protagonistas do ato de linguagem não estão em condições de responder imediatamente um ao outro, como numa troca linguageira *in praesentia*.

[...] designa o ‘sujeito’ não definido, que, por um trabalho específico de linguagem, organiza e constrói o texto *scriptural* (produto literário). O *scriptor* tem por função escrever (um ato no sentido intransitivo que R. Barthes deu a esse verbo). É uma instância distinta daquela do autor, por sublinhar e singularizar o fato de que escrever é um trabalho de linguagem (mantendo a ambiguidade da expressão: o *scriptor* opera um trabalho sobre a, na linguagem; o *scriptor* é ao mesmo tempo trabalhado pela linguagem). [...] Nós dizemos ‘sujeito não definido’, porque os limites que definem o *scriptor* são descontínuos e variáveis.<sup>11</sup> (PEYTARD, 2007 [1983], web, tradução nossa).

O *scriptor*, ou o autor-escritor, é responsável por trabalhar a linguagem. Durante o *fazer narrativo*, o autor-escritor opera os signos que fazem parte da linguagem narrativa (signos linguísticos, plásticos, icônicos, verbais, não-verbais, variáveis segundo os tipos de narrativa). Não só dominar esses recursos é tarefa do autor-escritor, como o é também fazer certas escolhas que vão além da materialização do texto. “Todo ato de linguagem se insere num projeto geral de comunicação que é concebido por um sujeito comunicante, o qual precisa organizar seu discurso em função da situação em que se encontra.” (MELO, 2003, p. 37).

Colocando o projeto de discurso em prática, o escritor estabelece estratégias de captação de seu leitor.

A *captação* é a atitude que consiste em seduzir o interlocutor, provocando nele um certo estado emocional. Nesse espaço encontram-se estratégias que tendem a emocionar o ouvinte/leitor, utilizando procedimentos destinados a evocar imaginários emocionais. (MELO, 2003, p. 38-39).

O ato de linguagem tem uma finalidade que determina a orientação discursiva da comunicação e a identidade discursiva dos interlocutores. Ante a organização do discurso narrativo, o autor-escritor tenta ser bem-sucedido na finalidade do seu ato. Sendo que, geralmente, havendo mais de uma finalidade, uma ou duas são dominantes. (CHARAUDEAU, 2004).

As obras do discurso narrativo, do discurso literário, do cinematográfico, e de tantas outras instituições que produzem obras de caráter assumidamente ficcional,

<sup>11</sup> O texto original: [...] désigne le « sujet » non défini, qui, par un travail spécifique du langage, organise et construit le texte *scriptural* (produit littéraire). Le *scripteur* a pour fonction d'écrire (un acte au sens intransitif que R. Barthes donne à ce verbe). Instance distinguée de celle de l'auteur, pour souligner et singulariser ce fait qu'écrire est un travail du langage (en maintenant l'ambiguïté de l'expression : le *scripteur* opère un travail sur, dans le langage ; le *scripteur* est en même temps travaillé par le langage). [...] Nous disons « sujet non défini », parce que les limites qui définissent le *scripteur* sont discontinues et variables.

estético e autoral, têm em comum a finalidade da fruição (a apreciação, o lazer, o prazer...). Não queremos afirmar que essa seja a única finalidade: o impacto dessas obras na organização moral, ética, cultural, intelectual da sociedade mostra que a finalidade da fruição pode se associar a tantas outras. Em todo caso, uma finalidade de fruição se aproxima daquilo que Maingueneau (2008) disse sobre os *discursos intransitivos*, referindo-se ao discurso literário enquanto constituinte: diferente do discurso publicitário, que é transitivo, os discursos intransitivos têm em si mesmo a sua razão de ser, não precisando de outro fim que não seja a própria enunciação.

A noção de *lector*, por sua vez, proposta por Peytard (2007 [1983]) casa perfeitamente com a ideia de leitor-possível de Charaudeau (1992, 2008) e ainda com a de leitor-modelo, de Eco (1979), pois é também o próprio texto que delimita o seu leitor, através de componentes em sua superfície textual que podem apontar para uma realidade extratextual. Eco (1979) elenca alguns exemplos esclarecedores desse processo, como a escolha de uma língua, de um tipo de conhecimento, de gênero, etc. Sendo assim, por um lado, “o autor pressupõe, mas, por outro, *institui* a competência do próprio Leitor-Modelo.” (ECO, 1979, p. 40). A figura do *lector* se coloca como representante dos leitores que a obra institui na atividade de elaboração na instância ergo-textual e dos leitores possíveis que a instância situacional é capaz de oferecer.

Para nós, a figura do leitor-possível surge no interior daquilo que Maingueneau (2006) chamou de cena englobante: o tipo de discurso com o qual o sujeito se depara antes de tudo, no caso, o discurso narrativo. Ainda assim, a cena englobante não é o suficiente para especificar o leitor-possível, uma vez que a instituição discursiva tem diversos gêneros, e as condições de discurso desses gêneros são muito distintas. Sendo assim, o leitor-possível surge ainda no interior de uma *cena genérica*, ou numa *situação de comunicação*, posto que o gênero é situado.

No entanto, mesmo situado numa instituição discursiva e tomado pela cena genérica, o leitor pode ainda ser definido pelo próprio conteúdo textual do gênero. O texto também tem sua maneira de ser apreendido, que pode ser vislumbrada através de marcas linguísticas e discursivas. É o que Maingueneau (2006) chamou de *cenografia*. A cenografia não é imposta pelo gênero de discurso, *mas pelo próprio discurso*: “a cena na qual o leitor vê atribuído a si um lugar é uma cena narrativa construída pelo texto” (MAINGUENEAU, 2006, p. 252). Ou seja, a cenografia é inerente ao texto. Faz parte de seu sentido, embora nem todo texto tenha uma cenografia, sendo essa inevitável nos textos

de ficção.

### Os sujeitos do texto: narrador e narratário

Distinguindo a figura do autor da de escritor, cabe ainda ressaltar a diferença dessas da figura de narrador. “O narrador é um ser ficcional autônomo, independente do ser real do autor que o criou” (D’ONOFRIO, 1999, p. 54), portanto, “não se pode confundir o *indivíduo*, ser psicológico e social, o *autor*, ser que escreveu, por exemplo, um romance, e o *narrador*, ‘ser de papel’ que conta uma história.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 183).

As referências que um *ser de fala* como o narrador pode fazer, devido ao fato delas se referirem a um mundo ficcional, representam, na verdade, *a linguagem se referindo a si mesma*.

[A] instância do narrador é primordial. É importante notar que ela é de tipo textual, ou seja, não marcada senão no texto e ao nível do papel que ela assume. [...] Não menos importante é distinguir *narrador* de *scriptor*: o primeiro conceito refere a uma instância totalmente e unicamente marcável no texto onde ela desempenha seu papel na instauração da narrativa; o segundo refere a um ato, um trabalho de um sujeito que escreve, de pena à mão. Os *traços scriptoriais*, instância textual, designam este que no texto se sobressai à marca do trabalho do scriptor.<sup>12</sup> (PEYTARD, 2007 [1983], web, tradução nossa).

Por isso, não parece viável, no estudo de uma narrativa de ficção, atribuir aos dêiticos (que é um tipo de *traço scriptorial*) como *agora*, *aqui*, *acolá*, dentre outros, um caráter de referencialidade extratextual (referencialidade que pode acabar sendo atribuída à figura do autor-indivíduo, como em uma espécie de crítica biográfica). A referência ficcional que os dêiticos assumem dentro do *tempo ficcional* da narrativa (COSTA, 2010) é aquilo que Stierle (1979) afirmou como sendo a pseudo-referencialidade da linguagem na obra de ficção:

<sup>12</sup> Texto original: [L]’instance du narrateur est primordiale. Il est important de noter qu’elle est de type textuel, c’est-à-dire, n’est repérable que dans le texte et au niveau du rôle qu’elle y assume. [...] Il est non moins important de distinguer narrateur de scripteur : le premier concept réfère à une instance totalement et uniquement repérable dans le texte où elle joue son rôle dans l’instauração du récit ; le second réfère à un acte, un travail d’un sujet qui écrit, plume à la main. Les traces scriptoriales, instance textuelle, désignant ce qui dans le texte ressortit à la marque du travail du scripteur.

Pelo uso pseudo-referencial da linguagem, as condições de referência não serão simplesmente assumidas como dados extratextuais, mas serão produzidas pelo próprio texto. É por isso que nos textos que empregam a pseudo-referencialidade, ou seja nos textos ficcionais, não é possível verificar se o autor quis dizer o que disse. O uso pseudo-referencial da linguagem como uso verbal da ficção não passa de uma forma particular do uso auto-referencial da linguagem. (STIERLE, 1979, p. 138).

O narratário é igualmente uma espécie de personagem ou uma instância dentro do texto, mesmo que, por vezes, ele “pareça” ser o leitor visado pelo autor ou o leitor empírico. “A mesma tendência de confundir autor e narrador pode ser observada no que diz respeito a leitor e narratário. O termo *narratário* foi cunhado para designar o sujeito para quem se narra, aquele a quem se dirige o discurso [narrativo].” (SANTOS; OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Na encenação narrativa, os sujeitos estão posicionados cada um em seu plano discursivo, como se camadas de encenações discursivas se formassem, através dos desdobramentos do autor (EUc) e leitor (TUi) *reais*.

### **À guisa de encerramento: um percurso pelas instâncias**

As condições de produção de textos narrativos são, em essência, diferentes das condições de qualquer ato de linguagem, pois as instituições discursivas têm os seus ritos legítimos responsáveis por estabelecer o posicionamento dos autores, a sua identidade, o tipo de materialização do discurso, e as características contratuais.

O espaço de troca linguageira é, assim, constituído por uma situação de comunicação monolocutiva ou monologal: os parceiros e protagonistas do ato de linguagem estão distantes no tempo e no espaço, pois a obra narrativa chega às mãos do leitor muito depois. Nesse ato de linguagem monolocutivo, os sujeitos são restringidos de maneiras distintas: o autor planeja sua produção em inúmeras etapas, mesmo se a produção for de apenas uma tirinha diária veiculada em jornal. Dependendo da obra, o autor-escritor se depara com o seu leitor-possível inúmeras vezes no decorrer do processo de produção, pois a atividade de escrita de certas obras pode ser demorada, fragmentada, alterando-se no processo a imagem de cada sujeito. Antes de ser lida, a obra não é senão a possibilidade de obra.

A enunciação em textos narrativos nos oferece diversos desafios de análise. Um deles seria tratar do desdobramento do sujeito nas instâncias que mostramos acima, indo do plano mais “real” ao mais “textual”. Outro desafio, atrelado ao primeiro, é que em cada instância podem ainda ocorrer processos de construção de sentido que diversificam a imagem de cada sujeito nessas instâncias, como, por exemplo, os múltiplos lugares da instância situacional, ou as inúmeras formas de falar dos autores, alterando a percepção do projeto de fala do *scriptor* e, portanto, sua imagem.

Na instância ergo-textual, é o trabalho com a linguagem própria dos textos narrativos que cria a categoria de autor de obras narrativas (romancista, quadrinista, novelista, contista, piadista, etc.). Conhecer a semiótica dos textos narrativos, tomar a fala, instituir uma obra segundo as regras de um gênero, ou até mesmo instituir variação nessas regras, estabelecer um contrato com um tipo de leitor, é se legitimar como autor.

## REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. La double nature de l’image d’auteur. *Argumentation et Analyse du Discours*. [On line], n. 3, p. 1-13, 2009. Disponível em: <http://aad.revues.org/662>. Acesso em: 04 nov. 2012.
- BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: \_\_\_\_\_. et al. *Análise estrutural da narrativa: seleção de ensaios da revista Communications*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971, p. 18-58.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2ª. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l’expression*. Paris: Hachette, 1992.
- \_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD-FALE/ UFMG, 2001, p. 23-38.
- \_\_\_\_\_. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 13-41.
- \_\_\_\_\_. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. Histoire d’un emprunt. Histoire d’une coïncidence: un hommage à Jean Peytard. In: *Synergies Monde*, n. 10, 2012. Anais do colóquio Miroir: Un hommage à Jean Peytard: précurseur de l’analyse de discours et de la didactique des langues, 2012. Disponível em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde10/charaudeau.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.
- COSTA, L. P. A. *Uma abordagem semiolinguística da narrativa: o “tempo narrativo” na instituição literária*. 2010. 72 p. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.
- \_\_\_\_\_. *O alienista*, de Fábio Moon e Gabriel Bá: uma análise do discurso quadrinístico. 2013. 213 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.
- D’ONOFRIO, S. Elementos estruturais da narrativa. In: \_\_\_\_\_. *Teoria do texto I: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1999, p. 53-104.
- ECO, U. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

- FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?*. 2ª ed. Trad. António Fernando de Miranda e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 1992.
- GENETTE, G. *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du Seuil, 1983.
- LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL, G. *Análise do discurso: por uma semiótica da interação textual*. São Paulo: Littera Mundi, 2002.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Campo discursivo: a propósito do campo literário. In: \_\_\_\_\_. *Doze conceitos em análise do discurso*. Trad. Adail Sobral [et al.]. São Paulo: Parábola, 2010, p. 49-62.
- MELLO, R. A. Análise do discurso e suas interseções com a crítica literária. In: MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W.; MENEZES, W. (Org.). *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2006; p. 287-297.
- MELO, M. S. S. *Estratégias discursivas em publicidade de televisão*. 2003. 302 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.
- PEYTARD, J. La place et le statut du 'lecteur' dans l'ensemble 'public'. *Semen*, n. 1, 1983. Versão *on line* de 2007. Disponível em: <http://semen.revues.org/4231>. Acesso em: 04 de janeiro de 2012.
- SANTOS, L. A. B.; OLIVEIRA, S. P. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, H. R. *et al. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 119-171.

**RESUMÉ:** Le discours narratif fictif engendre des niveaux producteurs de signification, dans lesquels l'auteur se réplie en autres entités, mais par erreur elles sont considérés comme la même personne. Charaudeau (2008), par le développement du Mode d'Organisation du Discours Narratif, et Peytard (2007 [1983]), avec son Topographie d'Instances du Champ Littéraire, ils ont cherché à clarifier ce malentendu. Les deux modèles partagent l'opinion selon laquelle une personne occupante d'une instance situationnel, socio-historique, est différente du sujet occupant d'une instance discursive et qui assume la fonction de l'écrivain. Compte tenu de ces hypothèses, les buts de cet article sont : (a) montrer comme Charaudeau et Peytard ont travaillé les instances du sujets qui constituent le discours narratif, (b) distinguer celles-là, et, alors, (c) proposer une synthèse entre elles, et à la fin, (d) expliquer les concepts d'auteur-individuel, auteur-écrivain et narrateur.

**MOTS-CLÉS:** instances narratives; sujets; diégèse.

## **A Utilização das Redes Sociais pela Igreja: Novas Formas de Diálogo com o Fiel**

---

### **The Use of Social Networks by the Church: New Forms of Dialogue with loyal**

*Mônica Santos de Souza Melo*<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nesse artigo pretendemos abordar a articulação entre os domínios midiático e religioso, que tem promovido a ampliação do espaço religioso para além dos templos. Analisaremos, aqui, o uso das redes sociais, especificamente o *twitter*, descrevendo a forma como o representante da igreja católica se utiliza desse recurso para promover a captação do fiel. Para isso nos pautaremos, basicamente, no suporte fornecido pela Teoria Semiolinguística do Discurso, associada ao estudo do *ethos* discursivo, além de estudos relativos ao fenômeno da mediação.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso religioso, mediação, redes sociais.

### **Introdução**

Nesse artigo pretendemos abordar a articulação entre os domínios midiático e religioso, que tem promovido a ampliação do espaço religioso para além dos templos. O desenvolvimento e a diversificação dos dispositivos midiáticos têm permitido a inserção da igreja nos lares, promovendo a interação entre a instância de produção do discurso religioso e a instância de recepção e favorecendo a captação dos fiéis. Ao mesmo tempo, tal situação impõe aos representantes das instituições religiosas uma necessidade de adaptação do seu discurso às novas situações de comunicação que se apresentam. Analisaremos, aqui, o uso das redes sociais, especificamente o *twitter*, descrevendo a forma como um representante da igreja católica, o padre Fábio de Melo, se utiliza desse recurso para promover a captação do fiel. Para isso nos pautaremos, basicamente, no suporte fornecido pela Teoria Semiolinguística do Discurso, além de estudos relativos ao fenômeno da mediação e à noção de *ethos* discursivo, que é, em síntese, a imagem do locutor projetada a partir do seu discurso, que está diretamente relacionada às escolhas

---

1

efetuadas pelo orador, escolhas estas que, por sua vez, estão ligadas às condições de produção do discurso.

Na primeira parte do nosso artigo, discutimos o fenômeno da midiatização, abordando sua repercussão sobre o discurso religioso. Em seguida, apresentaremos alguns pressupostos teóricos que nortearão nossa análise, focalizando, especialmente, a noção de *ethos* discursivo. Na seção seguinte, descrevemos as características gerais do *twitter*, dispositivo do qual vamos extrair as interações que compõem nosso corpus. Finalmente, apresentaremos a análise do nosso corpus, que compreenderá duas partes: a descrição do gênero situacional “interação via *twitter*”, a partir dos parâmetros definidos por Charaudeau (2004) e a interpretação do papel da construção do *ethos* como elemento de captação.

## 1. O fenômeno da midiatização do discurso religioso

A utilização dos meios de comunicação por parte das igrejas não é um fenômeno recente, porém tem adquirido ultimamente maiores proporções em função da crescente influência e utilização das mídias, especialmente as digitais. De acordo com Pereira (2014), o ordenamento bíblico “Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda a criatura”<sup>2</sup>, que justifica o uso dos dispositivos midiáticos pelos agentes religiosos na divulgação do evangelho a todos os povos, encontra na atualidade uma nova configuração. Assim, vivencia-se na atualidade uma nova cruzada<sup>3</sup>, a “cruzada midiática” que busca fazer avançar novos métodos de evangelização via rádio, televisão, mídia impressa e internet.

A tentativa de resgatar a hegemonia da religião, especialmente do catolicismo, tem se apoiado fortemente na utilização da mídia. De acordo com Gasparetto (2011):

O surgimento do fenômeno midiático religioso se deve de modo especial a três fatores: primeiro, o desenvolvimento da Modernidade. Segundo, na conjunção de transição de milênio, o surgimento de outras formas, expressões e práticas de religiosidade-espiritualidade, principalmente no panorama católico ocidental latino-americano; e terceiro, o papel marcante do campo midiático e das novas tecnologias de informação e comunicação

---

2

Matheus 16:15 (Bíblia Sagrada).

3

Expedições medievais de inspiração cristã que tinham como intuito retomar a Terra Santa. O movimento recebe esse nome em referência à cruz, principal símbolo do Cristianismo, estampada nas vestimentas dos expedidores.

eletrônicas na construção e divulgação das outras formas e estratégias de religiosidade. (GASPARETTO, 2011, p. 108)

Trata-se, portanto, de um processo de “mídiatização do discurso religioso”, que permite às igrejas o acesso a um público mais amplo e diversificado, mas que, ao mesmo tempo, impõe aos religiosos a adoção de novas formas de dialogar com o fiel.

Para Verón, *apud* Gasparetto (2011)

(...) a mídiatização envolve os meios de comunicação social como dispositivos tecnológicos, convertidos em meios de condições de produção e a determinadas modalidades de recepção de mensagens. A mídiatização engloba os meios (instituições midiáticas), as instituições não midiáticas na sociedade e também os atores sociais. (GASPARETTO, 2011, p.83)

Partindo dos três setores, instituições, mídias e atores individuais, Veron (1997) propõe um esquema da semiose da mídiatização, o qual é traduzido por Gasparetto (2011, p.83):

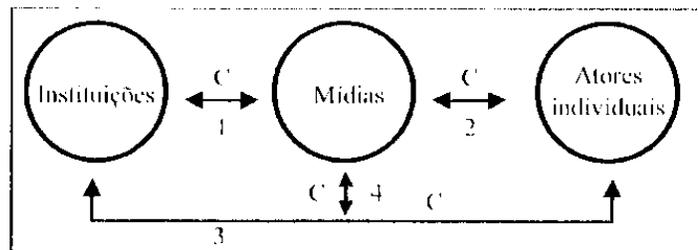


Figura 1- Semiose da mídiatização. Fonte: Gasparetto (2011, p.83)

Nesse sentido, a instituição, representada pela igreja, afeta e é afetada pela mídia e pelos atores sociais, que, por sua vez, são membros de uma sociedade e estão inseridos em complexas relações sociais. Surge, assim, o que Carranza denomina “catolicismo midiático” (Carranza, 2011, p.19).

A organização de estratégias midiáticas é fundamental para que a religião realize táticas de contato com seu público, o que decorre do complexo fenômeno da mídiatização, constituído por um processo em que os dispositivos midiáticos agem sobre práticas sociais dos outros campos, como da religião, estruturando-as e engendrando-as por meio de operações tecnossimbólicas.

Seguindo essa tendência, a igreja católica vem investindo nos meios de comunicação e nas novas tecnologias como forma de difundir e popularizar cada vez mais o catolicismo.

Em maio de 2009, o Papa Bento XVI divulgou uma mensagem com o tema: "Novas tecnologias, novas relações. Promover uma cultura de respeito, de diálogo, de amizade". Nela, Bento XVI enaltece o aparecimento de novas redes digitais que estariam proporcionando o diálogo entre pessoas de diferentes países, culturas e religiões, potencializando a "solidariedade humana, a paz e a justiça, os direitos humanos e o respeito pela vida e o bem da criação".

O Papa Francisco, sucessor de Bento XVI, também adota essa visão, mantendo contato com os fiéis através das redes sociais.

### **O *ethos* na Análise do Discurso**

É bem conhecida a concepção tradicional de *ethos*, a qual se associa, na maioria das vezes à Retórica de Aristóteles. O *ethos*, nesta perspectiva, seria, ao lado do *pathos* e do *logos*, uma das três provas engendradas pelo discurso. Estas se relacionam aos três elementos dos quais o discurso se constituiria: o orador, o ouvinte e o assunto, respectivamente:

Há três espécies de meios de persuasão fornecidos pelo discurso oral. A primeira espécie depende do caráter pessoal do orador; a segunda resulta da inserção da audiência em determinado estado psicológico; a terceira espécie decorre da prova ou da prova aparente fornecida pelos termos do próprio discurso. (ARISTÓTELES, 2007, p.23)

Para o filósofo, o caráter pessoal do orador promoveria a persuasão por levar o ouvinte a crer no discurso proferido. Nessa perspectiva, a persuasão será alcançada não pelo que o auditório pensa do caráter do orador antes do discurso, mas sim por aquilo que ele diz.

A categoria do *ethos* foi revisitada por uma série de pesquisadores da Análise do Discurso, tais como Perelman, Ducrot, Plantin, Kerbrat-Orecchioni, Amossy, Maingueneau e Charaudeau. Relaciona-se esta questão, no entanto, às preocupações com a abordagem da subjetividade na linguagem, que tem Benveniste como um dos seus precursores.

Alguns pontos levantados na Retórica de Aristóteles foram revistos pelas abordagens discursivas. Dentre esses pontos, destacamos dois: primeiro, a restrição

da descrição de Aristóteles ao texto oral, e, segundo, a crença de que a imagem prévia que o auditório possui do orador não interfere na persuasão.

Maigneueau (2005) identifica alguns princípios relacionados ao *ethos*:

- i. o *ethos* seria uma noção discursiva, construída através do discurso e não exterior a ele;
- ii. o *ethos* é um processo interativo de influência sobre o outro;
- iii. o *ethos* é uma noção sócio discursiva, um comportamento que deve ser avaliado e apreendido numa situação de comunicação específica integrada, por sua vez, numa conjuntura sócio-histórica.

Segundo Amossy (2005) a enunciação a partir da qual se constrói o *ethos* postula obrigatoriamente um alocutário, colocando as figuras do locutor e do alocutário em relação de dependência mútua. Em consonância com essa posição, Charaudeau (2006) afirma que “O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê.” Neste ponto, tanto Amossy quanto Charaudeau (2006) retomam a “construção especular da imagem dos interlocutores” proposta por Pêcheux (1995), para quem tanto o emissor quanto o receptor constroem, reciprocamente, uma imagem de si mesmo e do seu interlocutor.

Maigneueau (2005) aponta algumas dificuldades ligadas à noção de *ethos*, das quais decorrem algumas decisões de ordem metodológica:

- i. o fato de que o *ethos* é tratado como um efeito do discurso. Sendo assim, sua delimitação é complexa, uma vez que depende da percepção da reação do intérprete, que extrai informações do material linguístico e articula essas com as informações que extrai do ambiente.
- ii. o fato de que a construção do *ethos* se pauta em elementos não só de ordem verbal (o que inclui também elementos prosódicos), mas também da ordem do comportamento não verbal, tais como gestos, expressões fisionômicas e os traços do locutor. Disso decorre a decisão de se incorporar, ou não, na análise, a interpretação desses elementos extra-verbais.

Essa imagem, construída pelo enunciador, nem sempre é dita explicitamente, mas quase sempre é mostrada.

Ao tratar da questão do *ethos*, Charaudeau corrobora a posição de Maigneueau (2005), em relação a vários aspectos. Para Charaudeau, a questão da identidade do sujeito depende das representações que circulam num grupo e que se configuram como imaginários sociodiscursivos. Estes imaginários norteiam a

construção do *ethos*, pois este se apoia num duplo imaginário: corporal e moral. Isto define a existência de um *ethos* coletivo, conforme afirma Charaudeau (2006):

Na medida em que o *ethos* está relacionado à percepção das representações sociais que tendem a essencializar essa visão, ele pode dizer respeito tanto a indivíduos quanto a grupos. Em último caso, os grupos julgam os outros grupos com base em um traço de sua identidade. (CHARAUDEAU, 2006, p. 117)

Ainda para Charaudeau, todo ato de linguagem pressupõe a criação de uma imagem de si. Segundo este autor:

Não existe um ato de linguagem que não passe pela construção de uma imagem de si. Quer queiramos ou não, calculemos ou neguemos, a partir do momento em que falamos, aparece (transparece) uma imagem daquilo que somos por meio daquilo que dissermos. (CHARAUDEAU, 2006, p. 86).

Portanto, se o sujeito se inscreve de forma mais ou menos explícita em qualquer produção linguageira, esta inscrição é responsável pela construção da sua imagem.

Tendo delineado alguns pressupostos teóricos básicos que vão nortear nossa análise, passamos agora à descrição e interpretação do nosso *corpus*: as interações via *twitter* entre o padre Fábio de Melo e seus seguidores. Para isso, vamos apresentar uma descrição desse dispositivo de interação e a descrição das interações que ele possibilita, vistas como um gênero situacional.

### **Redes sociais: *twitter***

O *twitter* é um dos mais conhecidos sites de redes sociais e, como tal, permite:

- (1) a construção de um perfil público ou semi-público em uma determinada ferramenta;
- (2) a articulação de uma lista de conexões (também pública ou semi-pública) e
- (3) a possibilidade de ver e navegar nessas conexões disponibilizadas na mesma ferramenta. Esses elementos,

assim, permitem a publicação das redes sociais e a sua visualização por parte de outros atores. (RECUERO, 2012, p. 598)

O *twitter* é uma das redes sociais mais populares em todo o mundo, sendo uma ferramenta que concilia características de *blog*, rede social e mensageiro instantâneo. Promove a comunicação entre usuários e seus seguidores a partir da pergunta: “O que está acontecendo?” Possui ainda a característica de ter suas postagens limitadas a 140 caracteres. Essa restrição deveu-se à função e ao meio para o qual foi criado: funcionar como forma de comunicação rápida entre funcionários de uma mesma empresa e poder ser usado através de dispositivos móveis, sobretudo por telefone celular. Lançado em 2006, é atualmente bastante popular em diversas partes do mundo, contando com mais de 100 milhões de contas ativas.

O *twitter* tem, portanto, as características de uma rede social, pois permite aos usuários publicarem um perfil público, e interagir por meio dele, fazendo postagens públicas, seguindo e sendo seguido por outros usuários.

O *twitter*, assim como as redes sociais em geral, tem colaborado para o surgimento de um novo espaço público de discussão de temas variados. Ocorre, ainda, um processo de ampliação do uso dessas redes, que têm sido cada vez mais utilizadas por instituições e seus representantes que passam a usá-las estrategicamente para publicação de conteúdos pessoais e institucionais, e como mecanismo de captação.

As igrejas não ficam indiferentes a esse processo, recorrendo a esses mecanismos para dialogar com o fiel, o que acarreta uma reconfiguração na relação de interlocução fiel-igreja.

De acordo com Putnam e Elisson *apud* Recuero (2012) esse jogo de seguir e ser seguido revela valores coletivos ao que se tem chamado de “capital social”.

De acordo com Recuero (2012), o capital social, conceito que se encontra em Bourdieu, é um valor relacionado às conexões sociais, ou seja, obtido através do pertencimento a um grupo social. Para Recuero, seis valores estão ligados a esse capital social nas redes sociais, a saber, a visibilidade (estar visível na rede), reputação (percepção do ator por outros atores), autoridade (nível de conhecimento que a rede atribui ao ator), popularidade (número de conexões que tem o perfil com “retuítes” e respostas), interação (caráter conversacional) e suporte social (nível de retorno para uma solicitação).

### **Interações via *twitter* como gênero situacional**

Consideramos as interações via *twitter* como um gênero situacional, adotando, para sua descrição, a perspectiva da teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau.

De acordo com esse autor, todo ato de linguagem se realiza em uma situação de comunicação, definida como:

(...) o lugar onde se instituem as instruções que determinam a expectativa da troca, estas instruções provenientes ao mesmo tempo da ‘identidade’ dos parceiros e do lugar que eles ocupam na troca, da ‘finalidade’ que os religa em termos de finalidade, do ‘propósito’ que pode ser convocado e das ‘circunstâncias materiais nas quais a troca se realiza’. (CHARAUDEAU, 2010, p. 80)

Nessa perspectiva, os chamados gêneros são fruto da situação de comunicação (daí a denominação “gêneros situacionais”), das identidades dos parceiros do ato comunicacional, da situação na qual esse ato se realiza e da finalidade desse ato. Em outras palavras, o que os participantes fazem no ato linguageiro, o contexto e a finalidade desse ato configuram as situações de comunicação.

Charaudeau (2004) propõe a adoção de quatro parâmetros para a análise de gêneros: a ancoragem social do discurso, que liga um gênero a uma determinada prática social; a sua natureza comunicacional; as atividades linguageiras e as características formais dos textos produzidos. Para o autor, uma abordagem completa do assunto leva em conta todos esses parâmetros.

Focalizaremos, aqui, a finalidade do gênero interações via *twitter*, levando em conta a relação entre as identidades dos parceiros da troca (e as escolhas dos modos enoncivos a elas associadas); o propósito comunicativo e as circunstâncias materiais nas quais se localizam as situações de comunicação que compõem o *corpus*.

Em termos da finalidade, o uso das redes sociais pode assumir várias visadas<sup>4</sup>, dentre as quais a de informação e a de incitação. A visada de “informação” resulta de uma posição de um *eu* que quer “fazer saber”, sendo ele legitimado em sua posição de saber; o *tu*, por sua vez, se encontra na posição de “dever saber” alguma coisa sobre a existência dos fatos, ou sobre o porque ou o como de seu surgimento.

Pela visada de incitação, o *eu* quer “mandar fazer”, mas, não estando em posição de autoridade, não pode obrigar o outro a fazer, mas apenas incitá-lo. Ele deve, então, “fazer acreditar” (por persuasão ou sedução) ao *tu* que ele será o beneficiário de seu próprio ato. Essa incitação, no *twitter*, é favorecida pelo

---

4

4. Para Charaudeau (2004), o termo “visada” corresponde a atitudes enunciativas derivadas da orientação pragmática dos atos comunicativos, tendo em visa sua orientação pragmática e sua ancoragem situacional. Os tipos de visada são, portanto, definidos por um duplo critério: a intenção pragmática do *eu* em relação à posição que ele ocupa como enunciador na relação que o liga ao *tu* e a posição que o *tu* deve ocupar.

chamado efeito “cascata”. Para Klenberg e Easley (2010), através das redes sociais, os indivíduos se influenciam mutuamente. As postagens dos usuários podem impactar a decisão de outros, gerando um comportamento de massas. Esse efeito resulta do potencial das redes de difusão e retorno rápido das mensagens postadas. O predomínio dessas finalidades está diretamente relacionado ao uso das modalidades delocutivas e alocutivas, como veremos nos dados analisados.

Com relação à identidade dos participantes, as interações via *twitter* inserem-se no domínio de comunicação midiático e envolvem, a princípio, uma instância informante e uma instância cidadã, esta sendo constituída de um número ilimitado de participantes. Contudo, tratando-se de uma rede social, essas instâncias se confundem, em função de um processo de “descentralização”, descrito por Klenberg e Easley (2010) *apud* Recuero (2012). Para esses autores, nas redes sociais é possível ter, como fonte das mensagens, vários atores sociais, ao contrário do que ocorre, em geral, nas mídias tradicionais. As redes proporcionam, portanto, maior visibilidade para todos os seus nós democratizando o acesso e a produção de informações. Assim, quando o usuário publica uma informação, ela atinge outros usuários que, por sua vez, podem replicar a mensagem. Isso caracteriza esse espaço como mais “democrático”, promovendo uma maior aproximação entre os usuários, característica essa que vai repercutir na construção da imagem do sujeito enunciador (o *ethos*), como veremos na próxima seção.

O propósito, isto é, os modos de tematização, que dizem respeito à organização de temas e subtemas, em geral gira em torno de acontecimentos do espaço público, isto é, questões do cotidiano e de interesse geral. Essas publicações podem também estar ligadas a manifestações de cunho pessoal.

As circunstâncias, que se referem às condições materiais da comunicação, envolvem uma comunicação digital, estabelecida pela internet, havendo, contudo, nesse caso uma particularidade: as postagens no *twitter* devem se limitar a 140 caracteres.

Nesse espaço, o usuário tem a possibilidade de construir uma imagem de si através do discurso, sendo esse um dos principais fatores responsáveis pela sua aceitação e, conseqüentemente, pela repercussão de suas ideias. E por ser um espaço, a princípio, democrático, é possível uma interação e uma proximidade maior entre os usuários. Contudo, tratando-se de uma situação específica de comunicação, esta impõe a seus usuários restrições específicas. Essas restrições também se impõem às instituições e a seus representantes que adotam o *twitter* para se comunicar com o público. No caso do discurso religioso, essa espécie de “reconfiguração” passa por uma construção de uma nova imagem de si.

**Redes sociais e religião: construção de *ethos* por Fábio de Melo no *twitter***

Como vimos, pelo processo de midiatização, recursos tecnológicos diversos, entre eles as redes sociais, são acionados de forma a favorecer a recepção e a aceitação do discurso. Esse processo tem sido muito utilizado pelos representantes das igrejas de forma a ampliar os espaços de evangelização. Um dos principais representantes dessa tendência, no Brasil, é o Padre Fábio de Melo.

Padre Fábio de Melo é um sacerdote católico, que atua na Diocese de Taubaté, no interior de São Paulo. É também escritor e professor universitário e exerce a evangelização pela música. Já gravou dezenove CDs, tendo vendido mais de dois milhões de cópias. Também publicou vários livros, tendo vendido, ao total, mais de 500 mil exemplares. Atualmente apresenta o programa [Direção Espiritual](#) transmitido pela [TV Canção Nova](#) todas as quartas-feiras às 22h. Além disso, viaja pelo Brasil apresentando shows e é uma espécie de celebridade, com aparições frequentes na mídia.

Padre Fábio mantém um contato intenso e frequente com fiéis através das redes sociais. Aqui pretendemos lançar um olhar sobre o diálogo estabelecido no *twitter* entre essa conhecida e representativa figura no cenário católico internacional e os usuários-fiéis, a fim de analisar as implicações dessa forma de diálogo sobre o discurso religioso, abordando a construção do *ethos*, como resultado de restrições impostas pelo próprio gênero que aproximam padre e fiel.

### **Sou humano demais...<sup>5</sup>**

O discurso religioso, em geral, se caracteriza por uma assimetria entre a instância de produção e a instância de recepção. Nesse tipo de discurso, locutor e ouvinte pertencem a duas ordens de mundo totalmente diferente: o mundo espiritual e o mundo temporal, sendo que o primeiro domina o segundo. O locutor representa a figura divina, que é, imortal, eterno, infalível, infinito e todo-poderoso, enquanto o ouvinte é humano e, portanto, mortal, falível e de poder relativo.

Contudo, o uso das redes sociais por parte de religiosos favorece o emprego de estratégias singulares que afetam esse esquema e promovem uma aproximação, interação e aparente reversibilidade entre as duas instâncias envolvidas. Isso ajuda a promover não só a visibilidade às igrejas, mas também a manutenção do fiel. Essas estratégias permitem que a prática religiosa não se restrinja ao templo, mas se amplie para a esfera midiática.

Assim, a interação através do *twitter* provoca uma reconfiguração do discurso religioso, através de estratégias de humanização do representante da igreja. Nas ocorrências estudadas, verificamos uma mudança radical na imagem de si (*ethos*) projetada pelo enunciador.

---

5

Referência à canção “Humano demais”, do padre Fábio de Melo.

Tal processo de adaptação, aplicado à construção do *ethos*, está previsto em Maingueneau (2008). Para esse autor, as escolhas do enunciador não são motivadas apenas pelo desejo de persuasão, mas também obedecem a uma série de restrições que são ditadas pelos tipos e gêneros do discurso e que, por sua vez, relacionam-se ao momento da enunciação:

O enunciador não é um ponto de origem estável que se “expressaria” dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado. (Maingueneau, 2008, p. 75)

Nas interações analisadas, verificamos que essa reconfiguração se consolida pela construção dos *éthé* de humanidade e de solidariedade. Tal reconfiguração favorece a aproximação padre/igreja-fiel. É o que constatamos a partir dos dados levantados, os quais descrevemos a seguir.

Foram analisadas 82 postagens do Padre Fábio de Melo, publicadas de dezembro de 2013 a abril de 2014. Nas mensagens postadas, verificamos quatro grupos de temática, que identificamos da seguinte forma: i. reflexões e aconselhamentos morais que, juntos, somam 50% das postagens; ii. religião (10,5%); iii. trivialidades, experiências e avaliações pessoais (34,9%); iv. agendas de compromissos públicos (4,6%). Os dois primeiros grupos são responsáveis pela criação de um *ethos* de guia, típico de um líder religioso; os dois últimos, pela criação do *ethos* de humanidade, resultante da interação específica.

Vejam os que caracteriza cada uma dessas temáticas.

#### **a) Pensamentos e Reflexões**

Nesses dois grupos de postagem predominam reflexões pautadas em ensinamentos cristãos em torno de vários temas, tais como: o ofício do escritor, a relação entre os indivíduos (a capacidade de perdoar, a tolerância e a caridade); a comunicação humana. Nas reflexões predomina a modalidade delocutiva, que se define por uma espécie de apagamento do sujeito falante de seu ato de comunicação. Trata-se no geral de constatações ou apreciações, através das quais o enunciador expressa saberes aparentemente incontestáveis, conhecimentos tidos como universais, criando em torno do dito um efeito de evidência. Embora o sujeito não apareça explicitamente, o uso da modalidade delocutiva sugere uma posição de poder por parte do falante, que se assume detentor desse saber. Predomina aqui a visada de informação. Vejam alguns exemplos.

### Reflexões sobre o ofício do escritor

1. *O poeta sabe dizer o que outro só sabe sentir.*
2. *Os livros nos tornam plurais.*
3. *O ofício literário só é possível aos que não se contentam com a própria vida. Lendo ou escrevendo saciamos nosso anseio por sermos outros.*

### Reflexões de ordem moral sobre as relações entre os indivíduos

4. *A facilidade com que podemos nos comunicar tem gerado a comunicação compulsiva. Um pouco de silêncio obsessivo pode nos salvar deste mal.*
5. *Com a morte dos que amamos é assim. Só com o tempo ousamos tocar em algumas lembranças.*
6. *E há os que, por preguiça intelectual, ou pura maldade, se apressam em julgar o que nem sequer compreenderam.*

#### **b) Aconselhamentos de ordem moral**

Nesses aconselhamentos predomina a modalidade alocutiva e a categoria modal da injunção, através da qual o locutor estabelece com seu enunciado uma ação a realizar e impõe essa ação ao seu interlocutor. Aqui o enunciador projeta uma imagem de superioridade/poder sobre o outro.

7. *Respeite o luto do outro, a feição sisuda. A noite dele morreu prematura. Ele está arrasado. E com razão.*

#### **c) Religião**

Aproximadamente 10% das postagens do padre Fábio dizem respeito, explicitamente, ao tema religião. Trata-se de asserções em que predomina a modalidade delocutiva, em torno de dogmas e crenças da religião católica, apresentados como verdades incontestáveis.

8. *E do alto de onde se interpretam santos, imaculados, denunciam os que consideram heréticos, pedem por excomunhão.*
9. *Mas as leis que regem a sociedade não são escritas nos altares. A nós religiosos cabe a missão de pregar o que cremos.*
10. *Ao nos conceder a alma sobrenatural, Deus nos convida a espargi-la sobre as finitudes do mundo.*
11. *A maturidade cristã consiste em " tudo pode", mas sabiamente discernir que "nem tudo nos convém".*
12. *Mas as leis que regem a sociedade não são escritas nos altares. A nós religiosos cabe a missão de pregar o que cremos.*

Nesses três grupos de postagens predomina a proposição de um *ethos* de guia. Trata-se da figura que Charaudeau identifica como “guia pastor” (Charaudeau,

2006, p. 154), que se apresenta com os traços “de um condutor de homens que sabe se fazer seguir, do sábio que tem uma vida interior e do homem determinado que sabe aonde vai.” Fala o pastor, aquele que deve orientar, conduzir o rebanho.

#### **d) Agenda de apresentações, shows, compromissos profissionais etc.**

Há também, entre as postagens, a divulgação da agenda de shows do padre, através das quais revela seu lado artístico. Nessas postagens predomina a modalidade delocutiva e a visada de informação.

13. Hoje é dia de ajudar o Hospital de Câncer de Barretos. Mais tarde, Show "Queremos Deus!" em Patos de Minas.
14. Passando agora o Altas Horas que gravei no final do ano passado.
15. Nascendo hoje um novo projeto. Com produção de José Milton e arranjos de Cristóvão Bastos.

#### **e) Trivialidades e impressões pessoais**

Nesses dois grupos, que compreendem quase 35% das mensagens postadas, identificamos a exposição de fatos do dia-a-dia e de sentimentos diante desses fatos e até a confidência de gostos e fraquezas pessoais. Aqui predomina a modalidade elocutiva, principalmente pelo uso da categoria modal da opinião, através da qual o locutor explicita a posição que um fato ou informação ocupam em seu universo de crenças, avaliando a verdade do seu propósito e, ao mesmo tempo, revelando seu ponto de vista.

16. *Sim, é vantajoso ter a "MiniFazenda" instalada no celular. A gente se sente empreendedor. Há sempre uma ovelha precisando ser tosquiada.*
17. *Após baixar o aplicativo Waze no meu celular, uma mensagem me emocionou: "Agora vc é um Waze Bebê!" Quanta ternura!*
18. *Impossível comer um pedaço de salmão, sem que a gente sinta presente à mesa, Aracy, da Top Therm, a nos recordar os benefícios do Omega 3.*
19. *A dona [@Vivoemrede](#) deixou-me dois dias sem net e sms. Quanta gentileza! "Mas vamos falar de coisa boa", como dizia Sonia Abrão.*
20. *Após almoço, sensação de falência múltipla dos órgãos.*
21. *Solidariedade, impressões diante do sentimento do outro .*
22. *Sim, sou solidário com os que neste primeiro dia útil já se sentem abatidos, cansados, exauridos, necessitados de férias.*
23. *Daniel Alves, somos filhos do mesmo cacho.*

Essas postagens são responsáveis pela construção de um *ethos* de humanidade, através do qual o falante assume que, apesar do estatuto de padre, é um

ser humano como outro qualquer, que possui sentimentos e fraquezas e é capaz de confessá-los. Há também a construção de um *ethos* de virtude, uma vez que o enunciador demonstra sinceridade e uma imagem de transparência e correção pessoal.

Ao mesmo tempo, propõe-se um *ethos* de caráter, ligado à demonstração de força associada a equilíbrio, tranquilidade e correção de comportamento. Mostra-se significativa, nesse sentido, a postagem correspondente ao exemplo (23), acima. Essa postagem se refere ao episódio envolvendo o jogador Daniel Alves. Numa partida recente do Campeonato espanhol, um torcedor do Villarreal atirou uma banana em Daniel Alves durante partida contra o [Barcelona](#). O ato racista gerou forte repercussão na internet e imprensa mundial por causa da reação do brasileiro diante da ofensa. O lateral-direito do time catalão e também da seleção brasileira reagiu ao ver a banana atirada aos seus pés quando se preparava para cobrar um escanteio. Sem se abalar, Daniel Alves pegou a fruta do chão e a comeu antes de bater o escanteio, que depois gerou um dos gols do Barcelona. A atitude ganhou rapidamente as redes sociais com o apoio de celebridades e pessoas anônimas em todo o mundo. Identifica-se, nesses casos, a proposição de um *ethos* de solidariedade, que diz respeito à capacidade de se compadecer com o sofrimento do outro

Devemos reconhecer que essa construção de *éthé* positivos visa, a princípio, promover uma imagem de referência que pode despertar no ouvinte um comportamento de adesão. Além disso, essa imagem criada em torno do enunciador pode ser transferida para a instituição que o falante representa, isto é, a Igreja Católica.

Essas postagens no *twitter* e os *éthé* projetados por elas permitem ao padre uma visibilidade desejável num contexto em que a igreja católica tenta manter e resgatar fiéis. As imagens promovidas por essas postagens permitem difundir ensinamentos pautados na doutrina católica que parecem vir não de uma autoridade, de uma instância hierarquicamente superior, mas de alguém próximo: um amigo.

A utilização das redes sociais na interação com o fiel introduz, no âmbito religioso, uma nova forma de relacionamento, a partir da introdução de mecanismos de identificação e empatia que criam uma ilusão de aproximação entre os planos terreno/profano e divino/sagrado. Esses novos mecanismos de comunicabilidade permitem a adesão dos fiéis, representando um investimento no sentido de promover uma recatolização da população, a partir da projeção de uma imagem de renovação e modernização da igreja.

A tentativa de captação do público a partir desse recurso parece ser bem-sucedida, uma vez que a grande maioria das réplicas expressa uma aceitação ou concordância. A recepção dessas mensagens e sua repercussão (o chamado “efeito

cascata”) é outro aspecto muito relevante do processo de midiatização do discurso religioso, contudo o objeto merece um estudo mais atento, o qual pretendemos desenvolver numa próxima oportunidade.

### Considerações finais

As ferramentas e os recursos das novas tecnologias estão proporcionando às igrejas uma atuação que extrapola os espaços tradicionais e, ao mesmo tempo, estão provocando a criação de novas formas de fazer religião. As diferentes possibilidades de interação proporcionadas pelo meio virtual quebram a aparente assimetria típica do discurso religioso e permite que os fiéis, até então meros “receptores”, atuem como espécies de co-produtores dos conteúdos religiosos (descentralização) e como seus reprodutores e difusores (cascatas), pois as réplicas às postagens são, quase sempre, concordantes. Nas redes sociais, a adesão é garantida pelos conteúdos expostos e pelas ideias, valores e comportamentos defendidos, que se coadunam com a doutrina cristã, mas também pela projeção de uma imagem positiva do falante, através da construção dos éthé de humanidade, solidariedade e virtude. Vislumbra-se, portanto, aquilo que Fausto Neto (2002, p. 155) denomina “novas estratégias organizadoras e reguladoras de experiência religiosa”, que interferem tanto no conteúdo das mensagens quanto na sua configuração e que afetam a forma como se dá a regulação dos fiéis através do exercício do poder religioso.

### Referências Bibliográficas

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Imagens de si no discurso**. A construção do ethos. SP: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. **Retórica**. SP: Rideel, 2007.

CARRANZA, Brenda. **Catolicismo midiático**. SP: Ideias e Letras, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. SP: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. [Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual](#). In: Ida Lucia Machado e Renato de Mello. **Gêneros reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso político**. SP: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e discurso**. SP: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. **Revista Signos**. n. 43. 2010. p. 77-90.

FAUSTO NETO, Antônio. Processos midiáticos e construção das novas religiosidades. In: **Galáxia**, n. 3, 2002, p. 151-169.

GASPARETTO, Paulo Roque. **Mediatização da religião**. Processos midiáticos e a construção de novas comunidades de pertencimento. SP: Paulinas, 2011.

KLEINBERG, J. e EASLEY, D. *Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly connected World*. Cambridge University Press, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel e SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo**. SP: Contexto, 2008. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso**. A construção do ethos. SP: Contexto, 2005. P. 69-92.

PEREIRA, Wilma Maria. Os imaginários sociodiscursivos na argumentação sobre a homossexualidade na revista *Ultimato*. Viçosa, 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Departamento de Letras, UFV, 2014.

RECUERO, Raquel. O capital social em rede: como as redes sociais na internet estão gerando novas formas de capital social. **Contemporânea | comunicação e cultura** - v.10 – n.03 – set-dez 2012 – p. 597-617

VERÓN, Eliseo. Esquema para el análisis de la mediatización. **Diálogos de la comunicación**, n.48, p.9, out. 1997.

**RÉSUMÉ:** Dans cet article, nous avons l'intention d'aborder la relation entre les médias et les domaines religieux, qui a favorisé l'expansion de l'espace religieux en plus des temples. Nous analysons ici l'utilisation des réseaux sociaux, notamment Twitter, décrivant comment le représentant de l'Église catholique utilise cette fonctionnalité pour promouvoir l'absorption des fidèles. Nous adopterons le soutien fournis par la théorie semiolinguistique du discours, associé à l'étude de l'*ethos* discursif, ainsi que des études sur le phénomène de la couverture médiatique.

**MOTS-CLÉS:** discours religieux, le discours médiatique, les réseaux sociaux

## **Pedro, Pedra e Ministros: Interdiscursividade em uma Crônica**

---

### **Peter, Rock and Ministers: Interdiscursiveness in a Chronicle**

*Rafael Prearo Lima<sup>1</sup>*

*Patrícia S. Leite Di Iório<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho, parte de uma pesquisa maior realizada pelo Grupo de Pesquisa “Ensino de línguas numa perspectiva discursiva e textual”, na linha de pesquisa “Texto, discurso e ensino: processos de leitura e de produção do texto escrito e falado” do curso de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” - Mestrado em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul, tem como objetivo refletir sobre aspectos que constituem a interdiscursividade por meio de sua observação em uma crônica. Para isso, considerar-se-á a crônica “Aos portadores de cálculo renal e ministros”, de José Sarney. Partiremos da proposição de Orlandi (2005) que a memória discursiva, ou interdiscurso, é aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, de forma que os enunciados são constituídos de repetições e ressignificações de outros enunciados já produzidos e é nessa tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos que o funcionamento da linguagem se sustenta. Esta crônica, então, delimitar-se-á como o *corpus* a ser analisado neste trabalho, cuja linha teórica utilizada é a da Análise do Discurso de linha francesa. Ponderar-se-á sobre a questão da interdiscursividade por meio de sua observação nessa crônica e como as formações ideológicas são evidenciadas por meio da análise das formações discursivas advindas da materialidade do discurso. Assim, a análise demonstra que a enunciação por meio de diferentes Formações Discursivas (religiosa, literária, médica-científica, hipocondríaca) da crônica sustenta um discurso político. Ainda, que as relações interdiscursivas de outras naturezas, que não a política, confirmam a posição ideológica do locutor em relação às mudanças ministeriais do período em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** AMBIGUIDADE, POLISSEMIA, INTERDISCURSO

### **Pedras iniciais**

---

<sup>1</sup> Especialista em Língua Inglesa pela Universidade de São Judas Tadeu e Mestrando em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português pela Universidade Braz Cubas. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: historiografia linguística, análise do discurso e ensino de língua portuguesa. É autora e organizadora de obras acadêmicas.

A célebre frase de Antoine Lavoisier “Na Natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, retomada séculos mais tarde pela icônica figura de Chacrinha com o “Na TV nada se cria, tudo se copia”, pode nos servir de ancoragem para apresentar como os discursos mantêm uma relação discursiva entre si, inclusive transpondo suas esferas de pertencimento. Exemplos como este são cotidianos, porém nem sempre explorados pelos analistas do discurso.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar uma crônica e observar como um discurso é marcado por e remete a outros discursos já produzidos. Ao ponderar sobre a questão da interdiscursividade em “Aos portadores de cálculo renal e ministros”, observaremos a constituição da memória discursiva por meio das repetições e ressignificações de outros enunciados, na tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos que sustentam o funcionamento da linguagem. Para isso, selecionamos como *corpus* a crônica<sup>3</sup> supracitada por fazer remissão a diferentes discursos (como o religioso, literário, médico-científico, por exemplo) para constituir o discurso político que permeia toda essa produção discursiva.

“Aos portadores de cálculo renal e ministros” foi veiculado pelo jornal *Folha de S. Paulo*<sup>4</sup> em 30 de janeiro de 2004. A publicação dessa crônica coincide com o segundo mandato de Sarney à frente do Senado brasileiro (2003 - 2005)<sup>5</sup>, período caracterizado por sua aproximação com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Durante esse mesmo período, Sarney é submetido a um tratamento para retirada de cálculos renais e, em meio a esse cenário, publica sua crônica. Nela, Sarney procura estabelecer uma relação entre seu problema de saúde e Lula que, durante a metade de seu primeiro mandato, estava às voltas com um processo de sucessão ministerial.

Nascido José de Ribamar Ferreira de Araújo Costa, em Pinheiro (MA), José Sarney tem desempenhado uma notória (porém controversa) carreira política no Brasil, ocupando ao longo de sua carreira diferentes posições, como deputado federal, senador – representando dois estados diferentes, a saber, Maranhão e Amapá –, governador e presidente da República, para citar algumas. Com quase seis décadas de vida pública, é o brasileiro com a mais longa carreira política.

Além de seu expressivo papel na esfera pública, Sarney também acumula um evidente reconhecimento no que se refere à produção literária. Membro da Academia Brasileira de Letras desde 1980, ocupa a cadeira de número 38, fundada por Graça Aranha. É autor de extenso material literário, entre eles romances, poesias, contos e crônicas. Também trabalhou como redator em diferentes periódicos, além de contribuir para várias revistas, como *O Cruzeiro*, e diferentes jornais, como *O Globo* e *Folha de S. Paulo*, neste último publicando periodicamente às sextas-feiras por vinte anos consecutivos.

Essa crônica (disponível no Anexo 1) delimitar-se-á como o *corpus* a ser analisado neste trabalho, cuja linha teórica utilizada é a da Análise de Discurso de linha francesa (AD). Considerar-se-á a questão da interdiscursividade por meio de sua observação nesta crônica e como as formações ideológicas são evidenciadas por meio da análise das formações discursivas advindas da materialidade do discurso. De forma a realizar nossas análises,

---

<sup>3</sup> Apesar de originalmente publicado como *artigo de opinião*, decidimos reclassificar “Aos portadores de cálculo renal e ministros” como sendo crônica, dadas as características do gênero. Foge do escopo deste trabalho, no entanto, a discussão sobre qual é a melhor classificação a se adotar.

<sup>4</sup> Referenciado neste trabalho em sua versão online.

<sup>5</sup> José Sarney também foi presidente do Senado em três outros mandatos (1995-1997, 2009-2011 e 2011-2013).

mobilizamos, sobretudo, a noção de memória, mais especificamente a de memória discursiva (PÊCHEUX, 2007; ORLANDI, 2005).

## 1. Quem nunca fundamentou que receba a primeira pedra

É necessário levar em consideração alguns conceitos que permeiam a AD para o desenvolvimento desta análise. Partindo do pressuposto de que linguagem e discurso são diferentes, Brandão (2004) explica que a linguagem é uma atividade comunicativa exercida entre sujeitos e que, ao produzirem linguagem, os sujeitos produzem discursos. Desta forma, a linguagem caracteriza-se pela estruturação de uma representação mental lógica (seja ela falada, escrita, gestual, visual, etc.) ao passo que o discurso é a materialização dessa linguagem produzida e que acontece na interação entre sujeitos.

Dentre as características inerentes ao discurso descritas por Maingueneau (2004), convém destacar que o discurso: (I) possui organização transfrástica, mobilizando estruturas de outra ordem que as das frases e, para compreendê-lo, deve-se transpor questões linguísticas e gramaticais, considerando fatores extralinguísticos; (II) é orientado, por ser produzido em função de uma perspectiva assumida pelo interlocutor e ser produzido linearmente no tempo; (III) é contextualizado e só possui sentido no contexto em que é produzido; (IV) é produzido por um sujeito (EU), que se coloca responsável pelo que se diz e em torno do qual se estruturam as referências de tempo e espaço; (V) tem efeito polifônico, porque cada discurso produzido contém outras vozes presentes, vozes com as quais concordo, discordo parcial ou totalmente; (VI) é construído em uma rede interdiscursiva, estando cada discurso em interação com outros já produzidos ou em produção.

Essa noção de discurso, que também já havia sido apresentada por Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2005, p. 17), pode ser descrita como uma relação língua-sujeito-ideologia, explicada pelo autor ao citar que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. O sujeito, então, produz discursos utilizando-se da linguagem que, por sua vez, evidencia sua ideologia.

Ao produzir discursos, o sujeito está na verdade reproduzindo outros discursos já proferidos. Orlandi (2005, p. 31) denomina esse fenômeno de memória discursiva, ou interdiscurso, que é “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente; (...) o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”. Temos essa noção também em Pêcheux (2010, p. 52) quando ele afirma que memória discursiva é aquilo que, no âmbito da leitura, restaura os implícitos de que a leitura necessita, “a condição do legível em relação ao próprio legível”. Esses implícitos referem-se aos já (pré-)construídos, citados, relatados, os discursos-transversos, constituindo o imaginário individual e coletivo da sociedade e que possibilita a (re)produção de discursos.

Visto que memória discursiva é o interdiscurso, e que este é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam nosso dizer, é necessário que os já-ditos por outros sujeitos se apaguem em nossa memória e passem para o anonimato para que nossas

palavras façam sentido. Dessa forma, o esquecimento torna-se estruturante (ORLANDI, 2005), podendo ser categorizado em (I) esquecimento número um, ou esquecimento ideológico, ele é inconsciente e deriva pelo modo como a ideologia nos afeta; e (II) esquecimento número dois, ou esquecimento enunciativo, refere-se ao falar de uma maneira e não de outra, que é parcial, semiconsciente e visitado quando se parafraseia para explicar melhor o que se quer dizer e confirma aquilo que a sintaxe significa, a saber, que o modo de dizer não é indiferente aos seus sentidos.

Considerando-se que a produção de discursos é regida pela (re)produção e repetição de outros discursos, torna-se complexo delimitar quais repetições representam o que é o mesmo e quais representam o que é diferente dentro dessa (re)produção. Sendo assim, é possível afirmar que o funcionamento da linguagem se sustenta na tensão entre processos parafrásticos e polissêmicos (ORLANDI, 2005). A paráfrase representa o retorno ao mesmo espaço do dizer e as diferentes formulações do mesmo dizer já sedimentado. Já a polissemia representa o deslocamento (deslizamento) e a ruptura de processos de significação (ressignificação).

Assim, para que seja possível compreender o sentido de um discurso, é preciso considerar alguns elementos que permeiam sua produção, denominados condições de produção (BRANDÃO, 2005; ORLANDI, 2005), a saber, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto que tratam, assim como o contexto sócio-histórico e ideológico em que o discurso e os sujeitos estão inseridos. Orlandi (2005), ao propor uma sequência de passos para o desenvolvimento de uma análise, afirma que esse momento de observação das condições de produção é chamado de de-superficialização e deve ser o estágio inicial dentro desse processo. Para isso, o analista deverá utilizar paráfrases, metáforas e/ou sinonímias, referentes ao já mencionado esquecimento número dois. Ao de-superficializar um discurso, ele será capaz de compreender as formações imaginárias (a imagem que se tem a respeito de algo ou alguém), bem como as relações de sentido (percebidos na inter-relação de discursos) e força (lugares ocupados pelo[s] sujeito[s] no discurso) que permeiam a produção de um discurso.

O resultado do processo de de-superficialização do discurso é o que Orlandi (2005) denomina de objeto discursivo, a partir do qual o analista poderá prosseguir em sua análise. Em seguida, ele observará o processo discursivo, procurando estabelecer um elo entre as diferentes formações discursivas com a formação ideológica que rege essas relações (ORLANDI, 2005).

## **2. Analisando as pedras**

Na primeira parte deste trabalho, ao contextualizarmos as condições de produção do *corpus*, isto é, o interlocutor e o lugar de onde ele fala, além do contexto sócio-histórico em que a crônica “Aos portadores de cálculo renal e ministros” e seus respectivos sujeitos estão inseridos, de-superficializamos o discurso e obtivemos o objeto discursivo (ORLANDI, 2005; BRANDÃO, 2009), cuja formação discursiva analisaremos neste momento.

## 2.1. Pedras: deslocamentos e (res)significações

Sob o pressuposto de que o “funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos” (ORLANDI, 2005, p. 36), em que a paráfrase representa diferentes formas de dizer o mesmo dizer já sedimentado no imaginário coletivo e que a polissemia representa o deslocamento e a ruptura de processos de significação, observaremos como a questão das pedras se faz presente no *corpus* deste trabalho e como essa noção é (res)significada e/ou deslocada ao longo dele.

A primeira referência a pedras (desconsiderando momentaneamente a que se encontra sob a forma “cálculo renal” no título “Aos portadores de cálculo renal e ministros”, sobre a qual discorreremos mais adiante) encontra-se na introdução da crônica. Ao dizer que “O material usado por Deus para fazer o mundo foi a pedra.”, o locutor desloca a noção judaico-cristã, fundamentada na Torá e no Antigo Testamento bíblico, de que Deus criou o mundo com sua própria voz<sup>6</sup>. Esse deslocamento serve de suporte para o locutor, que faz da pedra o fio intradiscursivo a permear toda sua crônica. Ao ser referenciada como parte da criação, denota-se a ideia de que a pedra sempre esteve presente no mundo e, indo além, de que o próprio mundo é formado a partir do uso de pedras.

Na frase seguinte, “E fez pedra de todo material.”, o locutor transmite a ideia de que todos os elementos encontrados na natureza são formados a partir da pedra. Essa interpretação é possível utilizando como base o esquecimento número dois (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2005). Nesse caso, a expressão “pedra de todo material” pode ser deslocado em “pedra de carbono”, “pedra de ouro”, “pedra de urânio” e assim por diante, incluindo a essa noção quaisquer outros elementos conhecidos.

Em seguida, o locutor prossegue discorrendo sobre a importância da pedra ao dizer “Quando o homem quis continuar a obra do Criador, valeu-se da pedra e com ela fez maravilhas”. A noção de que a pedra é a base para a criação de tudo é, então, estendida quando se atribui ao homem, à semelhança de Deus, o poder de criar a partir do uso de pedras que, desta forma, não é apenas útil (dado que o mundo inteiro foi criado a partir dela), mas também “faz maravilhas”, reforçando sua relevância. Neste momento, então, pedra é significada como “material utilizado pelos homens para criação”.

Muito mais do que uma simples criação, o locutor valoriza a inspiração humana ao designá-las de “maravilhas” e faz remissão às Sete Maravilhas do Mundo Antigo (Pirâmides de Quéops, Jardins Suspensos da Babilônia, Estátua de Zeus em Olímpia, Templo de Ártemis, Mausóleo de Halicarnasso, Colosso de Rodes e Farol de Alexandria), que são majestosas obras artísticas e arquitetônicas, portanto obras feitas de pedras.

O locutor prossegue fazendo uso do discurso religioso ao mencionar mais duas passagens bíblicas para aludir a pedras<sup>7</sup>. A primeira refere-se à conversa entre Jesus Cristo e Pedro. Interdiscursivamente, este trecho remete a Jesus Cristo, que afirma ser Pedro “pedra” e que sobre esta “pedra”, referindo-se a si mesmo, construiria sua igreja. Isso se evidencia no trocadilho por parte de Jesus Cristo entre o nome Pedro, que deriva do grego *petrós*,

<sup>6</sup> De acordo com diversas passagens bíblicas no livro de Gênesis, que apresentam a criação sob o comando divino de “Disse Deus...”. (Gênesis 1:3, 1:6 e 1:9).

<sup>7</sup> A saber, respectivamente, Mateus 16:18 e João 8:1-11.

significando “pedra, pedregulho”, e a si próprio como *petra*, do grego, “rocha”<sup>8</sup>. Neste trecho, tem-se pedra como “fundamento, alicerce”. Convém notar que, anteriormente a esse excerto, é dito que “A pedra dá uma noção de perpetuidade, de duração.” e, logo a seguir, “Cristo disse a São Pedro: ‘Tu és pedra’”, ambas conectadas pela conjunção conclusiva “assim”. Desta forma, é possível inferir, no âmbito interdiscursivo, que a ideia de igreja enquanto instituição é “algo perpétuo, de longa duração”.

Na segunda referência bíblica, fala-se interdiscursivamente do relato bíblico de uma mulher acusada de adultério que, prestes a ser apedrejada, tem sua vida salva por Jesus Cristo, quando a defende com o conhecido dizer, “Quem nunca pecou atire a primeira pedra”<sup>9</sup>. Neste contexto, pedra remete a um “objeto de punição e/ou de condenação; símbolo de vergonha”. No entanto, ao dizer que somente aquele “não pecou” é que deve atirar a primeira pedra, Jesus Cristo desautorizou o ato de apedrejamento, comum à cultura judaica de então. Em direta oposição a isso, também é possível significar pedra como “objeto de salvação”. Essa observação é possível quando levada em consideração a frase anterior “E com ela defendeu todos os homens”.

O locutor novamente remete-se à pedra no trecho seguinte, mas como “concreção; massa sólida, formada por agregação de sais minerais em torno de material orgânico no rim, na vesícula, etc.”<sup>10</sup>, remetendo-se ao “cálculo renal” apresentado no título e evidenciado em uma sequência de três segmentos (entre outros observados ao longo do *corpus*, mas que não serão diretamente comentados), quando é dito que Deus (I) “deu aos nossos frágeis corpos fabricar *pedras*”; (II) “Já me fez produzir *pedras* de colesterol e urobilina”; (III) “fez minha máquina de *pedras* produzir ditas de ácido úrico, de cálcio e outras que o laboratório ainda não me revelou”.<sup>11</sup> Em comum, os trechos apresentam o sentido de “pedras produzidas pelo corpo humano” e que, necessariamente, são um “problema e/ou empecilho ao bem-estar”.

Ainda sob o aspecto de pedras como um problema renal, o locutor traça um paralelo entre o poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho”, e seu próprio cálculo renal, relacionando o “caminho” e a “pedra” drummonianos a “ureter” e “cálculos renais”, respectivamente. Em seguida, ele confirma que a intencionalidade de Drummond ao compor esse poema é discorrer sobre cálculos renais ao citar outro poema de sua autoria intitulado “Confidência do Itabirano”, cuja última estrofe segue a seguir:

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.  
Hoje sou funcionário público.  
Itabira é apenas uma fotografia na parede.  
Mas como dói!<sup>12</sup>

Ao referir-se aos dois últimos versos acima, o locutor não só atesta que Drummond discorria sobre as dores de cálculos (“como dói”), mas também faz outra referência a pedras

<sup>8</sup> Pertence ao escopo deste trabalho apenas a citação desses dados, não cabendo aqui sua exegese.

<sup>9</sup> Conforme o relato em João 8:7, que diz, “Visto que continuavam a interrogá-lo, ele se levantou e lhes disse: ‘Se algum de vocês estiver sem pecado, seja o primeiro a atirar pedra nela’.”

<sup>10</sup> Fonte: <<http://aulete.uol.com.br/calculo/>>. Acesso em 30 de abril de 2014.

<sup>11</sup> Grifo nosso.

<sup>12</sup> Fonte: <<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/confidencia-do-itabirano/>>. Acesso em 30 de abril de 2014.

ao citar a cidade natal de Drummond, Itabira, que em tupi significa “pedra que brilha” (*itá*, “pedra”; *byra*, “que brilha”).

A questão da pedra como cálculo renal também é referenciada no que diz respeito a seus possíveis tratamentos. Primeiramente, discorrendo sobre as possibilidades da medicina popular, o locutor cita, entre outros tratamentos alternativos, o uso do chá de “quebra-pedra”, espécie de planta (*Phyllanthus tenellus*) que, dentro do discurso popular, acredita-se apresentar propriedades diuréticas e de combate a cálculos renais. Em outro momento, o locutor faz referência à medicina tradicional, ao falar sobre o procedimento denominado “litrotipsia”, marcando mais uma alusão a pedras (do grego *lithos*, “pedra”; *trípsis*, “esmagamento ou trituração”).

A partir da noção de pedra como cálculo renal, o locutor traça um paralelo entre pedras com o ofício presidencial de gerenciar ministros quando diz “...li as declarações do presidente Lula de que sofria para mexer as pedras do ministério” e “Criou-se no Brasil a cultura de que pedra de demitir ministro é como cálculo renal: dói.” Em ambas referências, relaciona-se a dinâmica de trabalho ministerial sob o ponto de vista do presidente, incluindo a exoneração de ministros, como um processo difícil, complicado ou mesmo “doloroso”, à semelhança de expelir cálculos renais. Isso é confirmado na referência direta aos ministros como sendo pedras (“problema, estorvo”) pelo caminho. Isso é evidenciado no trecho final “Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas, que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho.’ E não era ministro.” Para efeito de organização, este trecho será melhor apresentado posteriormente, quando serão discutidas questões de ambiguidade.

Apresentando de forma concisa a questão das pedras encontradas neste *corpus* analisado, temos, então, o seguinte quadro:

**Quadro 1 – Pedras: deslocamentos e (res)significações.**

Sentidos para <i>pedra</i>	Referência
objeto de criação	“O material usado por Deus para fazer o mundo foi a pedra.” “E fez pedra de todo material.” “Quando o homem quis continuar a obra do Criador, valeu-se da pedra e com ela fez maravilhas.”
Pedro (do grego, <i>petrós</i> , “pedra, pedregulho”) Jesus Cristo (do grego, <i>petra</i> , “rocha”) igreja enquanto instituição fundamento; alicerce	“A pedra dá uma noção de perpetuidade, de duração. Assim Cristo disse a são Pedro: ‘Tu és pedra’.”
objeto de condenação / salvação	“E com ela defendeu todos os homens: ‘Quem nunca pecou atire a primeira pedra’.”
cálculos produzidos pelo corpo humano	“Aos portadores de cálculo renal” (título) “Foi tão ampla a fórmula de Deus para fazer pedras que deu aos nossos frágeis corpos fabricar pedras.” “Já me fez produzir pedras de colesterol e urobilina, que me levaram a vesícula.” “(...) fez minha máquina de pedras produzir ditas de ácido úrico, de cálcio e outras que o laboratório ainda não me revelou.” “Voltando à rota do meu cálculo (...).”

	<p>“ (...) bombardear a pedra com uns 5.000 tiros de ultrassom para destruí-la e transformá-la em areia.”</p> <p>“(…) e aquele friozinho misturava-se com a febre de sonhos de cristais de cálcio, poliedros brilhantes vazando pela minha bexiga.”</p> <p>“Era mesmo de cálcio.”</p>
Itabira (do tupi, <i>itá</i> , “pedra”; <i>byra</i> , “que brilha”)	<p>“E vi que Drummond completava sua inspiração renal quando dizia que Itabira era uma ‘fotografia’, mas ‘como dói!’.”</p>
tratamento para cálculo renal: chá de quebra-pedra; litotripsia (do grego <i>lithos</i> , “pedra”; <i>trípsis</i> , “esmagamento ou trituração”)	<p>“ (...) e não recusei os chás caseiros (...) que iam desde cabelo de milho, caroço de bacuri e de melancia, raiz de chanana e quebra-pedra (...)”</p> <p>“Em seguida, uma sessão de litotripsia.”</p>
Gerenciamento de ministros	<p>“Nesse flagelo, li as declarações do presidente Lula de que sofria para mexer as pedras do ministério.”</p> <p>“Criou-se no Brasil a cultura de que pedra de demitir ministro é como cálculo renal: dói.”</p> <p>“Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas, que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho.” E não era ministro.”</p>

Percebemos por meio desse quadro que as diferentes (res)significações de pedra (de pessoas a objetos, de meio de salvação à forma de condenação, de remédio à doença, de nome de cidades ao cenário político) tecem o fio (inter)discursivo que o locutor utiliza para sustentar seu ponto de vista e, por meio dele, revela sua ideologia, sobre a qual discorreremos adiante.

Em relação aos deslocamentos, além da questão da criação do mundo a partir da pedra (já relatado anteriormente), destacamos o trecho que se encontra no excerto “E com ela defendeu todos os homens: ‘Quem nunca pecou atire a primeira pedra’”. Este trecho remete ao relato bíblico da mulher que, tendo sido acusada de adultério, é trazida por mestres da lei e fariseus até Jesus Cristo para que este emitisse um parecer sobre se ela deveria ser apedrejada ou não. Jesus, então, diz que a primeira pedra deveria ser atirada por aquele que não tivesse pecado. Ao fazer isso, Jesus Cristo defende, então, a mulher, e não os homens que pretendiam executá-la. O locutor desloca essa noção original de que Jesus Cristo estaria defendendo a mulher de seus acusadores e a ressignifica em “defendeu todos os homens”, estendendo, assim, a defesa aos homens em geral, incluindo-se a si mesmo.

## 2.2. Ambiguidades e *neo-rochismos*

Após termos analisado a presença de diferentes deslocamentos e (res)significações do termo pedra e como eles são utilizados pelo locutor para defender seu ponto de vista, consideraremos neste momento a presença de ambiguidades e neologismos no *corpus* selecionado e seus efeitos de sentido.

Inicialmente, observaremos o título da crônica. Ao intitular seu texto como “Aos portadores de cálculos renais e ministros”, pode-se concluir que a crônica é direcionada a dois interlocutores específicos, a saber, (I) os portadores de cálculos renais e (II) ministros. No

entanto, a forma como o título é posto pode sugerir que “ministros” é o complemento nominal de “portadores”. A crônica seria, então, direcionada para (I) portadores de cálculos renais e (II) portadores de ministros. Em outras palavras, levando-se em consideração o que é apresentado ao longo da crônica, pode-se dizer que este é direcionado aos portadores de cálculos renais, incluindo o sujeito que a assina, dada sua condição de saúde, e ao próprio presidente, a quem se atribui o “possuir” ministros. Baseando-se no esquecimento número dois (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2005), podemos supor que o locutor poderia ter intitulado sua crônica como “Aos ministros e portadores de cálculo renal”, caso intencionasse de fato dirigir-se aos ministros, evitando qualquer ambiguidade. Semelhantemente, poderia ter escolhido “Aos portadores de cálculos renais e ao presidente”, caso não quisesse parecer dúbio.

Outro trecho a apresentar uma relação de ambiguidade está em “Nesse flagelo, li as declarações do presidente Lula de que sofria para mexer as pedras do ministério. Quis dar-lhe um consolo, dizendo que por essas dores já passei, mas ele que se prepare, pois vão voltar”. Ao estabelecer uma relação entre suas próprias dores renais e a dificuldade encontrada pelo presidente na exoneração de ministros, o locutor afirma “por essas dores já passei”. Há, desse modo, a possibilidade de um paralelo entre as dores causadas por cálculos, as quais o locutor já experimentou, e a dificuldade em exonerar ministros, situação também vivenciada pelo locutor quando fora presidente.

No final do *corpus*, há ambiguidade no trecho “Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas, que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho.’ E não era ministro. Era mesmo de cálcio.”, o locutor retoma o poema drummoniano, que é procedido de uma oração iniciada pela conjunção coordenativa “e” que tem neste caso valor adversativo. O efeito que essa conjunção provoca é o de justamente comprovar que ministros são como “pedras”. Deslizando a construção da frase, poderíamos obter “Mas não me refiro a ministros”, ou seja, “os ministros são pedras, mas não me refiro a eles”. Isso é reforçado no período seguinte no uso de “mesmo” em “Era mesmo de cálcio”. Se deslizarmos essa frase, tem-se que “[a pedra] Era *realmente* de cálcio”, suprimindo “e não de ministro”, que é compreendido de forma elíptica.

Vale notar a própria relação ambígua que é traçada entre “pedra” no início do discurso do *corpus* analisado e em seu fim. Inicialmente, como já comentado, é posto que “A pedra dá uma noção de perpetuidade, de duração”. Isso se contrapõe à transitoriedade dos ministros que, por serem um “problema, estorvo”, devem ser “tirados do caminho, eliminados”.

Podemos afirmar que, nesse *corpus*, a utilização de ambiguidades possibilita ao interlocutor diferentes construções de sentidos. O próprio desenvolver desse discurso, na alternância entre a questão de saúde do locutor e seu posicionamento a respeito do governo, pode gerar no interlocutor um efeito de sentido ambíguo sobre qual a intenção do locutor em produzir esse discurso. É por meio de ambiguidades, então, que o locutor expressa seu ponto de vista em um discurso político a respeito de questões governamentais, sob uma máscara de uma analogia a respeito de suas questões pessoais de saúde.

A respeito da presença de neologismos, destacamos a ocorrência encontrada no trecho a seguir:

Percorri, entre esperanças e pajelanças, o caminho de injeções analgésicas, anti-inflamatórios, e não recusei os chás caseiros para o mijocárdio, todos os que me prescreviam e que iam desde cabelo de milho, caroço de bacuri e de melancia, raiz de chanana e quebra-pedra até a oração da cabra-preta, reza de passar-pedra.

Ao apresentar o termo “mijocárdio”, o locutor faz um trocadilho com o termo “miocárdio”, referente ao músculo cardíaco, e cria um neologismo para poder se remeter àquilo que poderia lhe causar diurese, como os diferentes tipos de chás mencionados. Para criar esse efeito de sentido, o locutor utiliza o termo comum na linguagem popular para se referir a “urina” (a saber, “mijo”) e o funde à primeira sílaba de miocárdio (mio-, do grego, *myo*, músculo), resultando em “mijocárdio”.

O uso desse neologismo, incrustado em um termo (“miocárdio”) comum ao discurso médico-científico, concede ao locutor a possibilidade de atribuir a esse trecho de seu discurso um tom irônico e/ou de deboche pelo uso ex/implícito de um termo (“mijo”), considerado, a princípio, inapropriado para um jornal de grande circulação, ainda que inserido no gênero crônica. Dizer “mijo” de forma indireta e por meio de um neologismo revela a habilidade do locutor de brincar com as palavras e, quando necessário, atribuir a elas novos significados e/ou significados conhecidos para palavras novas.

Vale ressaltar que, no *corpus* em análise, o termo “mijocárdio” não é inserido em itálico, tampouco entre aspas, como normalmente acontece com neologismos. O efeito de sentido criado é de que o termo não é novo, mas em circulação na língua. Como o termo não está em evidência, é possível que cause no interlocutor estranheza ou, talvez, passe de forma despercebida.

### Calcificações finais

Tendo-se observado a formação discursiva, por meio de seus deslocamentos, e (res)significações, elencamos agora importantes observações referentes à formação ideológica que permeiam interdiscursivamente o *corpus* utilizado neste trabalho. Para isso, tomar-se-á como base o esquecimento número dois, observando como a ideologia permeia o discurso produzido pelo locutor (PÊCHEUX, 1975 *apud* ORLANDI, 2005).

Primeiramente, observamos a presença de discurso religioso de cunho sincretista, no qual o locutor mescla diferentes discursos concernentes à religião, a saber: (I) discurso judaico-cristão, ao referir-se à noção teocêntrica da criação do mundo (“O material usado por Deus para fazer o mundo foi a pedra.”); (II) discurso cristão, ao mencionar passagens referentes ao Novo Testamento bíblico (“Assim Cristo disse a São Pedro: ‘Tu és pedra’. E com ela defendeu todos os homens: ‘Quem nunca pecou atire a primeira pedra.’”); (III) discurso indígena, ao citar a respeito do uso de chás e “pajelanças” na tentativa de solucionar seu problema renal (“Percorri, entre esperanças e pajelanças, o caminho de injeções analgésicas, anti-inflamatórios, e não recusei os chás caseiros...”); (IV) discurso referente a religiões ligadas às tradições africanas, ao referir-se à “oração da cabra-preta”. Percebe-se, então, como esse discurso religioso sincretista permeia a produção de discurso do locutor e,

por conta disso, evidencia sua própria crença sincretista, constitutiva do discurso brasileiro, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, esta última sendo seu local de origem (Maranhão).

Outro aspecto da formação ideológica presente no *corpus* refere-se ao afastamento do locutor no que diz respeito à responsabilidade por seus próprios atos. Isso é evidenciado inicialmente quando é colocado que “E com ela [a pedra] defendeu [Jesus Cristo] todos os homens: ‘Quem nunca pecou atire a primeira pedra.’”<sup>13</sup> Ao elaborar seu discurso dessa forma, o locutor, primeiramente, justifica-se de qualquer possível erro que tenha cometido ou que ainda cometerá, visto que Jesus Cristo “defendeu todos os homens”, incluindo, desta forma, ele mesmo. Em seguida, ele acrescenta a isso que somente deve acusá-lo quem nunca pecou. Ao referenciar Jesus Cristo, o locutor novamente se exime de qualquer julgamento que possa eventualmente ser levantado contra ele.

Ainda sobre o aspecto concernente a esse distanciamento que o locutor assume, citamos a responsabilidade que ele atribui a Deus por seus problemas de saúde. Observamos isso quando é posto que “Foi tão ampla a fórmula de Deus para fazer pedras que deu aos nossos frágeis corpos fabricar pedras.”, tendo Deus como sujeito elíptico do último período e, portanto, aquele responsável pela produção de pedras no corpo humano. Em seguida, o locutor confirma essa noção ao dizer “Já me fez produzir pedras de colesterol e urobilina (...)” e “(...) fez minha máquina de pedras produzir ditas de ácido úrico, de cálcio e outras que o laboratório ainda não me revelou”. Semelhantemente nesses dois trechos, o sujeito elíptico também é Deus, a quem é novamente atribuída a responsabilidade dos problemas de saúde do locutor.

Ao longo do *corpus* analisado, também é possível perceber a forma como a condução do discurso é feita pelo aspecto literário e ainda como este influi na produção de seu discurso, quando assume um caráter não-jornalístico e não comprometido em atestar fatos. Também é perceptível como esse fazer literário permite que a reflexão sobre a realidade desse texto jornalístico seja responsabilidade do interlocutor. Isso é notável pela presença de ambiguidades, trocadilhos, imprecisões históricas e pelo uso de um neologismo.

Outra Formação Discursiva produzida pelo locutor é o médico-científico. São feitas diferentes alusões a tratamentos e procedimentos médicos, tanto da medicina popular (“chás caseiros” de “cabelo de milho, caroço de bacuri e de melancia, raiz de chanana e quebra-pedra”, “oração da cabra-preta, reza de passar-pedra”) quanto da tradicional (como, “litotripsia”, “ultrassom”, “cesariana”, “anti-inflamatórios” e “injeções analgésicas”), bem como a menção de diferentes termos relacionados às ciências biológicas (“colesterol”, “urobilina”, “ácido úrico”, “cálcio”, “ureter”, “cateter duplo J”, “hemoglobina”, “taquicardia”, “cristais de cálcio”). O mencionar essa diversidade de termos e tratamentos perfazem uma possível remissão ao discurso hipocondríaco, posição confirmada pelo próprio locutor em, “Com minha hipocondria assumida, ouvi os médicos falarem (...)”.

O conjunto dessas Formações Discursivas (religioso, em suas diferentes facetas e desdobramentos, literário, médico-científico, hipocondríaco) serve de sustentação para constituir o discurso político dessa crônica. Em outras palavras, apesar de utilizar diferentes tipos de Formações Discursivas, o locutor está, na verdade, construindo seu discurso político.

---

<sup>13</sup> Acréscimo nosso.

Há trechos em que esse viés político é explícito. Destacamos aqui o momento em que, ao afirmar “(...) li as declarações do presidente Lula de que sofria para mexer as pedras do ministério. Quis dar-lhe um consolo, dizendo que por essas dores já passei, mas ele que se prepare, pois vão voltar. Falo de experiência feita.”, o locutor se solidariza com a situação enfrentada pelo então presidente e se posiciona politicamente a seu favor, explicitando seu apoio e entendimento pela situação que ele próprio também passara. Essa empatia coincide com um período de aproximação entre o presidente Lula e o locutor, então presidente do Senado, que serviu de interlocutor entre a presidência e o Congresso.

É claro no texto analisado o tom político do discurso. Em outros momentos, no entanto, o discurso político parece assumir um plano secundário, sendo aparentemente diluído em outros discursos. No entanto, por meio da observação da memória discursiva, com suas repetições e ressignificações, podemos afirmar que, apesar de discursos de outras naturezas que não a política, o locutor constrói seu discurso político para se posicionar ideologicamente quanto às mudanças ministeriais do período em questão.

Considerando-se que a ideologia é a “função da relação necessária entre linguagem e mundo” e que “não há realidade sem ideologia” (ORLANDI, 2005, p. 47-8), concluímos, então, que é possível traçar um perfil ideológico do locutor por meio da análise das formações discursivas presentes na materialidade do discurso. Neste caso, é possível observar a posição ocupada pelo locutor face ao discurso político que ele produz e, então, inferir sua imanente ideologia, quer no discurso político, quer no religioso, literário e/ou médico-científico que a ele serve de base. Ao deixar vazar por meio da linguagem sua ideologia, como discorre Orlandi (2005) a respeito do esquecimento ideológico, o locutor, afetado pela ideologia, acaba inconscientemente se posicionando enquanto sujeito e, por conta disso, constituindo-se a si mesmo.

## Referências

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=345>>. Acesso em 14 de abril de 2014.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Nova Versão Internacional. São Paulo: Editora Vida, 2001.
- BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o discurso**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <[http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_1.pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf)>. Acesso em 27 de outubro de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.
- PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57
- SARNEY, J. Aos portadores de cálculo renal e ministros. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 de janeiro de 2004. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz300120\\_0407.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz300120_0407.htm)>. Acesso em 29 de março de 2014.
- \_\_\_\_\_. **Biografia**. Disponível em <<http://www.josesarney.org/biografia/>>. Acesso em 14 de abril de 2014.

**ABSTRACT:** This work, part of a greater research conducted by the research group called “Ensino de línguas numa perspectiva discursiva e textual”, in the line of research “Texto, discurso e ensino: processos de leitura e de produção do texto escrito e falado”, in the post-graduation master’s degree course in Linguistics at the Universidade Cruzeiro do Sul, aims at reflecting upon the aspects which constitute interdiscursiveness through its observation in a chronicle. To do so, the chronicle “Aos portadores de cálculo renal e ministros”, by José Sarney, will be taken into consideration in the development of this work. We will consider Orlandi (2005) whose proposition is that discursive memory, or interdiscourse, is what has been said before, in another place, independently, in a way that such enunciations are composed by repetitions and redefinitions of other previously produced enunciations and it is in the tension between paraphrasing and polysemic processes that language production stands on. Thus, this chronicle is what will compose the corpus to be analyzed in this work, whose theoretical basis is that of the French discourse analysis. It will be pondered how interdiscursiveness is observed through this opinion article and how ideological formations are evidenced through the analysis of the discursive formation which come from the materiality of the discourse. Thus, this analysis shows that the enunciation through different Discursive Formations (religious, literary, scientific-medical, hypochondriac) in the chronicle supports the political discourse. Furthermore, it shows that the different interdiscursive relationships of other sources, rather than just the political one, confirm the ideological position of the enunciator regarding the ministerial changes in the period.

**KEY-WORDS:** AMBIGUITY, POLISSEMY, INTERDISCOURSE

## ANEXO 1

### Aos portadores de cálculo renal e ministros

O material usado por Deus para fazer o mundo foi a pedra. E fez pedra de todo material. Quando o homem quis continuar a obra do Criador, valeu-se da pedra e com ela fez maravilhas. A pedra dá uma noção de perpetuidade, de duração. Assim Cristo disse a São Pedro: "Tu és pedra". E com ela defendeu todos os homens: "Quem nunca pecou atire a primeira pedra". Foi tão ampla a fórmula de Deus para fazer pedras que deu aos nossos frágeis corpos fabricar pedras. Já me fez produzir pedras de colesterol e urobilina, que me levaram a vesícula. E agora, quando estava com a alma machucada e triste com a perda de minha mãe, fez minha máquina de pedras produzir ditas de ácido úrico, de cálcio e outras que o laboratório ainda não me revelou. Foi então que compreendi o poema do Drummond: "No meio do caminho tinha uma pedra". O caminho era a metáfora do ureter. E vi que Drummond completava sua inspiração renal quando dizia que Itabira era uma "fotografia", mas "como dói!". A minha pedra me fez conhecer aquilo que falam ser a maior dor do mundo: a do parto, sem direito a cesariana. Percorri, entre esperanças e pajelanças, o caminho de injeções analgésicas, anti-inflamatórios, e não recusei os chás caseiros para o miocárdio, todos os que me prescreviam e que iam desde cabelo de milho, caroço de bacuri e de melancia, raiz de chanana e quebra-pedra até a oração da cabra-preta, reza de passar-pedra.

Nesse flagelo, li as declarações do presidente Lula de que sofria para mexer as pedras do ministério. Quis dar-lhe um consolo, dizendo que por essas dores já passei, mas ele que se prepare, pois vão voltar. Falo de experiência feita. Terá outras vítimas, de guilhotina armada, a dizer-lhe: "Companheiro Lula, querem me intrigar com você e foram me dizer que você vai demitir-me". O presidente tem de olhar e dizer o que Tancredo respondeu uma vez: "Diga que não é verdade, foi você que pediu demissão". Criou-se no Brasil a cultura de que pedra de demitir ministro é como cálculo renal: dói. Dói mesmo, mas chá de carinho alivia. Voltando à rota do meu cálculo, engatado, caminhei para São Paulo. A solução que me deram foi, com um cateter, empurrá-lo de volta ao rim, de onde saíra. Em seguida, uma sessão de litotripsia. Quando ouvi o nome, quase desmaiei. Esclareceram-me ser uma coisa simples: bombardear a pedra com uns 5.000 tiros de ultrassom para destruí-la e transformá-la em areia. Não vi nada, três horas anestesiado.

Acontece que a estatística de complicações nesse procedimento é de 1%, e eu caí nesse 1%: fiz um hematoma. Com minha hipocondria assumida, ouvi os médicos falarem de queda das taxas de hemoglobina, taquicardia, dores abdominais, e aquele friozinho misturava-se com a febre de sonhos de cristais de cálcio, poliedros brilhantes vazando pela minha bexiga.

Tudo passou e, ao agradecer aos médicos, que com sábia humanidade aturaram meus receios, disse-lhes que esperava não dar mais trabalho. "Tudo bem, mas não se esqueça de voltar daqui a dois meses para retirarmos o cateter duplo J que deixamos dentro para desinflamar seu rim e ureter!" Urrah! Volto ao Drummond: "Nunca me esquecerei desse acontecimento na vida de minhas retinas tão fatigadas, que no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho." E não era ministro. Era mesmo de cálcio.

## Gramáticas Distintas e seu Papel no Desenvolvimento da Interlíngua

---

### Distinct Grammars and their Role in Interlanguage Development

*Aparecida de Araújo Oliveira*<sup>1</sup>

**ABSTRACT:** The expression of temporality encompasses the concepts of tense and aspect, typically conveyed by lexical and inflectional morphemes that usually vary from language to language. This kind of cross-linguistic distinctions often affects L2 learning. In this paper I discuss the role of the Portuguese grammar in the acquisition of the English present perfect tense by eighteen Brazilian EFL learners. I compared patterns found in interlanguage data to L2 patterns, and, as expected, L1 phonology affected learners' production of regular past tenses, especially in early interlanguage. As for form-function mappings, besides L2 patterns, learners created two major meaning categories of current relevance, based on persisting / non-persisting situations, which were systematically conveyed by forms that resembled their L1 grammar. Durative events and states (imperfective situations) persisting into the present were expressed by present tenses, while all aspectual categories of concluded (perfective) situations were encoded by past tenses. Specific adverbials were used in each category.

**KEYWORDS:** Interlanguage – language transfer – acquisition of temporality.

### 1. Introduction

The expression of time involves the concepts of tense and aspect, which native speakers typically convey by means of grammatical morphemes, verb intrinsic meaning, and adverbials. And as Slobin (1987, p.435) states, “each language provides a limited set of options for the grammatical encoding of the characteristics of objects and events”. Consequently, it is only natural that languages vary on the number of features and kinds of temporal meaning they convey both lexically and grammatically.

One such example of variation can be found between the grammars of Portuguese and English, which I assume to be a potential cause of Brazilian learners' struggle to acquire the *meaning* of English present perfect tense, which is apparently more difficult for them than its *form*. That assumption does not mean denying that phenomena other than diverse grammars – social, individual, and training-related factors – also influence interlanguage (IL) development (for a definition of this term, see next section). Still, this paper focuses on learners' linguistic data to identify the moments when the knowledge of their native language (L1) may influence their expression of events in the target language (L2), as suggested by some of the form-meaning associations they make in discourse. My hypothesis is that, for some time, the Brazilian learners

---

<sup>1</sup> Adjunct Professor at Universidade Federal de Viçosa. Master in Applied Linguistics and Doctor in Linguistics at Universidade Federal de Minas Gerais.

investigated bring to their IL some of the associations they have learned to make in their L1, especially because, in terms of form, although the two languages present some similarities in their past time morphology, these morphemes do not always serve the same function.

According to Walker (1997, p.17), the semantics of the present perfect may impose great difficulty to learners with various linguistic backgrounds, which generally leads to alternative IL form-function mappings, very often with the *past simple* or *continuous*<sup>2</sup> and the *present simple*. The study showed this may be the case with speakers of Portuguese as their L1. In doing so, I sought distinctions and similarities between the Portuguese and the English tense-aspect systems, and, marginally, distinctions between the two phonological systems that may be the source of morphological problems. As functionalist researchers argue, the knowledge about an L2 and its use are inseparable, and, for that reason, I carried out a corpus-based form-function analysis of learners' oral and written production.

In the next sections I present a brief theoretical background on L2 acquisition and the expression of temporality, which may be useful to English teachers as well as new researchers in the field. Along these parts of the text, I use **bold face** whenever I introduce a new term and its definition. Then I discuss my findings in the study.

## 2. Cognitivist and functionalist approaches to language acquisition

The word **interlanguage** (SELINKER, 1972) refers both to a set of internal systems of the L2 a learner develops, as well as to each one of these systems at a given time. By focusing on the latter half of this definition, I was able to take a synchronic approach to the acquisition of the linguistic feature chosen by considering each learner individually, and a pseudo-longitudinal perspective on the group as a whole. By the time the term interlanguage was coined it stood for a self-restructuring continuum from an L1 to an L2, a position I do not share. Instead, I assume that the acquisition of an L2 can be seen as a hypothesis creating process (SCHACHTER, 1994) wherein **variability** is largely expected. Ellis (1999) argues that learners' hypotheses about the L2 emerge from their experiencing different discourse modalities, which gives them a chance to reshape their model of the L2 at any time, according to new patterns abstracted from the input. I also believe that learners use all their background knowledge to build this new language, their hypotheses about the L2, including those about what meanings its lexicon and grammar convey.

Ellis (op. cit., p.366) further explains that, from a synchronic point of view, distinct IL patterns can compete either systematically or in **free variation**, this latter being the way new forms are first brought into an IL system. **Systematicity** usually occurs later, when patterns evaluated as unnecessary or differing from the L2 are gradually abandoned. Eventually, new form-function mappings become stable in the system, with forms serving specialized functions. Mello and Dutra (2000) argue that, when variability is higher and IL hypotheses are mostly based on L1, teaching is crucial to help learners change their cognitive strategies by remodeling their meaning schemas and thus creating adequate form-function relations.

**Form-function mappings** correspond to the relations between linguistic knowledge and its instantiation in discourse and are an integral part of functionalist and cognitive theories of language acquisition as well. Because of that, they play a major role in the understanding of IL, which means learners' language is a highly relevant source of data. Functionalist research on the acquisition of

---

<sup>2</sup> Neither English nor Portuguese present a grammatical distinction between the continuous and progressive aspects. In this paper, the two terms are used interchangeably.

spatial relations, reference, and temporality has been carried out in two ways. **Form-oriented studies**, such as Long and Sato (1984) and Berretta (1995), depart from linguistic forms to find the meanings learners attribute to them. On the other hand, **meaning-oriented studies** investigate how distinct meanings are expressed in IL (once again, LONG and SATO, 1984; TRÉVISE and PORQUIER, 1986).

## 2.1 The acquisition of temporal expression

As for the acquisition of temporality, the studies mentioned in the previous paragraph revealed the existence of a typical pattern in IL. An early nominal IL stage is found wherein the learner does not use any verbs, and builds her discourse on pragmatic strategies such as scaffolded speech, implicit reference, contrasting events, and chronological order.

Later, in a second stage, the learner's lexicon is enriched with locative and temporal adverbials (*in the morning, now, then, here, there*), connectives (*and, and then*, and their German equivalent *und, und dann*), calendric terms (*Saturday*), and “default” verb forms (the English infinitive, the third person singular present in Spanish and Italian), and, sometimes, a form that only exists in the IL.

Following this lexical stage, the use of tense-aspect morphology gradually increases as the number of adverbials tends to decline. At this stage, chronological order may still be a useful strategy though. Apparently, the acquisition of tense-aspect morphology goes on in cycles which include returning to adverbial markings every time a new form and a new meaning enter the IL (BARDOVI-HARLIG, 2000). This may occur, for instance, when the learner begins to use tense morphemes to express past time reference instead of solely relying on chronological order. As new verb forms are learned, dependence on adverbials decreases again.

The learners investigated had been taught the English past tenses, and all but two were considered as being in their morphological phase of L2 acquisition. S1 and S2 were roughly beginning to use past tense forms and relied heavily on the base form of most verbs. See appendix II for a summary of these learners' performance.

## 2.2 The role of L1 in L2 acquisition

In applied linguistics, the term **language transfer** is defined as “the effect of one language in the learning of another” which can occur as positive transfer, when the knowledge of L1 happens to make learning an L2 easier, and as **negative transfer** or **interference**, in case it hinders the acquisition of an L2 (RICHARDS and SCHMIDT, 2013, p. 322-323, no highlighting in the original). One can only refer to transfer in face of systematic traces of L1 found in a learner's production, but not to an occasional occurrence of a form-meaning relation exclusive to L1, such as the single example below found in the corpus.

- (1) And it arrived **there's** four minutes. (Instead of “And it arrived four minutes ago”). (S8 – role-play)

From early behaviorism (LADO, 1957; BROOKS, 1960), through minimalism, to modern cognitive linguistics, the effects of the knowledge of L1 in L2 acquisition have been of concern to several researchers. And although Lado's Contrastive Analysis Hypothesis has long been

discredited for its behaviorist bias, concepts then proposed, such as *transfer* and *difficulty*, are very much alive in studies on L2 acquisition, although restructured in new frameworks and given different labels. For instance, the more theory-neutral term **cross-linguistic influence** proposed by Kellerman and Sharwood Smith (1986) accommodates various related phenomena such as transfer, interference, borrowing, avoidance, etc. (ELLIS, 1999, p. 301).

Even in the minimalist position which states that L1 and L2 acquisition are the same sort of creative process (as opposed to habit formation), we find scholars who admit that L1 may influence the acquisition of an L2 when L2 input is poor or when learners are forced to perform certain eliciting tasks (e.g. DULAY et al., 1982), an exception which Celaya Villanueva (1990, p.74) considers as the distinction between “acquisition and use (...) in naturalistic settings” and “in foreign language classrooms”.

More recently, cognitive linguistics has provided theoretical support to research on L2 acquisition which is beginning to seek beyond purely syntactic aspects of language. This framework assigns paramount importance to usage and construal, and thus brings conceptualization to the language acquisition scenario. Language acquisition studies in cognitive linguistics rely heavily on language typology (especially on the work of L. Talmy and D. Slobin). According to this view, some influence from L1 should be expected in the acquisition of L2 (WAARA, 2004). Slobin (1993, p. 245) also claims that adult language learning is affected by L1, since a speaker of a particular L1 is “trained [by her native language] to pay different kinds of attention to events and experiences when talking about them.”

Just as applied cognitive linguists, applied functionalists also seek to identify the way a learner’s L1 can affect the learning of an L2. According to Klein (1986), L2 learning differs from L1 learning because, in the first case, learners have already established relations with the world and know basic language functions such as temporal reference, spatial reference, and quantification, a knowledge they bring to their IL.

And because languages differ in the way they encode these notions, one step forward for learners in the acquisition of time expression is to realize how L2 differs from their L1 as far as aspect and tense are concerned.

### 3. The expression of temporality

The expression of temporality is usually discussed in terms of time and aspect. The ways these categories are encoded vary from language to language, according to which features of an event native speakers tend to select for expression. As far as verb morphology is concerned, both modern Germanic and Romance languages have shifted from a focus on the durational aspects of a process to one on the deictic relation between the event and the moment of the utterance (CÂMARA Jr., 1970, p.146). Thus, as this author remarks, a verb form such as the Portuguese *rolei* (*I rolled*) encodes a perfective (completed) process but does not reveal anything about how this event occurred, whether I rolled briefly – punctual aspect –, or I came down tumbling – iterative aspect –, or I rolled after tripping on something – resultative aspect, or still whether I lay flat on the ground after rolling down – permansive or stative aspect.

Although English verbal morphology does not convey most of these meaning distinctions either, in English a contrast between the resultative and the perfective aspects can be found in *I’ve rolled down* x *I rolled down*. The first is an example of the present perfect tense evoking some sort

of current relevance, namely the result of a past movement. The latter contains a simple-past-tense predicate that solely conveys a sense of completeness.

### 3.1 Tense

Quirk and Greenbaum (1978, p.40) define **tense** as “the correspondence between the form of the verb and our concept of time”, and **time** as “a universal, non-linguistic concept with three divisions: past, present, and future”, although exceptions do occur, such as the use of some English [and Portuguese] tenses in hypothetical contexts. These definitions contrast with that of **aspect**, as featured in Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999, p.110): “aspect... has to do with the internal structure of the action occurring *at any time*. (...)” (highlighting in the original).

Tense is thus a deictic grammatical category, as its morphology establishes a connection between the time of the situation expressed and that of the utterance proper (COMRIE, 1976, p.1-2), placing the event in coincidence with or distant from the moment of speaking. Deixis can be extended to whole sentences with finite verbs, which are grounded on the elements of the event of speaking (LANGACKER, 1991, p.126-7, 489; 1987, p.249). In their simple or continuous forms, English past tenses include the past, the present perfect, and the past perfect.

### 3.2 Aspect

In the paragraph above, aspect has been defined as “different ways of viewing the internal constituency of a situation” Comrie (1976, p.3), and thus does not constitute a deictic category as tense does. One kind of aspectual distinction widely represented in world languages is that between the perfective and the imperfective. **Perfective** situations are externally conceived as bounded wholes, or completed events, and **imperfective** situations are those whose temporal internal structure the speaker explores, and are thus seen as incomplete events. A combination of lexical aspect of verbs (and their arguments), tense-aspect morphology, and other contextual elements is what usually determines if a situation has come to an end or not. Because the speaker has a role in construing (viewing) each event (LANGACKER, 1987, and elsewhere), one same situation can be expressed as either perfective or imperfective, with no risk of contradiction, depending on how the speaker intends to present it.

Reaching back to Slobin's statement above about how languages vary on the grammatical meanings they convey as well on the sets of resources they use, aspectual distinctions may be either grammaticalized or lexicalized, or both, in distinct idioms. I use the word **grammaticalization**<sup>3</sup> of **aspect** in this paper broadly to refer to inflectional aspectual morphemes, and **lexicalization of aspect** to aspectual meaning conveyed by lexical items and derivational morphemes.

In terms of inflectional (or grammatical) aspectual morphemes, English only marks the perfective–imperfective contrast, which may assume the progressive/non-progressive formal distinction, and the perfect, that does not say anything about the internal structure of the situation. Besides, a combination with the progressive *-ing* form is restricted to dynamic verbs (see definition below).

---

<sup>3</sup> The reader should not mistake my use of the term *grammaticalization* in this paper for the technical term used in linguistics to mean the process in which “a lexical item or construction come in certain linguistic contexts to serve grammatical functions, and, once grammaticalized, continue to develop new grammatical functions.” (HOPPER and TRAUGOTT, 2003, p. xv).

Aspectual distinctions conveyed by lexical items and derivational affixes have been referred to as ‘*aktionsart*’ or ‘kind of action’ (BRINTON, 1988), and ‘inherent or semantic aspect’ (COMRIE, 1976). These distinctions tend to be expressed differently in the various languages of the world, and influence the use of tense-aspect inflectional morphology.

Portuguese examples are the verbs *partir* (to leave) and *chegar* (to arrive) that can respectively express the inceptive (that begins) and the cessative (that ends) aspects; the suffix *-itar* in *saltitar* (to jig about) expresses the iterative (that repeats) aspect together with a notion of diminutive (CÂMARA Jr., 1970, p.142). The inflected forms *partiu* and *chegou* refer to perfective events in the past, while *partia* (and *chegava*) and *estava partindo* (and *estava chegando*) convey distinct types of the past imperfective. Only the first pair of imperfective forms can evoke the iterative or habitual aspect, though.

English verbs such as *adorn*, *construct*, *bring out* indicate a final objective, while *kill* and *catch* are momentary or punctual actions; still particles such as *up*, *down*, *over*, *out*, *through* and *away* in phrasal verbs convey the idea of a goal or the ending point of a situation (BRINTON, 1988, p.27, 163). As far as combining lexical and grammatical aspect, certain English verbs behave differently from their counterparts in Portuguese, or from their near synonyms. A well-known example is the pair of verbs *like/enjoy* [*gostar*]. *Like* is a state verb, while *enjoy* is an activity verb. In English, this semantic contrast affects the possibility of these verbs to occur in a continuous form. In Portuguese, on the other hand, the verb *gostar* can have an *activity* reading (5) as well as a *stative* reading (6). In this latter, the present tense (*presente do indicativo*) increases the atemporal nature of this second reading of *gostar*, which renders the last sentence rather odd, to say the least, due the boundedness of the complement *a viagem* [the trip] in contrast with the atemporal nature of *essa sua ideia* [that idea of yours] and *viajar* [to travel].

- (2) \*I'm liking that idea of yours.
- (3) I like that idea of yours.
- (4) I'm enjoying the trip.
- (5) *Estou gostando dessa sua ideia / da viagem.*
- (6) *Gosto dessa sua ideia / de viajar / \*Gosto da viagem.*

A well-known verbal typology of lexical aspect is that of Vendler's (1967). He classified predicates as activities (e.g. *run*, *walk*, *swim*, *live*, *study*), accomplishments (e.g. *paint (a picture)*, *make (a chair)*, *build (a house)*, *write (a novel)*, *grow up*), achievements (punctual situations such as *recognize (something)*, *realize (something)*, *lose (something)*, *find (something)*, *win the race*), or states (*have*, *contain*, *seem*, *want*, *like*).<sup>4</sup> These aspectual types were analyzed by Brinton (1988) and Comrie (1976) in terms of three oppositions: state vs. dynamic, punctual vs. durative, and telic vs. atelic (situations that have/ do not have a conclusion).

**Dynamic predicates** imply a change of state and include activities, accomplishments, and achievements. The first two kinds have duration, the difference between them being the fact that activities are seen as on-going situations, and accomplishments include an end-point (**telic**). An achievement also has a well-defined end-point, but has no duration, and is thus called **punctual**. An accomplishment cannot be expressed if it is terminated before its conclusion, and, in English, these predicates are usually followed by “in” phrases, such as *I cooked dinner in half an hour*. An activity verb, on the other hand, takes a “for” adverbial phrase, as in *I walked in the park for half an hour*. In contrast with durative predicates, achievements depict a general idea of iterativeness (or

<sup>4</sup> Examples of verbs taken from Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999, p.119).

repetition) if combined with the progressive, while durative verbs (activities and accomplishments) express on-going situations.

**States** are inherently durative, homogenous, unbounded, and agentless, which means that these situations remain indefinitely unchanged until some dynamic process affects them (BRINTON, 1988, p.24): verbs of cognition or of mental perception – *know, believe, think, understand, mean, doubt* –; of inert or sensory perception – *smell, see, hear, taste, feel* –; of possession – *possess, have, own, belong* –; of emotions, attitudes, and opinions – *like, love, hate, dislike, want, desire, need, prefer, appreciate, doubt, feel, wish* –; of measurement – *equal, measure, weigh, cost* –; of relationship – *contain, entail, consist of* –; and of description – *be, sound, resemble, appear, seem, look* (CELCE-MURCIA and LARSEN-FREEMAN, 1999, p.120). These verbs do not usually take the progressive form, in which case they would assume a different meaning (See example (2) above).

### 3.3 Current relevance in English and Portuguese

The English present perfect has often been treated as a separate grammatical category because it does not express a deictic relation in the same way as other tenses, and because it does not elaborate the internal temporality of a situation as other aspects do either. Instead, the **present perfect** “expresses a relation between two points in time: on the one hand, the time of the state resulting from a prior situation, and, on the other, the time of that prior situation” (COMRIE, 1976, p.52). The *perfect* construction *per se* expresses a notion of ‘prior’ (CELCE-MURCIA and LARSEN-FREEMAN, 1999) and ‘current relevance’ (LANGACKER, 1991). In some languages, English included, the perfect can combine with other aspectual categories, which then provide information about the situation itself, as in the English progressive ‘*John has been working in Manhattan.*’

Depending on the context, this relation to the moment of speaking is said to manifest itself in four different meanings, according to Comrie (1976, p.56-60):

- Experiential perfect: Bill has been to America.
- Perfect of current result: I've found my glasses (and that is why I can work on this paper).
- Perfect of recent past: I have recently learned that the match has been postponed.
- Perfect of persistent situation: He has lived in Argentina for five years now. <sup>5</sup>

Accordingly, only the example of persistent situation above is imperfective. In Portuguese, one way the perfect aspect is grammaticalized is via the ‘*pretérito perfeito composto*’ [compound preterite] (*ter* or *haver* + past participle), which despite morphologically similar to the present perfect, can only express part of the meaning of that tense, namely its imperfective use to express a situation begun in the past and lasting (or repeating itself) up to the moment of speaking.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> The present perfect of current result and of recent past has been abandoned in American English, and replaced by the past simple (CELCE-MURCIA and LARSEN-FREEMAN, 1999, p.123; COMRIE, 1976, p.53, n.2), as in the sample below, from informal written A.E.:

“...Well, I think that catches you up on all our news. I **just finished** a letter to answer Rikka's and want to write to Beth...” (personal mail)

<sup>6</sup> Another way to translate the perfect of continuation into Portuguese is with the periphrasis *vir* [PRES. INDICATIVE] + V<sub>[PRESENT PARTICIPLE]</sub>. I am thankful to Prof. Mário Perini for the following example: *A inflação vem aumentando.* [Inflation has been increasing.] However, no uses similar to this form were found in the interlanguage data.

- (7) - *Você sumiu. Por onde **tem andado**?* [I haven't seen you lately. Where have you been?]  
 (8) - *Ah, eu **tenho trabalhado** na minha dissertação e não **tenho tido** muito tempo livre.* [I have worked on my dissertation and haven't had much spare time.]  
 (9) *A chuva, nos últimos dias, **tem causado** muitos estragos nas rodovias do país.* [Rain has caused a lot of damage to the country's roads lately.]  
 (10)- *A senhora **tem tomado** seus remédios regularmente?* [Have you taken your medicine regularly, Madam?]

As perfective situations are not expressed by this Portuguese tense, a past simple form (*pretérito perfeito*) is used instead. One should notice that the singular complement in (11) renders the sentence unacceptable, and the plural generic complement in (13) creates an imperfective context of repetition.

- (11)\**João **tem comprado** um livro.*  
 (12) *João **comprou** um livro.* [João (has) bought a book.]  
 (13) *João **tem comprado** livros.* [João has bought books.]

On the other hand, Portuguese present tenses (*presente* and *presente contínuo* of the indicative mood) can be used to convey past imperfective situations reaching out into the present (Corôa, 1985). As in English, the distinction between the examples below is that the simple form in (14) expresses a sense of permanence which is not represented by the progressive form in (15).

- (14) *Ele **trabalha** na Petrobras desde 2013.* [He's worked for Petrobras since 2013.]  
 (15) *Ele **está trabalhando** na Petrobras desde 2013.* [He's been working for Petrobras since 2013]

Besides the adverbial *desde 2013* (since 2013), another way to express a relation between present and past in Portuguese is the adverbial construction *há* (there is) + *period of time*. This might be a source of errors made by EFL learners such as (1) above.

- (16) (1) And it arrived **there's** four minutes. (S8 – role-play)

As for perfective situations, the English tense sometimes highlights the result rather than the event itself. In Portuguese, however, the existence of a resulting state meaning is provided by the context. Thus, a same form is used in both examples below and only the second expresses a current result in the underlined part. Portuguese verb tenses tend to foreground temporal meanings rather than aspectual meanings. Together with mood and time, [and hypothetical meaning], Portuguese past time tenses only express the aspectual distinction between the *perfective* (the *perfeito* – or perfect preterite) and the *imperfective* (the *imperfeito* – or imperfect preterite).

- (17) *Foi na semana passada que o Zeca **bateu** o carro.* [It was last week that Zeca crashed his car.]  
 (18) *Eles não vão mais viajar porque o Zeca **bateu** o carro.* [They are no longer going to travel because Zeca (has) crashed his car.]

In Portuguese, the result of an action or its current relevance is sometimes lexicalized in the adverb *já* as well.

Finally, a recently finished event, often encoded in English as *just* + present perfect, is often lexicalized in Portuguese with an aspectual adverbial (*Chegamos nesse instante* - We've just arrived.) or as the periphrastic form *acabar de*+V<sub>[INFINITIVE]</sub> - *Acabamos de chegar*. (CASTILHO, 2012).

## 4. The study

### 4.1 Participants and method

I elicited oral and written data from eighteen Brazilian EFL learners (fifteen teenagers and three adults) who had formally volunteered to take part in the investigation. At the time of the data collection, they attended different private language institutes, and were classified as intermediate level students (five), upper intermediate level (seven) and advanced level students (six) according to each school's criteria.

Oral data was collected through individual semi-structured interviews (NUNAN, 1994) about the participant's learning experience, and five role-plays involving ordinary activities<sup>7</sup> where the roles were randomly assigned. The participants also wrote a composition on a current topic of their choice and used 30-45 minutes to complete this particular task<sup>8</sup>.

In the analysis, I compared the emergence of the present perfect tense with other past tenses in terms of form and meaning<sup>9</sup>. After excluding from the data all those uses whose meaning was not clear, I ended up with 212 present-perfect contexts, which provided 162 types. This kind of **conservative analysis** (BARDOVI-HARLIG, 2000, p.51, 91, n.15) in which two or more occurrences of a same verb form in a same context are considered as a type prevented overestimating a learner's production due to a very high concentration of *was*, for example, but very few instances of other verb forms.

A form-function analysis (ELLIS, 1999, p.703) of the transcriptions was carried out in two stages. First, a form-oriented analysis identified those uses in which the association between verb form and function resembled the target language and those of **overuse**, i.e. when the present-perfect form was used in an inappropriate context. This type of analysis reveals only the morphological state of IL. I then conducted a meaning-oriented analysis to find alternative forms used by learners to express the same meaning English tenses are canonically assigned.

### 4.2 Results

Five categories were found, four of which existed both in the L2 and in the IL data. Perfective situations included perfective experience, resultative perfect, and current state; and imperfective situations included continuation and imperfective experience. This latter category resulted from the distinctive way learners conveyed this particular context as compared to the L2 and occurred only in IL. IL categories differ from L2 categories when the participant focuses on *the*

<sup>7</sup> For a synthesis of the role-plays, the reader should refer to appendix I, which also contains a sample from the corpus and suggested L2 forms.

<sup>8</sup> For all the tasks, one sample of each participant's production was discarded.

<sup>9</sup> See appendix II.

*continuation of a situation in the present, not so much on its current relevance.* For all L2 categories, instances of target-like use were found. Still, I focus on systematic ways L1 may have influenced IL.

#### 4.2.1 Situations still holding at the moment of speaking: continuation in IL

Three specific meanings – habituality, iteration, and duration – are grouped by Bauer (1970) and McCoard (1978) under the heading ‘continuation’. In English, this category of current relevance is marked with verbal morphology, while the presence of an adverb is used to distinguish between the perfect of continuation and the experiential perfect.

(19) He has not lived there **since the outbreak of the war**. (continuation)

(20) He has lived in Iraq and Saudi Arabia. (experiential perfect)

I found 54 types of continuation in the corpus. In early IL, all instances of continuation were expressed either with a present simple or a progressive form, most often in conjunction with a durative adverbial (20/25 tokens), as seen below where imperfective activities and states were marked by a present tense form and an adverbial.

The sentences numbered from (21a), (22a) ... to (28a) represent my suggestions to express the same content as that in (21) to (28), with L2 forms. The same holds for other sentences labeled the same way<sup>10</sup>.

(21) I **live** [PERSISTING ACTIVITY] here...eh... since eight years ago. (S2 – role-play)

(21a) I've lived here for eight years.

(22) To be a movie actor **is** [PERSISTING STATE] my... my dream since I was a child. (S2 – role-play)

(22a) Being a movie actor has been my dream since I was a kid.

(23) She's **traveling** [PERSISTING ACTIVITY] ... since... one week ago. (S12 – role-play)

(23a) She's been traveling for a week.

(24) As **you're my friend** [PERSISTING STATE] for a long time... (S14 – role-play)

(24a) Since you've been my friend for a long time...

(25) He... he's **living** [PERSISTING ACTIVITY] here... eh... since two years ago. (S2 – role-play)

(25a) He's been living/'s lived here for two years.

(26) The one I'll vote for, **is doing really great** [PERSISTING STATE] until now (S1 – written)

(26a) The one I'll vote has been doing really great so far.

(27) Since that... that time **I'm trying** [PERSISTING HABITUAL ACTIVITY] to learn English. (S4 – interview)

(27a) Since that time I've been trying to learn English.

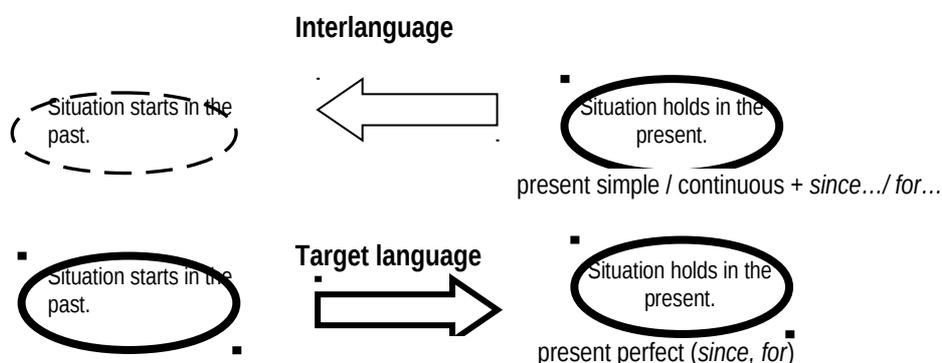
(28) I think she... she **study** [PERSISTING HABITUAL ACTIVITY] English for about six years or so. (S4 – interview)

(28a) I think she's been studying English for about six years or so.

Learners' knowledge of L1 may be at play here, as these learners probably based their choices on the atemporal nature of the present simple and the durative character of the progressive, and established a connection between past and present times by using adverbials such as *since...*, *for...*, *how long* and IL forms *\*how much time*, *\*how many years*. This condition is summarized in the picture below, the dashed ellipsis representing covert back-grounded content and bold ellipsis

<sup>10</sup> I am most thankful to the anonymous reviewer for her/his suggestion to include L2 patterns parallel to IL samples.

representing overt foregrounded content. The use of a present tense highlights the fact that the situation still holds. The arrows stand for the perspective taken by the speaker regarding the connection between the two moments.



**Figure 1 – A schematic representation of the category 'continuation'.**

Despite the intensive use of present tense forms in early IL (23/35 types among learners who produced less than 60% adequate types of use of the present perfect for all categories), continuation contexts achieved the highest levels (86%) of target-like use of the present perfect. Combination with time adverbials seems to have played a major role in the adequate use of the present perfect because they emphasize the aspectual relation. Besides, this is the case when the link between past and present becomes clearer.

#### 4.2.2 Situations taking place before the moment of speaking

The categories discussed below reflect a different perspective on events or situations in which the time span considered seems to end just before the moment of speaking. They include 'imperfective experience', 'perfective experience', 'current results', and 'recent events'.

##### Imperfective experiences

Examples (21) to (28) above summarize the fact that only when 'continuation' referred to a state or habitual activity *persisting into present* did the learners use present tenses + durative adverbials in present perfect contexts. However, this specific IL mapping was not found in the data to express habitual or repeated (iterative) activities, accomplishments, or achievements, and even states, when these were seen as perfective (completed wholes). Instead, these were encoded by past tense forms accompanied by adverbials such as *all my life, never, always, until now*, etc., especially in early-IL data. I call them 'imperfective experiences' as distinguished from other instances of 'continuation' conveyed almost exclusively by present forms in early IL, and from 'perfective experience' presented next, which represent completed events that took place just once or a few times in the past.

Although some sort of duration was always present, (29) to (31) do not evoke a type of 'perfect' continuation because, by using the *past tense*, the participant says nothing about the situation now: no current relevance, no guarantee it still holds at the moment he speaks. In fact, the past simple is used in the same way it is employed to express past accomplishments and achievements that may or not have some connection with the present.

- (29) The terrorism **was always used** [REPEATED ACTIVITY] in the world to make people pay attention in the problems of a place. (S6 – written)  
 (29a) Terrorism has always been used worldwide to call people's attention to the problems...  
 (30) [So far] There were... **there was** a lot ... a lot of progress...[STATE] (S9 – interview)  
 (30a) So far, there has been a lot of progress.  
 (31) I start studying five years ago and... I **saw a lot of fil...** movies [REPEATED ACTIVITY]. (S8 – interview)  
 (31a) I started studying English five years ago and I've seen a lot of movies...

Despite the small number of these contexts, they follow the general perfective/imperfective tendency found in the data that may signal interference from L1, since Portuguese encodes this meaning with simple past forms in association with adverbials, while the two distinct English forms – the present perfect and the past simple – evoke two separate meanings: the first, an ongoing period of time; the second, a closed period of time.

- (32) *Ele sempre foi um bom garoto.* [He's **always been/ was always** a good boy.]  
 (33) *Meu pai sempre trouxe frutos do mato na volta de suas caçadas.* [My father **has always brought/ always brought** wild fruit when coming home from his hunting trips.]

Besides, in these cases, the adverbials usually employed evoke 'frequency', rather than the aspectual meaning of 'prior to the moment of speaking' or a length of time. The end of the situation may well take place before the moment of speaking then (dashed vertical line in Fig. 2). This latter, by the way, may eventually appear lexicalized (*not yet, until now*).

### Perfective experiences

A distinction between perfective and imperfective experiences was made here to explain the unique way the L2 categories continuation and experience have been construed in IL. As a matter of fact, one cannot speak of a morphological contrast (found in the data) between what I call 'imperfective' and 'perfective' experiences. What 'imperfective experiences' and 'continuation' share is their durative/iterative/habitual character. As seen above, only unbounded durative situations *which persist to the moment of speaking* are sometimes represented by present forms in the corpus. Durative situations apparently not persisting during or after this moment are represented in terms of a past situation.

Mostly in early IL, the past simple was also used for the expression of individual occurrences of a state or activity no longer holding, and past accomplishments or achievements taking place only occasionally or perhaps never. These correspond to L2 category 'perfect of experience' and are usually explained in classroom contexts as events that may happen again in the future. According to Fig. 2, the events reported in (34) to (41) take place sometime inside a time frame considered to end before the moment of speaking.

- (34) I only **travel abroad** [ACTIVITY] three times. (S4 – interview)  
 (34a) I've only traveled abroad three times.  
 (35) I **didn't have practice** [ACTIVITY] since that time. (S5 – interview)  
 (35a) I haven't practiced since then.  
 (36) I never **was... in this situation** [INDIVIDUAL OCCURRENCE OF A STATE] (S2 – interview)  
 (36a) I've never been in a situation like this.  
 (37) I yet **didn't have a chance** [ACHIEVEMENT], but I'd like a lot to travel to a foreign country (S1 – interview)

- (37a) I haven't had a chance yet, but I'd really like to travel to a foreign country.  
 (38) S: ... How long have you been ... this career?  
 R: In fact I ... **acted in a children's play** [ACTIVITY] ... (S14 – interview)  
 (38a) R: In fact, I've acted in a children's play.  
 (39) Only one time I ... **speak** [ACTIVITY] English... out of classes (S2 – interview)  
 (39a) Only once have I spoken English out of the classroom.  
 (40) I began to study English five years ago and I **stopped** [ACHIEVEMENT] several times. (S2 – interview)  
 (40a) ...and I've stopped several times.  
 (41) Well, I never **met an American** [ACHIEVEMENT], a native. (S7 – interview)  
 (41a) Well, I've never met a native American.

It seems that these learners relied on adverbials – *yet*, *once*, and *never* to create a connection with the present as it happens in Portuguese – *já* (already)/ *ainda não* (not yet)/ *até hoje* (till today)/ *nunca* (never) + *pretérito perfeito*. This is even more likely if we consider that the use of these adverbial expressions with the present perfect reached its peak (87%) among the learners who only produced between 40 to 55% of target-like mappings for the present perfect, and then plunged to 37% among the most advanced learners, who had almost acquired both form and meanings (around 80% in all categories).

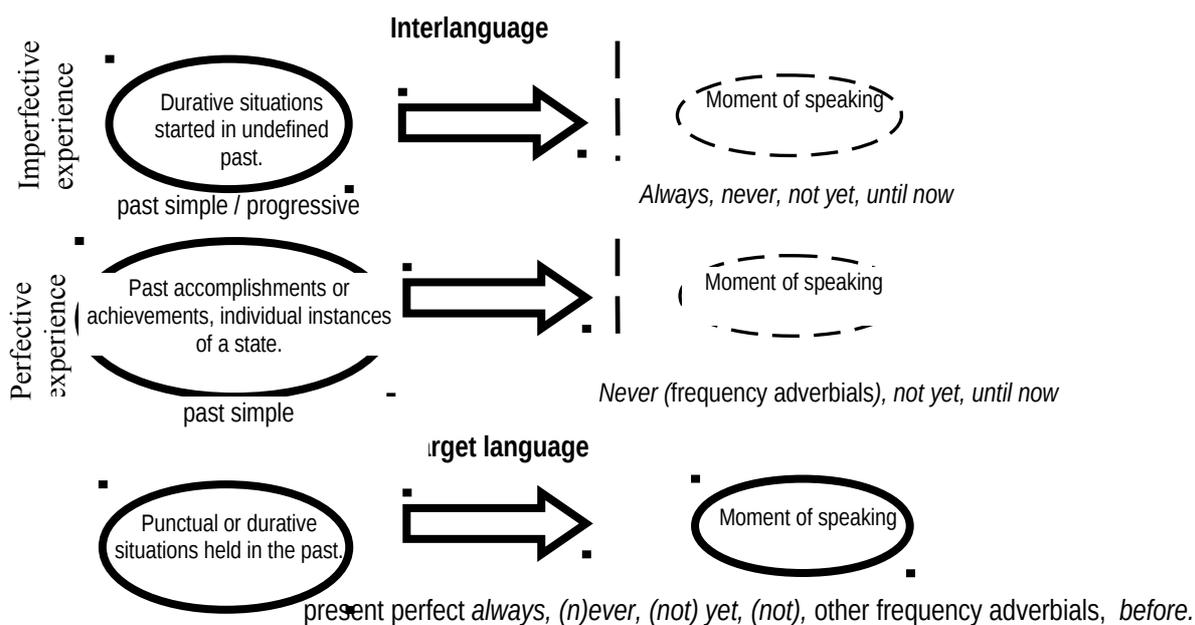


Figure 2 – A schematic representation of the categories ‘imperfective experiences’ and ‘perfective experiences’.

### Current Result

Only in about 25% of the occurrences did the participants use the present perfect to express a current result. The other instances were all produced with the past simple, but for one use of a base form, and this context tended not to present adverbials. As mentioned above, Portuguese inflectional morphology does not encode the ‘current result’ of a past situation, and this meaning is often inferred. However, two adverbials which occasionally accompany these predicates – *já* [already, yet] or *ainda não* [not yet] – only mean that the action or the existence of a state took / did not take place before the hearer might have predicted. These adverbials (or no accompanying

adverbials) provide the contrast with the other perfective categories being discussed here. Fig. 3 summarizes this group.

- (42) I **forgot** [=left] the things. [ACHIEVEMENT] (S1 – role-play)  
 (42a) I've left your things at home.  
 (43) I **left** it [ACHIEVEMENT] in... at home. (S4 – role-play)  
 (43a) I've left it at home.  
 (44) People in large city is arrest in their own house. They **lost** freedom. [ACCOMPLISHMENT] (S10 – written)  
 (44a) In large cities, people are arrested in their own homes. They've lost their freedom.  
 (45) I **gave** you my explanation. [ACCOMPLISHMENT] (S2 – role-play)  
 (45a) I've given you my explanation. / I've explained it to you.  
 (46) Do you know whether the airplane has **already** landed [ACHIEVEMENT]? (S16 – role-play)  
 (46a) Do you know whether the plane has landed?

Accordingly, this may cause EFL learners to overuse the English adverb *already* as in (46), once the present perfect construction itself encodes this meaning in English, and *already* expresses emphasis (EL-DASH and BUSNARDO, 2002).

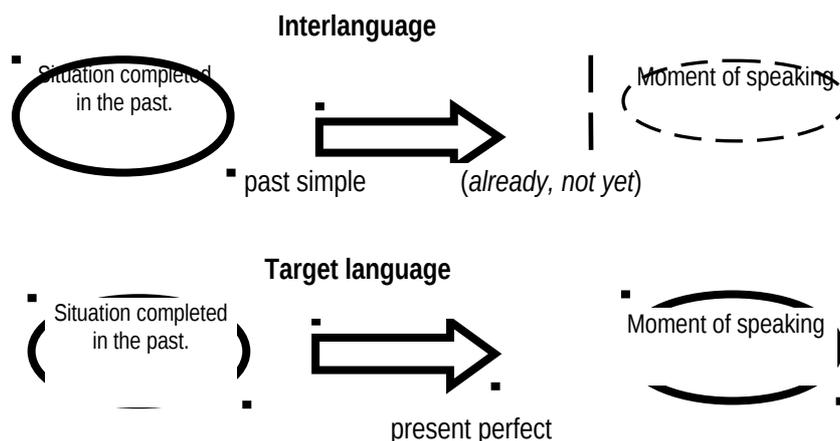


Figure 3 – A schematic representation of the category ‘current result’.

### Recent events

Recent events relate to the moment of speaking solely by virtue of their temporal proximity to the present (COMRIE, 1976, p.60), and that is why these perfective contexts may be expressed by the English present perfect. For this reason, they tend to occur in the L2 with adverbs such as *just* and *recently*. In the IL data, however, I could not find a relation between these adverbs and the emergence of the target form. Actually, only learners in more advanced stages produced this target form-function mapping, the highest rate being around 67%. In the whole corpus, this figure was 37%, with the past simple being the preferred form.

Again, one way Portuguese expresses this temporal proximity to the present is with the periphrastic form *acabei/acabo*<sub>1ps</sub> (‘finish’<sub>PRETERITE PERFECT/PRESENT</sub>) *de* + *V*<sub>INFINITIVE</sub>. Besides being alien to the L2, this construction is by far more complex than *just* or *recently* + past simple. Another reason for the reduced use of the present perfect may be L2 input, albeit scarcer in a foreign language

learning context. English native speakers also tend to employ past simple forms in these contexts. According to Walker (1997, p.18), there is no semantic distinction between the past simple and the present perfect when they occur with *just* to refer to the immediate past. Fig. 4 below depicts this condition. So, I am not in a position to argue for L1 interference in this case, except for the participants' prevailing choice to mark perfective contexts in general with past simple forms.

- (47) **Did** the flight **arrive** <sub>[ACHIEVEMENT]</sub>? (S1 – role-play)  
 (47a) Alternatively: Has the flight arrived?
- (48) Did you see... **did you see** <sub>[ACHIEVEMENT]</sub> the ... the week's paper lately? (S4 – role-play)  
 (48a) Have you read this week's paper?
- (49) I started to ... **started** to study <sub>[ACHIEVEMENT]</sub> that language [German] **this year**. (S3 – interview)  
 (49a) I've started to study that language this year.
- (50) S: And **there was some change** <sub>[ACCOMPLISHMENT]</sub> recently? (S9 – role-play)  
 H: Yeap. He **bought** <sub>[ACHIEVEMENT]</sub> a new piano and stars... **started** <sub>[ACHIEVEMENT]</sub> to ...to wear expensive clothes. (S3 – role-play)  
 (50a) S: And have there been any changes recently?  
 H: Yeap. He's bought a new piano and started to wear expensive clothes.

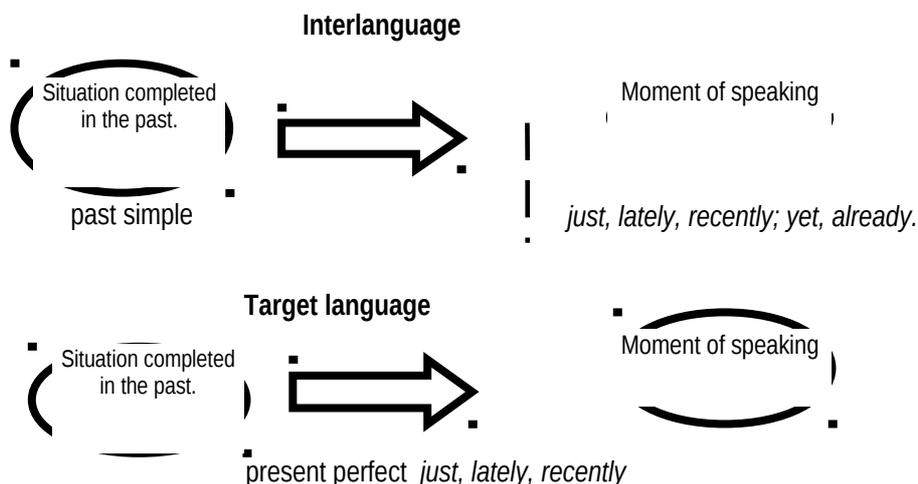


Figure 4 – A schematic representation of the category ‘recent events’.

### 4.2.3 L1 interference in the acquisition of morphology

Formal mistakes were found in nearly 20% of the uses of the present perfect, which demonstrates that the acquisition of meaning clearly demands greater effort than the acquisition of the form. This may be the case especially because very few of these formal mistakes emerged from the morphological construction itself (*have + V-ed*). Instead, the majority of these formal mistakes were incorrect participial forms, mostly due to the phonological reasons that affect the acquisition of the past simple as well.

In the learners' oral production, regular past-tense endings represented a source of difficulty which could be attributed to L1 phonology in almost all cases. As Wolfram (1984) noticed, learners whose L1 does not have consonants or consonant clusters in word-final position (as it happens to be the case with Portuguese) tend not to pronounce these in English regular past forms or, else, add a vowel between the consonants. Examples of this difficulty were seen throughout the oral corpus, and teachers should be able to approach them as a phonological issue, rather than as a delay in the

acquisition of past tenses meaning or form. In the examples below, the relevant stretch of speech is in bold face. The phonetic symbols represent first, the IL data, and second, the target pronunciation.

- (51) And... anybody [nobody] **visit him**. [ˈvɪzɪθɪm] vs. [ˈvɪzɪtɪdɪm] (S1 – role-play)  
 (52) I never **traveled** for another countries. [ˈtrævlɪd] vs. [ˈtrævlɪd] (S3 – interview)  
 (53) I **interrupt it** a lot and so I... [ɪntəˈrʌptɪt] vs. [ɪntəˈrʌptɪdɪt] (S13 - interview)  
 (54) Have you **talk to him**? [ˈtɔktəhɪm] vs. [ˈtɔkttəhɪm] (S17 – role-play)  
 (55) Have you **notice any** changes in his routine nowadays? [ˈnəʊts `eni] vs. [ˈnəʊtst`eni] (S17 – role-play)

## 5. Final remarks

In this paper I have looked at the acquisition of the present perfect tense by Brazilian learners of English as a foreign language by using a pseudo-longitudinal approach, having attended to the form-meaning associations found in a corpus with their oral and written productions. The main goal established was to highlight the moments when the knowledge of their L1 may have influenced their IL production. Secondly, I evaluated these learners' use of past time morphology and observed two learners leaving their lexical stage and relying mostly on the base form of verbs; the other sixteen participants being in the morphological stage, having reached varied levels of adequate use of past time morphology. As far as the acquisition of the present perfect, the data revealed a continuum from zero to 80% of adequate uses of all four categories described in the literature.

The most relevant finding in the study was the fact that, parallel to target-like mappings, the learners created two *systematic* categories of situations: those concluded in the past and those still holding in the present, which were expressed by forms found in their L1. In most of these uses, lexical resources (adverbials) were employed to convey their idea of current relevance. Thus, the notion of continuation for durative events and states and their persistence in the present was expressed by present tenses, while all categories of situations seen as completed were encoded by past forms. The latter were classified as imperfective experience, current result, and recent event, according to the accompanying adverbials and the inherent durative/non-durative nature of the predicates. In short, when not using the target-like form, the participants tended to use forms that resembled their L1.

L1 and L2 distinct phonological systems may also have been the source of difficulty some learners faced with the form, regarding the production of regular past time morphemes. This happened more often in early interlanguage, a fact to be expected according to Ervin-Tripp (1974) and Terrell et al. (1980), and that should be approached as a distinct phenomenon of IL.

Thus, while this paper does not make strong claims about the role of L1 in the acquisition of temporality in an L2, it does intend to shed some light on specific points Brazilian learners have difficulty with, which often coincide with the moments the grammars of English and Portuguese differ. For one thing, learners seem to create their hypotheses about the present perfect exclusively based on chronological time, and to ignore aspectual distinctions but the persistence of the situation into the present.

## REFERENCES

BARDOVI-HARLIG, K. **Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning and use**. Malden and Oxford: Blackwell Publishers, 2000.

BAUER, G. The English 'perfect' reconsidered. **Journal of Linguistics**, v. 6, p. 189-98, 1970.

BERRETTA, M. Morphological markedness in L2 acquisition. In R. Simone (Ed.), **Iconicity in language**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 197-233.

BRINTON, L. J. **The development of English aspectual systems: aspectualizers and post-verbal particles**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BROOKS, N. **Language and language learning**. New York: Harcourt Brace and World, 1960.

CÂMARA JR. J. M. – **Princípios de linguística geral**. 4 ed. 4 imp. Rio: Livraria Acadêmica, 1970.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 2. imp. São Paulo: Contexto, 2012.

CELAYA VILLANUEVA, M. L. The role of the L1 acquisition and use of the L2: new perspectives. **Bells: Barcelona English language and literature studies**, v. 2, p. 73-79, 1990.

CELCE-MURCIA, M., LARSEN-FREEMAN, D. **The grammar book – an ESL/EFL teacher's course**. 2. ed. Newbury: Heinle & Heinle, 1999.

COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CORÔA, M. Luiza M. S. **O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica**. Brasília: Thesaurus, 1985.

DULAY, H.; BURT, M.K.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press, 1982.

EL-DASH, L. G.; BUSNARDO, J. Tempos verbais em inglês e português: escolhas pragmáticas a partir de aspectos semânticos. **Working papers in Applied Linguistics**. Campinas, v. 40, p. 63-9, Jul./Dec. 2002.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. 6th printing. Oxford: Oxford University Press, 1999.

ERVIN-TRIPP, S. Is second language learning like the first? **TESOL Quarterly**, v. 8, p.111-127, 1974.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. 2 ed. (Cambridge textbooks in linguistics). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (Eds.). **Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1986.

KLEIN, W. **Second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

LADO, R. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers.** 10th printing. Ann Harbor: The University of Michigan Press, 1971 (1957).

LANGACKER, R., **Foundations of cognitive grammar: descriptive application.** Stanford: Stanford University Press, 1991. v.2.

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

LONG, M., SATO, C. J. Methodological issues in interlanguage studies: An interactionist perspective. In: DAVIES, A.; CRIPER, C.; HOWATT, A. P. R. (Eds.). **Interlanguage.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984. p. 253-279.

McCOARD, R. W. **The English perfect: tense-choice and pragmatic inferences.** (North-Holland Linguistics Series, 38) Amsterdam: North Holland, 1978.

MELLO, H., DUTRA, D. The teaching of English aspectual categories to Brazilian Portuguese speakers: a cognitive grammar-based approach. **Series B: Applied and Interdisciplinary Papers.** Essen: LAUD, 2000.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** 2nd printing. Cambridge, Massachussets: Cambridge University Press, 1994.

QUIRK, R., GREENBAUM, S. **A university grammar of English.** 7th printing. London: Longman, 1978.

RICHARDS, J., SCHMIDT, R. **Dictionary of language teaching and applied linguistics.** 4 ed. Oxon, New York: Routledge, 2013.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In: GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.) **Language transfer in language learning.** Revised edition. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins, 1994. p. 32-46.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics.** v. 10, p. 67-92, 1972.

SLOBIN, D. Thinking for Speaking. **Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society,** p. 435-445, 1987.

\_\_\_\_\_. Adult language acquisition: a view from child language study. In: PERDUE, C. (Ed.) **Adult language acquisition: Cross-linguistic perspectives - the results.** v. II. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 239-252.

TERELL, T., GÓMEZ, E.; MARISCAL, J. Can acquisition take place in the classroom? In: SCARCELLA, R. C., KRASHEN, S. (Eds.). **Research in second language acquisition.** Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.

TRÉVISE, A., PORQUIER, R. Second language acquisition by adult immigrants: exemplified methodology. **Studies in second language acquisition,** v. 8, p. 265-75, 1986.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy.** New York: Cornell University Press, 1967.

WAARA, R. Construal, convention, and constructions in L2 speech. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (Eds.). **Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching**. (Series Studies on Language Acquisition, v. 18). Amsterdam: Mouton de Gruyter, 2004. p. 51-76.

WALKER, R. H. Teaching the present perfect tenses. **TESOL QUARTERLY**. Alamosa: Cybertech Enterprises, v.1, n. 4, p.17-30, 1997. CD-ROM.

WOLFRAM, W. Unmarked tense in American Indian English. **American speech**. v. 59, p. 31-50, 1984.

**Appendix I - Role-plays**

Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4	Situation 5
A invites B to a party and wants to know about C, a second possible guest. B knows a few facts about C (out on vacations after her recent wedding).	A is late to pick up someone at the airport, and asks B, who is at the information desk, about the flight, which is late by the way.	A is a detective investigating a robbery; B is a suspect's neighbor; A asks B questions about the suspect's routine and social relations.	A and B discuss a job offer on a newspaper and evaluate their chances of getting the job, in face of their professional experience.	A and B are close friends and room-mates. A explains to B why he did not take B's sports gears to the gym, as previously arranged.

Sample from IL corpus: SITUATION 4	Suggested L2 forms
L: Hi, Tiago. Did you see... did you see the ... the week's paper lately? T: Yes, I saw it. L: Did you see the ... the ad about a new director that is ... start... shooting a new movie? T: Oh, yes. I read [ri:d] about it. L: What do you think about? T: Oh, I think it's a great idea. And I think he has a great potential... as a director. L: Because he needs a... a new actors. Do you... did you see it? T: Ah, yes. I... He's looking for a new actor. Are you interested? L: Yes. I think so. What do you think about? T: Well, I need to ... to knew more things about your job. How long are you... are you working in the cinema? L: Oh... only two... twice... when I was a child... and I ... I had a role in a commercial... a TV commercial. T: Yes. L: It's all.	L: Hi, Tiago. Have you read this week's paper? T: Yes, I have. L: Have you seen the ad about this new director who is shooting a new movie? T: Oh, yes. I've read [rɛd] it. L: What do you think about that? T: Oh, I think it's a great idea. And I think he has great potential... as a director. L: He needs new actors. Did you see that? T: Ah, yes. He's looking for a new actor. Are you interested? L: Yes. I think so. What do you think about that? T: Well, I need to learn a few things about your career as an actor. How long have you been acting? L: Oh... I've acted only twice... when I was a child, and later I played a part in a commercial... a TV commercial. T: Yes. L: That's all.

**Appendix II - Individual learners' performance**

Learner	Acquisition of past time inflectional morphology <sup>11</sup>			Phonological mistakes
	Past simple and continuous tenses	Use of Present Perfect		
		Target-like	Alternative mappings	
S1	Yes for most frequent verbs (did, came, had, went). Use of base forms for other verbs.	0	11	Yes

<sup>11</sup> All participants used target-like form-function mappings of present and future tenses, and of some modal verbs. Present-tense third-person marking forms a separate morphological system from that of tense and aspect, and some participants presented variability in the use/non-use of that morpheme.

S2	Yes for most frequent verbs. Use of base forms.	0	8	Yes
S3	Acquiring all past tenses simultaneously.	1 continuation	14	Yes
S4	Yes for most frequent verbs. Some use of base forms.	1 continuation	12	Some
S5	Yes for most frequent verbs. Some use of base forms.	1 continuation	12	Some
S6	Yes for most verbs	1 perfective	7	No
S7	Yes	1 perfective	6	No
S8	Yes	1 perfective; 1 cont.	12	Some
S9	Yes	1 perfective; 1 cont.	5	No
S10	Acquiring all past tenses simultaneously.	1 perfective; 1 cont.	4	No
S11	Yes	3 perfectives; 2 cont.	6	No
S12	Acquiring all past tenses simultaneously.	5 perfectives; 3 cont.	8	No
S13	Yes	4 perfectives; 2 cont.	4	No
S14	Yes	5 perfectives; 5 cont.	2	No
S15	Yes	4 perfectives; 7 cont.	4	No
S16	Yes	5 perfectives; 2 cont.	3	No
S17	Yes	2 perfectives; 5 cont.	2	No
S18	Yes	5 perfectives; 6 cont.	2	No

**RESUMO:** A expressão da temporalidade engloba os conceitos de tempo e aspecto, tipicamente transmitidos por morfemas lexicais e flexionais, que geralmente variam de uma língua para outra. Este tipo de diferença entre idiomas muitas vezes afeta a aprendizagem de uma L2. Neste trabalho, discute-se o papel da gramática do português na aquisição do *present perfect* do inglês por dezoito brasileiros, aprendizes de inglês como língua estrangeira. Os padrões encontrados nos dados de interlíngua foram comparados a padrões da L2. Como esperado, a fonologia da L1 afetou a produção das formas regulares do passado, especialmente entre os iniciantes. No tocante aos mapeamentos forma-função, além de padrões da L2, os aprendizes criaram duas categorias principais de relevância atual, com base no critério de situação persistindo / não persistindo no presente, as quais foram sistematicamente expressas por formas semelhantes a outras encontradas na L1. Eventos durativos e estados (situações imperfectivas) que continuam no presente foram expressas por tempos do presente, enquanto todas as categorias aspectuais de situações encerradas (perfectivas) foram codificadas por tempos do passado. Adjuntos adverbiais específicos foram empregados em cada categoria.

**PALAVRAS-CHAVE:** interlíngua – transferência linguística – aquisição da temporalidade.

## Representações Discursivas da Leitura e do Trabalho Docente no Guia do PNLD

---

### Discursive representation of Reading and teaching work in the PNLD'S guide

*Francisco Vieira da Silva<sup>1</sup>  
Éderson Luís Silveira<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho, descritivo de caráter interpretativo, visa a analisar alguns excertos extraídos de resenhas de Língua Portuguesa do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição de 2015, buscaremos apreender de que modo ocorrem representações discursivas acerca do sujeito-educador e da leitura a partir de enunciados presentes nestas resenhas. Situando-nos na emergência das reflexões foucaultianas que visam contribuir para apresentar análises de uma história do presente, que esteja atenta aos deslocamentos e necessidades promovidas no âmbito dos estudos do sujeito nas relações com o saber e o poder é cada vez mais emergente, sobretudo no que diz respeito à produção de subjetividades no decorrer da história. Interessa-nos pensar a partir da análise das resenhas e os modos como são tratados a leitura e o trabalho docente, quando estes produzem efeitos de engendramento de determinadas posturas a serem adotadas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Trabalho Docente; Subjetividades; Leitura.

### Comentários Iniciais

“Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido”, confessa Proust (2003, p.9), num relato memorialístico acerca de sua relação com a leitura. Gostaríamos de iniciar a escrita deste texto, a partir desse posicionamento discursivo de Proust, a fim de tecermos algumas considerações sobre a leitura e, conseqüentemente, sobre o ensino e aprendizagem da leitura e acerca do trabalho dos agentes envolvidos neste processo, mais especificamente o professor.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI). Contato eletrônico: <[franciscovieirariacho@hotmail.com](mailto:franciscovieirariacho@hotmail.com)>.

<sup>2</sup>Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR/CNPq). Contato eletrônico: <[ediliteratus@gmail.com](mailto:ediliteratus@gmail.com)>.

O olhar reflexivo do escritor francês constitui um modo de inscrição do sujeito enunciador frente à leitura como um objeto de discurso. Ainda que dispersas nas dimensões incontornáveis do tempo e espaço, pautamo-nos no princípio foucaultiano, segundo o qual determinadas regularidades enunciativas, ancoradas no seio de determinado regime institucional de saber-poder, perduram no decurso da história, de modo a delinear uma certa remanência no campo enunciativo, o que nos possibilita pensar na permanência de algumas representações discursivas em torno da leitura, as quais se alicerçam justamente no âmbito de condições de possibilidade que fazem emergir certos discursos e não outros em seu lugar (FOUCAULT, 2010).

Partindo dessas elucubrações, nosso olhar investigativo, margeado nos limites deste texto, encaminha-se no sentido de analisar as representações discursivas que emergem de discursos sobre a leitura e sobre o trabalho docente nas resenhas do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>3</sup> do ensino médio, na edição de 2015.

Em relação ao guia, podemos enfatizar que este representa um dos documentos mais importantes para a efetivação da escolha do livro didático nas escolas públicas brasileiras, pois, além de conter as resenhas de coleções inscritas no programa, traz uma série de reflexões analíticas e orientações acerca de como prosseguir na seleção do livro didático.<sup>4</sup> Produzido no interior das instâncias governamentais de gestão da educação nacional, o guia corporifica (materializando, assim, na língua) discursos amparados em saberes especializados, tendo em vista que os sujeitos aptos a ocuparem posições enunciativas nestas resenhas estão atrelados a lugares institucionais (FOUCAULT, 2010) do universo acadêmico. Isso nos leva a refletir, na esteira de Eckert-Hoff (2008), como os saberes provenientes das instâncias formadoras e governamentais parametrizam a constituição do sujeito professor, cuja função parece restringir-se a se apropriar e ressignificar esses saberes; assim, não raro, o sujeito acaba sendo concebido menos como um agente ativo e mais como um depósito passivo de informações.

Na construção do método arqueológico, Foucault (2010) fala-nos da formação das modalidades enunciativas. Em linhas gerais, esse conceito engloba, concomitantemente, o estatuto do sujeito que fala, os lugares institucionais de onde o

---

<sup>3</sup>O PNLD objetiva prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. Mais informações, consultar o site <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>>. Acesso em 20. jan. 2015.

<sup>4</sup>Todos os guias do PNLD encontram-se disponíveis para *download*, no seguinte endereço eletrônico: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12637:guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12637:guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico&option=com_content)>. Acesso em: 03. fev. 2015.

sujeito fala e a posição ocupada pelo sujeito na enunciação. Nesse aspecto, Foucault (2010, p.57) indaga: “Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter essa espécie de linguagem? [...] Qual o *status* dos indivíduos que o direito [...] juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir tal discurso”. Interessa-nos, a partir dessas teorizações, analisar, nos interstícios da função enunciativa, os modos através dos quais o sujeito enunciador, nas resenhas estudadas, encontra-se imbuído de um saber institucional que lhe permite enunciar, no âmbito de certas relações de poder; noutros termos, importa-nos analisar o funcionamento desse discurso, considerando as posições adotadas pelo sujeito enunciador. Convém ressaltar ainda que, ao especificarmos nosso recorte para estudarmos as representações discursivas em torno da leitura, encaramos essa particularidade como uma possibilidade de entrada no *corpus* frente à dispersão enunciativa inerente ao arquivo de dizeres acerca da docência, do ensino e da leitura, do qual as resenhas constituem um elemento primordial, mas não único, constituindo assim, algumas visões possíveis.

Teoricamente ancoramo-nos nos pressupostos de Michel Foucault, notadamente a partir da articulação entre os conceitos de saber, poder, discurso, enunciado e sujeito, os quais apresentam uma potencialidade de operacionalização no seio de uma Análise do Discurso foucaultiana. No tocante à metodologia, esse estudo inscreve-se nos limites de uma pesquisa descritivo-interpretativa, de abordagem eminentemente qualitativa.

Para fins de organização, esse texto estrutura-se em três partes, além desses comentários de natureza introdutória. Assim, na seção a seguir, objetivamos discutir alguns aspectos da teoria foucaultiana, cuja produtividade será demonstrada na seção seguinte, em que analisaremos as resenhas do Guia do PNLD. Finalmente, na última parte, teceremos algumas considerações de caráter (in)conclusivo, haja vista a impossibilidade de engaiolarmos o sentido e o discurso numa ótica normativo-prescritiva do fazer acadêmico. A partir disso, assume-se, mais do que tudo, a existência de reticências, suspensões, brechas, furos e deslocamentos, a serem retomados em investigações empreendidas no porvir, possibilitadas pelo presente trabalho.

### **Alguns conceitos foucaultianos**

Convém, antes de qualquer discussão ou reflexão teórica empreendida a partir dos estudos foucaultianos (que possibilitam desdobramentos diversos em múltiplos campos do saber) ter a cautela de destacar que Foucault não foi um autor que tenha se empenhado em delimitar conceitos e circunscrever isoladamente os modos de aparição nas diversas instâncias, problematizando naturalizações históricas, percebendo objetos do discurso como constituídos e instituídos a partir das redes de relações a que estão atrelados, sendo assim, inseparáveis dos quadros formais no interior dos quais se constituíram.

No bojo destas reflexões, o discurso não é a fala, nem enunciado, mas pode ser apreendido a partir da materialização na língua, sendo, portanto, exterior a ela (FERNANDES, 2012). Assim, as discussões acerca da subjetividade em Foucault inspiram-se nas relações entre o sujeito e poder, sendo inserida neste escopo analítico investigativo a temática das relações entre saber e poder. Dessa forma, para realizar uma história do presente, Foucault lança mão de uma arqueogenealogia do sujeito, que faz com que a subjetividade seja pensada a partir da divisão em certas práticas, o que fez com que ele pensasse em três modos de objetivação que transformaram os indivíduos em sujeitos.

Há as *práticas objetivantes* que permitem pensá-lo por meio de ciências cujo objeto é o indivíduo normalizável; há *práticas discursivas* que desempenham o papel de produtoras epistêmicas; e *práticas subjetivantes* pelas quais o sujeito pode pensar-se enquanto sujeito. (ARAÚJO, 2008, p. 93, grifos da autora)

O que se quer afirmar, a partir disso, é que “o sujeito foi sendo constituído por longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos” (ARAÚJO, 2008, p. 95). A constituição do sujeito não se deve confundir com a constituição do indivíduo. Neste contexto de estudos, o indivíduo e sujeito não são sinônimos, porque o sujeito é percebido como uma posição a ser ocupada e não como alguém que tem existência individualizada no mundo. Sendo assim:

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o que ele disse (ou quis dizer ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser sujeito (FOUCAULT, 2003, p. 107).

Dessa forma, todo enunciado só existe na relação com feixes outros enunciados e sua existência não se dá de modo isolado. Segundo Fernandes (2012), quando Foucault afirma que a questão central de suas pesquisas sempre foi o sujeito, situado nas instâncias relacionais com o poder, o que Foucault aponta é para um direcionamento que visa “explicitar a constituição dos sujeitos, pelos discursos, na trama histórica” (FERNANDES, 2012, p. 52). Assim, o sujeito do enunciado

É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes, mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e se manter uniforme [...] é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo. (FOUCAULT, 2010, p. 107)

O discurso aparece em Foucault como um campo de regularidades, em que podem ser percebidas as atuações de diversas posições de sujeito, situando o sujeito não como fonte do dizer, nem como organizador das significações daquilo que enuncia, já que não se trata de analisar o que se quis dizer, como foi mencionado anteriormente. Cabe acentuar que as subjetividades não cessam de ser produzidas na história e, por diversas vezes, pode ser considerada a presença de deslocamentos do sujeito que vem “falar na história, que está nela e que, portanto, pode tentar modificar o seu posicionamento e tratamento num jogo de forças que não fecha as possibilidades de formas de subjetividades, pois estas são inesgotáveis” (CARVALHO, 2014, p. 111). Neste contexto, pensar na produção de subjetividades implica em pensar em experiências sujeitantes, o que revela outro deslocamento essencial: as tensões entre os sujeitos constituídos historicamente sob a força dos sujeitamentos e as possibilidades de constituição dessujeitantes.

### **Dizeres sobre a leitura e o trabalho docente: algumas representações**

O sujeito que ocupa a posição de enunciadador nas resenhas do Guia oscila entre um lugar a partir do qual se descrevem as coleções dos livros didáticos aprovadas pelo PNLD, notadamente a partir de eixos do ensino de língua portuguesa, e outro que avalia a consistência teórica, a proposta pedagógica, as orientações contidas no manual do professor, dentre outros aspectos, o que parece estar em sintonia com as particularidades do gênero resenha (SOUSA, 2009). Nesse movimento de sentido, procuramos rastrear

determinadas representações sobre a leitura e o trabalho docente. Assim, vejamos os excertos que seguem:

Excerto 1

As atividades tratam a leitura como processo e colaboram para a formação do leitor e o desenvolvimento de sua proficiência. É comum resgatar-se o contexto de produção da obra de onde o texto foi retirado, a partir de comentários apresentados no Livro do Aluno. O trabalho com a materialidade do texto é bem explorado e geralmente contribui para que o aluno perceba o processo de construção do texto. Questões de localização e retomada de informações, de compreensão global e de produção de inferências são conjugadas ao longo dos volumes. O caráter discursivo da linguagem é destacado em toda a obra, o que contribui para uma abordagem coerente dos textos das diversas partes dos livros, e para o desenvolvimento das estratégias e dos procedimentos implicados na atividade de leitura. (GUIA, 2014, p.32).

Excerto 2

A **leitura**, na coleção, é abordada como uma prática necessária para o ensino da Língua Portuguesa e das literaturas. Através de gêneros textuais diversos, seja do ponto de vista formal, seja da perspectiva temática, a coleção propõe o estudo de textos como unidades produtoras de sentidos, enfatizando aspectos linguísticos e não linguísticos, pragmáticos e discursivos, visando à compreensão dos assuntos abordados e ao desenvolvimento de usos sociais da linguagem. (GUIA, 2014, p.38, grifo do autor).

Excerto 3

A coletânea de textos favorece experiências significativas de **leitura** por contemplar esferas e gêneros representativos para os alunos de Ensino Médio, como crônicas, contos, romances, poema, textos de disseminação científica, anúncios, editoriais e artigos de opinião. As temáticas são diversificadas e atendem às orientações dos PCN de explorar assuntos transversais (violência, meio ambiente, preconceito etc.). No entanto, não há presença significativa de textos multimodais, nem quantidade expressiva de textos que contemplem a produção própria da cultura juvenil. As atividades propostas colaboram para a formação do leitor literário, pois exploram tanto o plano dos sentidos dos textos quanto a relação deles com a estética literária da qual fazem parte. As atividades ora focalizam o reconhecimento de características do gênero textual-discursivo, ora a textualidade dos textos, ora distintas estratégias cognitivas de leitura para o estabelecimento de sentido, contribuindo para a formação de um leitor crítico. (GUIA, 2014, p.54, grifo do autor).

No processo de descrição/avaliação das coleções, o sujeito enunciativo mobiliza saberes advindos, principalmente, de aspectos disciplinares (FOUCAULT, 2009) das ciências da linguagem, como à alusão ao processo cognitivo de aprendizagem da leitura (“Questões de localização e retomada de informações, de compreensão global e de

produção de inferências”), os diversos usos que a prática da leitura implica (“enfatizando aspectos linguísticos e não linguísticos, pragmáticos e discursivos”), enunciados relativos à diversidade de gêneros textuais, indiretamente sinalizando para a heterogeneidade da leitura, conforme propugnado em documentos oficiais do ensino, como os PCNs (“experiências significativas de **leitura** por contemplar esferas e gêneros representativos para os alunos de Ensino Médio”). Esses saberes coadunam-se a uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2009), a partir da qual se constroem discursos acerca do ensino da leitura e forjam-se representações acerca dos processos de leitura – implicando, portanto, em direcionamentos que cerceiam os modos de perceber a leitura enquanto objeto de discurso.

Dessa forma, as posições que ocupam os sujeitos das formulações apresentadas que podem ser apreendida nestas resenhas, encontram-se marcadamente atrelada às relações de poder, as quais legitimam quem está autorizado a produzir semelhante discurso e, portanto, encetar um dado saber acerca da leitura e o trabalho docente, assinala o funcionamento das modalidades enunciativas.<sup>5</sup> Nessa lógica, avaliar uma coleção de livros didáticos e ter esse processo moldado por um componente institucional (o PNL D, o MEC, por exemplo), e, portanto, reconhecido no meio educacional, demarca estratégias de poder da posição sujeito que enuncia nas resenhas do Guia.

Desse modo, um objeto nuclear emergente do discurso que se materializa nos enunciados das resenhas, especialmente no terceiro excerto, diz respeito à maneira como as coleções resenhadas abordam a questão da leitura da imagem, dotada de uma importância singular nos discursos do ensino de língua(s) da atualidade, em consonância com uma série de pesquisas que apregoam a importância em considerar a imagem como objeto de ensino, principalmente na perspectiva dos letramentos múltiplos<sup>6</sup>. Nesse sentido, o terceiro excerto produz um efeito de ênfase, ao considerar uma lacuna no esteio da coleção didática analisada, no que tange a pouca exploração dos textos multimodais. Esse discurso em torno de uma necessidade de se empreender atividades

---

<sup>5</sup> As resenhas normalmente são escritas por especialistas da área do componente curricular a que se endereçam as coleções didáticas aprovadas no PNL D. Trata-se de docentes e pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do país. O Guia, material advindo desse processo de avaliação, apresenta, além das resenhas, a ficha de avaliação utilizada por esses profissionais na aferição da qualidade das coleções. Isso referenda, pois, o estatuto do sujeito que fala nas resenhas, conforme preconiza Foucault (2010).

<sup>6</sup> Acerca dessa questão, atentar para os estudos desenvolvidos por autores como Rojo (2013), para quem os letramentos múltiplos estão articulados ao caráter multimodal das textualidades contemporâneas, principalmente as que emergem das tecnologias digitais, as quais podem ser tomadas como objeto de análise no ensino de língua portuguesa.

de leitura da imagem e/ou de materialidades híbridas emerge em decorrência de diversas discursividades em torno do papel fundante da imagem na constituição das materialidades textuais e discursivas da atualidade. Tomar essas imagens como objeto de ensino-aprendizagem constitui-se numa exigência inadiável para a escola. Eis um modo como a leitura, enquanto um objeto de discurso, pode ser apreendida através dos enunciados contidos nos excertos das resenhas analisados.

Além disso, são construídas discursividades em torno da formação de um leitor crítico (“formação do leitor e o desenvolvimento de sua proficiência”, contribuindo para a formação de um leitor crítico”). Ao estudar esses enunciados, tem-se em mente que, a partir de Coracini (2003), assegura-se a ideia de desenvolver a consciência crítica que erige-se na intersecção de saberes da psicolinguística, apoiados nas teorias da cognição, da linguística aplicada e de pesquisas responsáveis por propor uma consciência crítica da linguagem (cf. Rajagopalan, 2003), os quais vão apontar para a urgência em aprimorar a consciência crítica dos alunos. Subjacente a essa exigência, constantemente alardeada nos discursos das cenas escolares e pedagógicas, tem-se a representação da leitura como uma tarefa investigativa, levada a cabo por um sujeito cognoscente (sic), interessado em perscrutar o sentido “verdadeiro” do texto, o significado singular oculto e original (CORACINI, 2003).

Ainda seguindo o raciocínio de Coracini (2003), entendemos que a representação do professor que deverá formar leitores críticos é de um profissional “que sabe o que sabe, que sabe o que faz, ou seja, que é consciente de sua tarefa de ensinar, de seu eu, de seu dizer, que só tem verdades e certezas [...]” (p.286). Isso negligencia de modo vertiginoso o fato de o sujeito ter que lidar com a instabilidade da língua(gem), sujeita a toda sorte de coerções, advindas das mais diferentes relações de poder, perpassadas por todo o corpo social. Sendo assim, o sujeito docente encontra-se atravessado por uma série de contingências históricas e sociais, de modo que toma como evidentes, ou mesmo como desinteressadas, as políticas de gestão, mobilizadas pelas instâncias deliberativas e governamentais do poder público. Essas políticas, apesar de postularem um discurso de autonomia do sujeito docente, encetam uma vontade de verdade, a partir da qual o sujeito professor precisa cumprir exigências relativas, por exemplo, à execução de metas, de índices de aprovação, evasão, dentre outros, que, em maior ou menor grau, solapam esse ideal de liberdade do trabalho docente.

Acentuando esse quadro, é preciso destacar a relação de contiguidade existente entre os fragmentos das resenhas em análise, precisamente no que concerne às

passagens como “desenvolvimento de usos sociais da linguagem” (excerto 2), “estratégias e procedimentos implicados na atividade de leitura” (excerto 1), e as exigências dos exames de rendimento escolar, parametrizados por meio de instâncias normativas educacionais, as quais determinam as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, no intuito de obter resultados satisfatórios no âmbito de tais testes. Esses aspectos, concebidos a partir do olhar de Foucault (2009), constituem-se em vontades de verdade que objetivam o fazer pedagógico com a leitura na escola. A posição do sujeito enunciador, no cerne das resenhas, identifica-se, pois, com esse discurso, dando-lhe legitimidade.

Nos excertos que seguem, pode ser percebido que, a despeito de o sujeito resenhista constituir-se no dizer a partir de um lugar privilegiado ao enunciar, esse lugar reveste-se de um caráter prescritivo-normativo, tendo em vista a necessidade de fazer com que o sujeito docente tenha certa determinação para planejar as atividades didáticas para além do livro didático.

#### Excerto 4

Ao adotar esta coleção, o professor conta com uma proposta de trabalho consistente e pertinente para o Ensino Médio. Cabe, no entanto, ao professor, destacar entre a vasta explanação teórica dos conteúdos, o que for mais adequado para seus alunos. (GUIA, 2014, p.32).

#### Excerto 5

A coleção permite ao professor desenvolver um trabalho de qualidade no Ensino Médio, desde que atente para algumas questões. A grande quantidade de informações exige que seja feito um planejamento cuidadoso das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula ou extraclasse, considerando as limitações de tempo do período letivo. (GUIA, 2014, p.37).

#### Excerto 6

Embora a coleção apresente diversidade de atividades de leitura de textos de diferentes gêneros e esferas, caberá ao professor complementar o trabalho com a exploração de textos imagéticos, bem como criar situações para desenvolvimento da fruição estética do texto. (GUIA, 2014, p.43).

Em todos os excertos anteriormente dispostos, a representação do trabalho docente encontra-se matizada por um discurso que preconiza uma certa autonomia do sujeito docente em relação ao uso de materiais de apoio pedagógico (“caberá ao professor complementar”), como os livros didáticos. Em suma, esse discurso se

contrapõe a outras formulações relativas a uma crítica concernente a uma dada dependência do professor em relação ao livro didático.

Cabe acentuar que o sujeito resenhista, ao situar seu dizer a partir desse lugar de orientação no exame e na avaliação dos livros didáticos, faz funcionar determinadas modalidades enunciativas (FOUCAULT, 2010), postulando, assim, que o professor precisa ser cauteloso no planejamento de determinadas atividades didáticas, levando em conta as falhas e os limites encontrados nas coleções aprovadas pelo PNLD, em virtude daquilo que Foucault (2010) chama de um olhar “clínico e especializado” e que, no presente trabalho, percebermos como sendo empreendido pelo sujeito que resenha, dada a função que ocupa e o lugar institucional de onde obtém esse discurso.

Trata-se, portanto, uma posição sujeito que examina as especificidades das coleções didáticas no que se refere, por exemplo, à diversidade das atividades de leitura (excerto seis), à quantidade de informações (excerto cinco), à exploração dos conteúdos (excerto quatro). No feixe dessas relações, constituídas através de um olhar clínico, de um saber que estratifica esse material didático, é possível notar as funções a serem executadas pelo docente, no intuito de garantir um ensino de qualidade, tendo como magma as coleções analisadas. Assim, no caso do excerto seis, compete ao docente suprir uma fragilidade detectada na coleção, a partir de uma inclusão mais consistente de textos imagéticos. No excerto cinco, reitera-se a necessidade de um planejamento atento a grande quantidade de informações, ao passo que no excerto quatro, o docente necessita selecionar o que for adequado, em função do que se denomina de “uma vasta explanação teórica de conteúdos”.

A utilização da concessiva **desde que atente para algumas questões**, no quinto excerto, por exemplo, corrobora o que estamos afirmando, na medida em que o sujeito vislumbra a construção de representações para o trabalho docente e, conseqüentemente, para o que se espera de um **bom** professor, qual seja: aquele que considera as instruções contidas no *Guia* para o processo de escolha dos livros didáticos, bem como para uma posterior abordagem deste material em sala de aula. Essa função docente é discursivamente atribuída através de termos como “cabe ao professor”, “exige que seja feito um planejamento cuidadoso das atividades”, os quais sinalizam para um discurso de responsabilização do docente pelas escolhas efetuadas em relação ao livro didático e às conseqüências advindas destas escolhas.

### **Considerações (in)conclusivas**

O presente trabalho procurou lançar um olhar sobre a posição sujeito que enuncia nas resenhas que constituem o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sob essa via, para fins de análise, não foi considerado aqui o indivíduo, o sujeito empírico, mas o sujeito enquanto posição no discurso que se materializa na tessitura enunciativa das resenhas analisadas. Em linhas gerais, foi possível perceber como as resenhas do Guia reiteram discursos que definem as posições que o professor pode e deve ocupar em sala de aula, em face das escolhas dos livros didáticos a serem adotados, e que visam apresentar como deve se efetuar a prática docente, a partir das orientações que delimitam a conduta dos sujeitos e a promoção do encontro com a leitura em sala de aula a partir da mediação do professor a partir daquilo que Carvalho (2014) nomeou de função-educador.

Demonstrando a produtividade dos conceitos foucaultianos, as escolhas teóricas aqui empreendidas objetivaram promover deslocamentos para pensar acerca da função-educador na escola hoje, não a partir das instâncias diretas de ensino e aprendizagem, mas a partir do encontro que se dá com materiais voltados a esse processo de ensino, que emergem como naturalizadores de produções de subjetividades e da construção de objetos de discurso, como a leitura e o ato de situar para que tipo de professor os materiais estão direcionados.

Nessa lógica, os discursos apreendidos através da análise das resenhas, observados sob o ângulo da posição adotada pelo sujeito resenhista, ao mesmo tempo em que avaliam a qualidade das coleções inscritas no PNLD, orientam, por meio de saberes especializados, o modo como os docentes devem conceber as diversas práticas de leitura e as várias possibilidades didáticas (ou não, a depender do viés avaliativo) ofertadas pelas coleções. Imperioso ratificar que o sujeito resenhista enuncia no interior de instâncias regulamentadoras do ensino; logo, faz funcionar relações de poder, num circuito que envolve a gestão do ensino, a escola e a prática docente.

No que tange às representações da leitura, vale salientar que esta é moldada, conforme a posição que enuncia nas resenhas, como um objetivo matizado por saberes provenientes de diferentes lugares, principalmente através das diversas teorias responsáveis por apreender esse objeto de discurso, bem como pela posição investigativa do sujeito resenhista, que avalia as coleções do PNLD, de forma meticulosa, observando as várias possibilidades do ensino da leitura nessas coleções. Só

para identificarmos um aspecto dessa leitura, convém lembrar que a leitura envolta pela aura memorialística de que falava Proust (2003), no início deste texto, não raro, conservada por meio de um cânone, encontra-se atrelada a grades de especificação e constitui um elemento num discurso que prima por uma heterogeneidade da leitura, na visada de gêneros, suportes e práticas. Como corolário dessa questão, a posição que pode e deve ocupar o sujeito para ser resenhista vai apontar para a adoção de uma prática docente que priorize exatamente essa característica da leitura nos livros didáticos a serem utilizados.

Frente às considerações desenvolvidas neste escrito, não se pretende encerrar inteiramente a discussão, senão promover aberturas no exercício do pensar e um trabalho sobre os nossos limites (FOUCAULT, 1994), para que possamos perceber que, conforme Carvalho (2014, p. 113, grifos nossos), embora o sujeito tenha sempre falado, “[...] trabalhado e vivido a partir de algum lugar – desde as incansáveis referências da **ordem do discurso, da ordem de um poder** – é [...] sempre possível uma interferência sobre estes limites”.

Desse modo, o que buscamos com o presente trabalho foi a constituição de um olhar crítico para a naturalização da função-educador hoje, para que este se situe em relação aos domínios de força que incidem sobre a subjetividade, privilegiando a singularidade de outras posições, tomando-a como ponto de resistência. Assim, para “impor limite aos *limites*, a função educador tem de haver com o modo precípua de resistência ao uso e aplicação de forças consolidadas de modo capital na abrangência dos empreendimentos de condução humana presentes no âmbito geral das experiências de formação” (CARVALHO, 2014, p. 120). Dessa forma, eis o porquê de Foucault ser escolhido, a partir de seus estudos, para ser o cicerone do empreendimento analítico que aqui apresentamos:

Seria preciso voltar ao problema das relações entre o saber e o poder. Creio com efeito que aos olhos do público sou aquele que disse que o saber se confundia com o poder, que não era senão uma máscara leve colocada sobre as estruturas de dominação e que estas eram sempre opressão, confinamento, etc... Sobre o primeiro ponto, responderei com uma risada. Se eu tivesse dito, ou querido dizer, que o saber era o poder, eu o teria dito e o tendo dito, nada mais teria a dizer uma vez que identificando-os, não vejo porque insistiria em mostrar suas diferentes relações. Dediquei-me precisamente a ver como certas formas de poder que eram do mesmo tipo podiam dar lugar a saberes

extremamente diferentes em seu objeto e em sua estrutura. (FOUCAULT, 1984, p.82).

## Referências

ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador*. 2. ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2014.

CORACINI, M. J. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: \_\_\_\_\_. BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

FERNANDES, C.A. *Discurso e sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. Últimas entrevistas. In: ESCOBAR, C. H. (Org). *Michel Foucault: dossiê*. Rio de Janeiro, 1984.

\_\_\_\_\_. “Foucault étudie la raison d’État”. In: *Dits et Écrits IV – 1980-1988*. Paris: Gallimard, 1994, p. 37-40.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da clínica*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 19. ed. Trad.. M. J. Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GUIA...: *Língua portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2014.

PROUST, M. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, R. (Org). *Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUSA, S. C. T. *A ação retórica de resenhar na comunidade jornalística: um estudo dos propósitos comunicativos e da avaliação*. 2009. 338 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

**Abstract:** The present study, descriptive of interpretative character, aims to analyze some excerpts from reviews of Portuguese Language National Program Guide Textbook (PNLD), edited by 2015, we will seek to capture how discursive representations occur about the subject-educator and reading from statements present in these reviews. Standing in the emergency room of reflections of Foucault which aim to contribute to present a history of the present analysis, which is attentive to the needs and promoted offsets under the studies of the subject in relations with the knowledge and the power is increasingly emerging, especially as regards the production of subjectivities in the course of the story. We are interested in thinking from the analysis of the reviews and the ways are treated reading and teaching work, when these produce engenderment effects of certain postures to be adopted in the classroom.

**Keywords:** educator -function; subjectivities; textbook.

## As Representações do Sujeito-Aprendiz e a Leitura em Francês Língua Estrangeira

---

The learner subject's representations and reading in French as a foreign language

Rita de Cássia Gomes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo propor uma reflexão acerca do caráter interativo da compreensão de textos. A interação da qual falamos é aquela que se dá entre a intenção do autor e as condições do sujeito que recebe o texto escrito, tendo em vista que a leitura de um texto não é sempre a mesma, pois depende estritamente dos conhecimentos que traz consigo o leitor, ou seja, das diversas competências de que dispõe para compreender. Dividimos nosso trabalho em três partes. Primeiramente explicitamos quais seriam os diferentes tipos de competência a atuar no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira tomando por base as definições propostas pela Abordagem Comunicativa e as atuais re-elaborações propostas pela perspectiva Acional e apresentamos contribuições bibliográficas sobre a leitura em francês língua estrangeira, notadamente sobre o papel ativo do receptor no ato de ler. Citamos, sobretudo, os trabalhos de Moirand (1982), Pietrarroia (1997 e 2001) e as orientações metodológicas do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2005). Em um segundo momento, relatamos uma experiência de leitura em sala de aula de francês língua estrangeira com estudantes do sétimo semestre dos Cursos Extracurriculares de Francês da FFLCH-USP. Para finalizar, apresentamos os dados obtidos na proposta de atividade, elucidando os fatores que contribuíram ou impediram a compreensão do texto pelos aprendizes e evidenciamos suas estratégias de leitura em língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Compreensão. Leitura. FLE.

### 1- Introdução

Em nossa prática pedagógica, sempre nos inquietamos pelas problemáticas que circundam a autenticidade e a autonomia do aprendiz no ensino da produção oral em francês língua estrangeira. Entretanto, na busca de respostas para questões relacionadas à aquisição/aprendizagem da língua falada, começamos a refletir sobre os fatores que norteiam a compreensão de textos em língua estrangeira, ou seja, a recepção do texto pelo sujeito-aprendiz.

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo. Professora Assistente de Língua Francesa na Universidade Federal de Viçosa.

Sendo a leitura uma atividade solitária, como atuariam nesse processo as diferentes competências de que lançam mão os aprendizes no ato de ler? Como os fatores sócio-culturais interferem na compreensão do discurso escrito? Tais perguntas despertaram nosso interesse por acreditarmos que a leitura de um texto pode levar a diversas interpretações e a compreensão do leitor está estritamente ligada aos seus conhecimentos linguísticos, mas também a vários outros fatores: prática de leitura, conhecimento de mundo, dentre outros.

Alguns autores nomeiam esses fatores, além de outros que figuram na comunicação, competências comunicativas, as quais seriam mobilizadas tanto na expressão oral como na compreensão e produção de textos. Dentre tais componentes, interessa-nos, sobretudo, o conhecimento de mundo, componente referencial, ou ainda, os saberes.

Temos a consciência de que seria difícil obter respostas exatas para a influência dos conhecimentos prévios na leitura, tendo em vista que seria necessário recorrer a outras ciências além da didática de línguas para descrever o processo de compreensão. Acreditamos, entretanto, que a reflexão acerca daquilo que está além do texto poderia nos ajudar a compreender, ainda que parcialmente, como o aprendiz mobiliza suas competências quando lê.

Buscando observar as questões levantadas acima, realizamos uma experiência em sala de aula com uma turma de nível intermediário nos Cursos Extracurriculares de Francês, oferecidos pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. Em uma das aulas por nós ministradas, fizemos uma proposta de leitura e posteriormente um levantamento, a partir das respostas obtidas, dos aspectos que favoreceram ou dificultaram a compreensão do texto proposto.

## **2- As representações do sujeito-aprendiz e a leitura em FLE**

A prática pedagógica poderia levar-nos a pensar que sempre temos de fornecer algo ao aprendiz para que ele produza ou compreenda satisfatoriamente. Entretanto, a nosso ver, é necessário considerar que o sujeito que temos diante de nós não é uma tabula rasa, pois aquilo que oferecemos é enriquecido com tudo o que ele já vivenciou. O educando traz consigo experiências e visões de mundo que podem influenciar no seu aprendizado e é por esta razão que utilizaremos no presente artigo a nomenclatura “sujeito-aprendiz”. Temos, na aula de língua estrangeira, alguém disposto a aprender; por isso “aprendiz”, mas este traz experiências e visões únicas, singulares, o que justifica nossa opção pela palavra “sujeito”.

Considerar em um ensino de línguas aspectos não somente linguísticos, mas também culturais e sociais foi o grande trunfo, na didática das línguas estrangeiras, da Abordagem Comunicativa. Sendo assim, achamos pertinente abordar rapidamente alguns conceitos que surgiram sob essa perspectiva. Em uma concepção comunicativa de aprendizagem, para compreender e formular enunciados, escritos ou orais, o aprendiz deveria conhecer não somente as regras gramaticais, mas precisaria também saber em que contexto empregá-las. O domínio dessas competências seria exigido na produção e

na interpretação de discursos orais e também na leitura. Sophie Moirand justifica a importância de considerar os fatores que atuam também no processo de compreensão:

Percebe-se ainda nas análises de discurso escrito atuais a importância dada às condições de produção em detrimento às condições de consumo, ou seja, de interpretação. Além disso, a teoria do ensino/aprendizagem de língua reservou durante muito tempo a noção de competência de comunicação somente à produção, como se uma competência de mesmo tipo não fosse mobilizada na leitura de um texto. (Moirand, 1982, p. 122).<sup>2</sup>

A didática das línguas dos anos 70, paralelamente ao declínio das teorias dominantes da década precedente, redescobriu outros campos de estudo da linguística na Europa que pareceram melhor corresponder ao seu propósito. É desta forma que foi tomada aos sociolinguistas norte-americanos, que desde os anos 60 viram na linguagem uma prática social, a noção de competência de comunicação, que seria composta por fatores cognitivos, psicológicos e socioculturais dependendo estreitamente da estrutura social em que vive o indivíduo e repousaria então, não somente sobre uma competência linguística, mas também sobre uma competência psico-sócio-cultural (o conhecimento de regras de emprego e a capacidade de utilizá-las).

Segundo Bérard<sup>3</sup>, não há um consenso na definição dos componentes da competência de comunicação. Canale e Swain<sup>4</sup> a definem incluindo três componentes principais: a competência gramatical, a competência linguística e a competência estratégica. Dell Hymes<sup>5</sup>, apresenta uma definição ainda mais generalizada em que a competência de comunicação consistiria nas regras linguísticas e nas regras de uso. Moirand, por sua vez, propõe um modelo de descrição dos componentes de uma competência de comunicação mais completo que se consolidaria na combinação de vários fatores. É esse modelo que nos interessa, por explicitar o fator referencial como condição para uma boa comunicação, seja ela escrita ou oral. O modelo de Moirand apresenta, dessa forma:

- um componente linguístico, ou seja, o conhecimento e a apropriação de modelos fonéticos, léxicos, gramaticais e textuais do sistema da língua;
- um componente discursivo, que seria o conhecimento e a apropriação de diferentes tipos de discurso e de sua organização em função de parâmetros da situação de comunicação em que eles são produzidos e interpretados;
- um componente referencial ou o conhecimento de domínios de experiência e de objetos do mundo e de suas relações;

---

<sup>2</sup> Pourtant on s'aperçoit encore dans les analyses de discours écrits actuelles de l'importance accordée aux conditions de production au détriment des conditions de consommation, donc d'interprétation. Aussi la théorie de l'enseignement/apprentissage des langues a-t-elle longtemps réservé la notion de compétence de communication à la seule production, comme si une compétence de même type n'était pas également mobilisée par la lecture d'un texte. (MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982).

<sup>3</sup> Apud GERMAIN, C. (1993).

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Idem.

- um componente sociocultural; o conhecimento e a apropriação de regras sociais e de normas de interação entre os indivíduos e as instituições, o conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais.

Para a autora, todos esses componentes intervêm na produção e na interpretação de discursos, sejam eles escritos ou orais. Todavia, há existência de fenômenos de compensação entre eles quando há falta de algum. Moirand nomeia esses fenômenos estratégias individuais de comunicação.

Conforme dissemos anteriormente, acreditamos que o sujeito-aprendiz tem um papel ativo também na atividade de compreensão. A sua bagagem linguística e cultural interfere maciçamente na compreensão. Em outras palavras, o texto não tem significação somente pela apresentação que se faz no papel; é o leitor quem lhe dá significado. A esse respeito, comenta Moirand:

Produzir, compreender a escrita são atividades comunicativas no mesmo nível que produzir e compreender o oral. Ninguém contesta hoje que a atividade de compreensão inscreve-se, assim como as de produção (...), em uma atividade de comunicação em que intervêm de uma parte e de outra do texto as intenções comunicativas não somente do escritor, mas também as do leitor. (Moirand, 1982, p.122).<sup>6</sup>

A citação acima explicita que a relação do leitor com o texto escrito não pode ser vista como uma pista de mão única em que o sujeito-aprendiz (ou leitor de modo geral) só tem a receber e nada a acrescentar, uma vez que o texto já foi produzido por alguém e com uma determinada intenção. O texto deve ser visto como um caminho a ser percorrido, pois há uma interação no processo de leitura entre a intenção do autor e a receptividade do leitor, assim como pontua Cristina Casadei Pietraróia (1997):

Ao proceder à escritura de um texto, o autor inscreve um percurso próprio que, embora visando o outro, partilhando com o outro conhecimentos que supõe partilháveis, deixa apenas as marcas de suas intenções no texto - suas pegadas, seus rastros... Ao leitor caberá então a reconstrução desse percurso, a partir das marcas deixadas pelo autor e dos conhecimentos supostamente partilhados por ambos. (Pietraróia, 1997, p.16).

A nosso ver, as linhas acima evidenciam a coatividade existente no processo de compreensão, pois o autor deixa para o leitor uma tarefa a realizar e caberá a este último lançar mão de suas estratégias de leitura para bem fazê-lo. A prática da linguagem exige que sejam mobilizadas competências de diferentes ordens e entender como se dá a interação da competência linguística com a bagagem cultural que traz o aprendiz não é tarefa fácil, mas considerar a possibilidade de interferência de fatores não somente linguísticos na interpretação já é um grande passo. Acreditamos, assim como afirma

---

<sup>6</sup> Produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre de l'oral. Personne ne conteste aujourd'hui le fait que l'activité de compréhension s'inscrit aussi, comme celles de production (...), dans une situation de communication où interviennent de part et d'autre du texte les intentions non seulement du scribeur mais aussi du lecteur. (MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982).

Pietraróia (2001), que construir sentido em leitura significa *fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que tem diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última*.

A concepção de leitura que temos apresentado, assim como o reconhecimento da dificuldade da compreensão do processo de interação de competências na mente do sujeito-aprendiz tem sido objeto de estudo e reflexão há décadas. Como já dissemos, a questão merece atenção e a observação da produção dos aprendizes pode ser um dos caminhos para melhor compreender como se dá a interpretação. A esse respeito, encontramos a seguinte afirmação na obra de Sophie Moirand (1982):

É claro que, no estado atual das pesquisas, não se sabe muito bem o que se passa na cabeça do leitor. No entanto, ainda que se tratem somente de hipóteses, elas não são gratuitas, pois são indispensáveis a uma atividade científica que deseje elaborar uma teoria do ensino/aprendizagem de línguas. Tais hipóteses poderiam, assim, ser confirmadas, infirmadas ou transformadas pela prática pedagógica. (Moirand, 1982, p.128)<sup>7</sup>.

Cada vez mais o aprendiz se encontra no centro do processo de aprendizagem. O ensino atual de línguas estrangeiras, particularmente o ensino de FLE, tem como base teórica a Perspectiva Acional, que concebe o usuário e o aprendiz de uma língua como atores sociais que devem realizar tarefas não somente linguageiras em circunstâncias e ambientes determinados. A realização da tarefa deve pressupor uma ação que repousa na mobilização estratégica, por um ou vários sujeitos, das competências de que dispõem visando chegar ao resultado almejado. Os autores do CECR, à luz da Perspectiva Acional, apresentam características que seriam inerentes a toda forma de uso e aprendizagem de uma língua:

O uso de uma língua, inclusive sua aprendizagem, compreende as ações realizadas por pessoas que, como indivíduos e atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, notadamente uma competência para se comunicar linguisticamente. Eles lançam mão das competências das quais dispõem em contextos e condições variadas, obedecendo a diferentes restrições a fim de realizar atividades linguageiras que permitem tratar (em recepção e em produção) textos inscritos em domínios particulares, mobilizando estratégias que parecem melhor convir à realização das tarefas em questão. O controle das atividades pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das competências. (CECR, 2005, p.15)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Il est bien clair que, dans l'état actuel des recherches, on ne sait pas très bien ce qui se passe dans la tête du lecteur. Cependant, même s'il ne s'agit là que d'hypothèses, elles ne sont pas totalement « gratuites ». Elles sont de toute façon indispensables à une démarche scientifique qui voudrait élaborer une théorie de l'enseignement/apprentissage des langues et peuvent être confirmées, infirmées ou « transformées » par la pratique pédagogique. (MOIRAND, S. - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982).

<sup>8</sup> L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de

O CECR (2005) cita dois grandes grupos de competências: a competência para se comunicar linguisticamente e as competências gerais individuais. Dentre as competências para comunicar linguisticamente temos primeiramente a competência linguística, que engloba os *saberes* e o *saber-fazer* relativos ao léxico, à fonética, à sintaxe e às outras dimensões do sistema de uma língua e a segunda seria a competência sociolinguística, que está relacionada aos parâmetros sócio-culturais, ou seja, ao uso da língua. A terceira competência é a pragmática e diz respeito à utilização funcional dos recursos da língua (realização de funções languageiras, de atos de fala); tal competência estaria igualmente ligada ao domínio do discurso, à sua coesão e à sua coerência, à observação dos tipos e gêneros textuais, dos efeitos de ironia e paródia, etc.

As competências gerais individuais englobam os *saberes*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* e também o *saber-aprender*. Os *saberes* ou o *conhecimento declarativo* resultam da experiência social (saberes empíricos) ou de uma aprendizagem mais formal (os saberes acadêmicos). O *saber-fazer* está ligado à capacidade de realizar algo naturalmente e é um saber que vem com a prática, como, por exemplo, dirigir um carro ou saber pronunciar corretamente uma palavra ou conjugar um verbo. O *saber-ser* constitui as disposições individuais, os traços de personalidade, as atitudes, o caráter introvertido ou extrovertido do sujeito. O *saber-aprender*, por sua vez, mobiliza ao mesmo tempo os *saberes*, o *saber-fazer* e o *saber-ser* e se apóia sobre competências de diversos tipos.

Segundo os autores do CECR, as estratégias que o indivíduo seleciona para realizar uma dada tarefa dependem da diversidade dos “saber-aprender” que ele tem a sua disposição, mas é também através da diversidade das experiências de aprendizagem, desde que estas não sejam fechadas entre elas nem extremamente repetitivas. Toda comunicação humana repousaria, assim, sobre um conhecimento partilhado do mundo. Desta forma, em relação à aprendizagem e ao uso das línguas, os saberes que intervêm não são somente aqueles que estão diretamente relacionados às línguas e às culturas.

As linhas tecidas até o momento focam lugar e público específicos. As considerações feitas são sobre o aprendiz de língua estrangeira e a leitura a que nos referimos no presente trabalho é aquela feita em sala de aula, proposta pelo professor. O fato de ter um tempo determinado para ler, de não possuir dicionário ou outro recurso que auxilie na leitura e ainda ter de resolver uma atividade proposta pelo professor coloca o sujeito em uma situação bem mais complexa se compararmos à leitura feita em casa e a seu tempo. Nosso objetivo foi observar como os aprendizes procederam à compreensão do texto levando em consideração as restrições mencionadas.

A atividade foi proposta em um grupo de dez aprendizes do sétimo semestre de língua francesa. Trata-se de uma turma, na maior parte, de pessoas de terceira idade que aprendiam o francês por prazer.

---

réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005).

### 3- Uma experiência em sala de aula de Francês Língua Estrangeira (FLE)

A escolha da atividade e posteriormente das ferramentas para proceder à observação exigiram bastante reflexão. Que texto propor? Como verificar a compreensão? Em sala de aula, normalmente trabalhamos textos que vêm seguidos de perguntas direcionadas para a interpretação que se quer do mesmo. Era esse o procedimento que iríamos adotar para realizar o atual trabalho. No entanto, a partir da experiência relatada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita Jover, no curso de pós-graduação “Leitura em Língua Estrangeira: aspectos práticos e teóricos” ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Casadei Pietraróia, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, decidimos propor um tipo diferente de texto e de uma maneira diferente da habitual. Adotamos a metodologia apresentada pela professora Rita Jover por acreditar que essa forma de trabalhar daria aos alunos a oportunidade de expressar o que eles realmente compreenderam do texto desobrigando-os de seguir um caminho previamente traçado com perguntas direcionadas para um determinado aspecto ou informação presentes no documento escrito.

Chamou-nos ainda a atenção, na experiência relatada, o tipo de texto a ser trabalhado: o texto literário. Nos Cursos Extracurriculares de Francês era comum propormos a leitura de uma obra literária por semestre. Pedíamos aos alunos que fizessem a leitura e no final do curso era proposta uma atividade em grupo. Entretanto, a proposta da professora Rita Jover era bastante diferente e despertou nosso interesse. Um texto trazido de maneira inesperada, com tempo marcado para compreensão e sem o auxílio do dicionário poderia nos permitir observar dificuldades que não existiriam no caso da leitura de um livro, que seria feita em casa como e quando quisessem.

Escolhemos, para a realização do presente trabalho, uma parte do livro *Sans moi*, de Marie Desplechin (em anexo). Esse texto nos foi apresentado em uma disciplina de pós-graduação ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro (Práticas teatrais na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras: implicações sobre a voz do sujeito-aprendiz). O professor havia proposto trabalhar as vozes presentes no texto, os diferentes narradores. Entretanto, ao invés de direcionar os alunos ao reconhecimento dessas diversas vozes, optamos por deixá-los livres em sua compreensão. Perceberíamos assim, de uma forma mais isenta, o que eles depreenderam do texto.

A experiência apresentada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rita Jover foi realizada com alunos de Francês Instrumental, logo, eles deveriam responder às questões em português. Dado o objetivo do curso no qual nossos alunos estavam inscritos (trabalhar as quatro competências: compreensão/expressão oral e compreensão/expressão escrita em FLE), decidimos orientar para que as produções fossem redigidas em francês.

Acreditamos que o fato de terem escrito em francês o que compreenderam possibilitou aos alunos mobilizar todas as competências; aquelas adquiridas no decorrer de sua aprendizagem e aquelas construídas pelas suas experiências fora da sala de aula; o chamado *componente referencial*. A nosso ver, no momento em que o aluno expressa o que compreendeu e o que não compreendeu em francês ele se aproxima da língua de maneira autêntica, pois vai tratar de questões que lhe dizem respeito em outro sistema linguístico e essa produção se aproxima muito de produções semelhantes já realizadas

em língua materna. A esse respeito citamos Almeida Filho (2005)<sup>9</sup> que fala em *capacidade comunicativa* e afirma que é necessário associar essa capacidade, anteriormente ligada a habilidades linguísticas em funcionamento na nossa própria língua, a habilidades linguísticas inerentes à língua estrangeira.

Para a realização da tarefa, entregamos primeiramente o texto aos alunos sem dar nenhuma informação. Colocamos no quadro três questões que eles deveriam completar: *j'ai compris que, je n'ai pas compris, je voudrais ajouter que*.

A aula teve duração de uma hora e meia e os alunos tiveram mais ou menos uma hora para realizar o que foi proposto. A grande maioria não recorreu ao uso de dicionário.

Faremos a exposição das respostas dos alunos tal qual foram produzidas, sem nenhuma correção ortográfica.

<p>J'ai compris qu'une jeune fille, Olivia, malgré son intelligence, sa bonne volonté au début de ses études, n'a pas réussi à suivre le cours. Peut-être l'excès d'informations lui a apporté des problèmes que l'école n'a pas eu la structure nécessaire pour les comprendre. Elle n'acceptait pas les règles, elle était même très près de la « rupture ».</p> <p>Maria Benvinda</p>
<p>J'ai compris que Olivia était une bonne élève, mais soudain, elle change sa bonne discipline. Elle commence à faire des choses qui sont interdites, elle cessa de venir aux cours, elle désobéi l'autorité. Mais elle fait ces choses parce qu'elle sens que personne l'écoute et est attentif avec elle.</p> <p>Giuliana.</p>
<p>J'ai compris qu'il y a une personne qui raconte l'histoire de Olivia, une élève qui avait beaucoup d'application à ses études mais plus tard elle a devenu une autre élève : plus isolante et indisciplinée. Olivia pensait que l'école était impossible, mais elle ne donne pas de raisons. Il paraît que la personne qui raconte l'histoire n'était pas lié à Olivia dans ce moment.</p> <p>Hacmoni.</p>
<p>Je n'ai pas compris pourquoi on lui pose la question « de quoi c'est impossible ? » et on ne la laisse pas terminer sa réponse. La directrice et les professeurs avaient déjà leur conclusion, qu'elle était « folle ». Elle aimait « encore un peu » le français, on pourrait partir de là...</p> <p>Maria Benvinda</p>
<p>Je n'ai pas compris pourquoi le mauvais comportement d'Olivia n'avait pas alerté les professeurs et la famille pour aller chez un docteur. Certainement mauvaises attitudes pourraient être évitées.</p> <p>Lygia.</p>

<sup>9</sup> Widdowson, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. – Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

<p>Je n'ai pas compris quelques mots : traces, gâtées, bouée, fossés, folle, folie.</p> <p>Hacmoni.</p>
<p>J'ai compris qu'elle aimait l'école quand a commencé ses études, mais dans sa jeunesse, elle laisse tomber toutes ses bonnes actions et s'est transformée en une mauvaise élève, une jeune problématique.</p> <p>Edena.</p>
<p>J'ai compris que la direction de l'école lui a considéré un cas perdu. Olivia a protesté, dans son opinion, l'école était responsable par son aversion aux études. Son professeur de français lui a prié de ne pas aggraver son cas... Et pour l'école, cet affaire était fini. Olivia a essayé de parler encore à la directrice, mais personne ne voulait l'écouter.</p> <p>Regina.</p>
<p>Je n'ai pas compris les mots : traces, gâtées, bouée, sauvetage.</p> <p>Giuliana.</p>
<p>Je voudrais ajouter que la fin du texte est très triste et aussi beau. La dernier phrase explique le comportement de Olivia.</p> <p>Giuliana.</p>
<p>Je voudrais ajouter que nous, les professeurs, nous pouvons avoir la bonne volonté, la capacité et les rêves de faire le possible, mais il nous manque la structure (dans l'école) car nous ne résoudrons pas tout dans la salle, parfois il y aura des Olivias dans notre vie avec lesquelles il sera très difficile de travailler. Il faut les comprendre, il faut les faire sentir qu'on leur parle, qu'on les écoute, qu'on les voit, qu'elles sont très importantes pour nous. Il faut avoir le support de la psychologie et de la pédagogie actuelles dans les écoles.</p> <p>Maria Benvinda</p>
<p>J'ai compris qu'il y avait une réunion avec la directrice et un professeur qui lui ont dit qu'on lui aurait donné une dernière opportunité de changer de comportement, mais Olivia était d'avis que ce n'est pas elle qui est impossible mais l'école.</p> <p>Roland.</p>
<p>Je voudrais ajouter que ce texte montre comme l'école n'abandonne pas sa vieille pédagogie, tandis que la société et se ressources changent constamment. Les jeunes ne savent pas à qui sert l'apprentissage scolaire.</p> <p>Regina.</p>
<p>Je voudrais ajouter que les parents de Olivia ont besoin de l'emmener à un médecin psychiatrique parce que quelque chose bien grave a été arrivé dans sa vie, parce que son attitude et son comportement a changé beaucoup.</p> <p>Carlos.</p>
<p>Je voudrais ajouter que l'école ne sait pas ou ne peut pas, attendre (assister) les</p>

<p>différences individuelles.</p> <p>Edena.</p>
<p>Je n'ai pas compris l'absence d'un psychologue dans l'école et aussi de ses parents.</p> <p>Marilena.</p>
<p>J'ai compris que le texte présente Olivia Bernier comme un problème, impossible d'être réintégrée dans la communauté scolaire.</p> <p>Emilia.</p>
<p>Je voudrais ajouter que j'ai considéré le texte facile et le sujet bien accessible à nous connaissance.</p> <p>Hacmoni.</p>
<p>Je voudrais ajouter que le problème d'Olivia s'appelle dislexia : la manifestation commence quand les enfants commencent leurs études. C'est un grave problème qui peut être diminué si la famille le comprend. Si Olivia ait été compris, sa vie a été différente, je pense qu'elle n'était pas une folle, mais une victime de sa maladie.</p> <p>Lygia.</p>

#### Quadro1 – Respostas dos alunos.

Observamos que, de uma forma geral, todos compreenderam que se trata de uma aluna que teve drástica mudança em seu comportamento escolar e em sua conduta. As observações feitas mostram que na elaboração das respostas os aprendizes se serviram de seu conhecimento prévio, seja ele relacionado ao contexto em que se passa a história ou mais especificamente ao exemplo de Olivia.

No que diz respeito ao ambiente escolar, alguns apontaram problemáticas frequentemente presentes nesse meio, tais como o excesso de informação e a dificuldade que teria o aluno de absorvê-las (*Peut-être l'excès d'informations lui a apporté des problèmes que l'école n'a pas eu la structure nécessaire pour les comprendre*), a dificuldade encontrada em observar o que se passa com cada aluno (*Je voudrais ajouter que l'école ne sait pas ou ne peut pas attendre (assister) les différences individuelles* ou *Mais elle fait ces choses parce qu'elle sens que personne l'écoute et est attentif avec elle*) e a sensibilidade necessária para lidar com os maus comportamentos e desinteresses (*Elle aimait « encore un peu » le français, on pourrait partir de là...*).

Nesse último exemplo, a aprendiz propõe uma forma de lidar com o caso de Olivia e notamos que, em outra ocasião, ela justifica a capacidade de oferecer tal proposta por ser, além de aprendiz, uma professora (*Je voudrais ajouter que nous, les professeurs...*). Há ainda, por parte de outra aprendiz uma crítica ao sistema de ensino, o que evidencia também a tranquilidade em falar de um aspecto que lhe é familiar (*Je voudrais ajouter que ce texte montre comme l'école n'abandonne pas sa vieille pédagogie, tandis que la société et se resources changent constamment*).

No que concerne à situação de Olivia especificamente, vários aprendizes falaram da necessidade de a escola oferecer um tipo de tratamento com especialista, evidenciando aquilo que eles têm o costume de ver ou o que esperam desse tipo de instituição. Uma pessoa ainda deu nome ao problema (*Je voudrais ajouter que le problème d'Olivia s'appelle dyslexia : la manifestation commence quand les enfants commencent leurs études.*). Esse tipo de informação não estava presente no texto, o que mostra que a aprendiz associou leituras anteriores ou experiências relacionadas a esse tipo de doença ao texto lido.

Além de algumas incompreensões de vocabulário, houve dificuldade por parte de alguns aprendizes para entender quando Olivia falava ou quando falavam dela (*J'ai compris qu'il y a une personne qui raconte l'histoire de Olivia ... Il paraît que la personne qui raconte l'histoire n'était pas lié à Olivia dans ce moment, Je n'ai pas compris pourquoi on lui pose la question « de quoi c'est impossible ? »*). Acreditamos que essas incompreensões auxiliaram de certa forma a compreensão do texto, pois compreender é também se interrogar sobre aspectos do próprio texto que não estejam claros.

Pudemos observar que em alguns momentos os aprendizes nomeavam “incompreensão” algo que rompia com sua expectativa diante da situação apresentada (*je n'ai pas compris l'absence d'un psychologue dans l'école et aussi de ses parents e ainda je n'ai pas compris pourquoi le mauvais comportement d'Olivia n'avait pas alerté les professeurs et la famille pour aller chez un docteur*). A partir desses dois exemplos vimos que os aprendizes apresentaram questões que corroboram, mais uma vez, a imagem que eles têm da situação e da instituição, mas que estão ausentes ou obscuras no texto. Essas questões ou incompreensões ajudaram-lhes a explorar ainda melhor o texto, a conhecê-lo a ponto de supor “falhas”, “lacunas”. A esse respeito, afirma Cristina Casadei (1997):

Predizer é fazer perguntas, e compreender é obter respostas para essas perguntas. Portanto, para que um aluno compreenda um texto, é necessário que ele já tenha feito perguntas, que ele já tenha feito hipóteses e saiba usar seu conhecimento de mundo. (Pietraróia, 1997, p.68).

Na tarefa em questão, notamos que não houve grandes dificuldades de compreensão. Acreditamos que o tipo de texto escolhido obrigou-os a recorrer a estratégias de compreensão a que normalmente não recorrem nos textos utilizados em sala de aula (carta, anúncios de propaganda...) e embora não conhecessem todo o léxico apresentado no texto, os aprendizes conseguiram depreender o sentido de forma global e ainda fazer observações relevantes a respeito do mesmo.

#### **4- Considerações finais**

Um dos objetivos pontuais no presente artigo foi elucidar a importância do conhecimento de mundo para a compreensão de textos. Pudemos observar, contrastando

a experiência realizada com as leituras citadas, que além de ser notória a interdependência dos componentes referencial e linguístico, os aprendizes lançam mão do primeiro quando há incompreensão causada por desconhecimento gramatical e também para ir além do que o texto apresenta, demonstrando boas estratégias de leitura. Graças às contribuições sobre o texto apresentado, vimos que os aprendizes são conscientes das próprias dificuldades e observam os fatores que lhes permitem uma boa compreensão.

Evidentemente, para compreender o texto, somente o conhecimento de mundo não bastaria. Sendo assim, eles precisaram recorrer também ao seu conhecimento linguístico tanto na leitura quanto na produção das respostas. Uma vez que a identificamos, seria interessante observar então, como se dá a mobilização de competências na mente do aprendiz. Contudo, diante da amplitude do tema em questão, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

A nosso ver, todo professor precisa estar ciente de que a leitura em sala de aula deve ter por objetivo primeiro despertar no aprendiz o prazer de ler. Assim como afirma Tagliante (1994), quando trabalhamos um texto o objetivo é possibilitar ao aprendiz lançar mão de estratégias de leitura cujo domínio poderá levá-lo, em longo prazo, a ter vontade de ler espontaneamente na língua-alvo. Sendo assim, afirma a autora, as atividades de aprendizagem de estratégia de leitura devem ter por objetivo formar leitores ativos, autônomos, que não entrem em pânico diante de um texto longo.

Além de responder às questões propostas no tocante à interferência do conhecimento prévio na leitura de um texto em língua estrangeira, acreditamos que o presente artigo trouxe outras contribuições para a prática docente. A proposta de leitura adotada proporcionou aos aprendizes maior autonomia no processo de compreensão, pois não foram colocadas questões específicas, escolhidas previamente pelo professor, o que incidiu em uma menor intervenção da parte deste último. Acrescentamos ainda que o fato de não direcionar a compreensão permite que indivíduo contribua para o seu próprio desenvolvimento na língua estrangeira, o que nos aproxima das orientações atuais na didática de línguas que concebe o aprendiz com um ator social que é responsável por sua aprendizagem e que pode contribuir para que ela evolua da melhor maneira possível.

## 5- Referências

CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.

COSTE, D. - *Leitura e competência comunicativa*, 1978, publicado em português no livro *O texto: leitura E escrita*, org. por GALVES, ORLANDI, OTONI, Campinas: Pontes, 1997.

CALAQUE, E.- *Un point de vue sur l'évaluation de la compréhension des textes : l'itinéraire de lecture*, in *Lidil* n°10, Grenoble : PUG, 1994.

GERMAIN, C. - *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE

International, 1993.

MOIRAND, S. – *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PIETRARÓIA, C. - *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, 1997.

\_\_\_\_\_. Questões de leitura -Aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 2001.

REVUZ, C. (1998) – A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, in *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*, Campinas, Mercado de Letras.

TAGLIANTE, C.- *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994.

TURCOTTE, A.- *Compétences et perceptions du lecteur évalués de façon authentique*, in *Lidil n°10*, Grenoble : PUG, 1994.

WIDDOWSON, H. G. (1978) – *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas, Pontes (2005), Tradução de J.C.P. de Almeida Filho;

## 6. Anexo

Olivia n'avait pas été une mauvaise élève. Elle avait même été plutôt brillante et de bonne volonté. Elle avait sans doute aimé l'école, sa bonne discipline et la joie que l'on trouve à apprendre. Il en restait des traces. Son orthographe, toujours logique à défaut d'être toujours exacte. Son application à s'asseoir à une table avant d'ouvrir le cahier de textes, et la satisfaction qu'elle éprouvait à ranger un cartable. Sa capacité à additionner, à soustraire, à opérer une règle de trois. J'aurais aimé retrouver ses instituteurs pour parler avec eux de la petite fille qu'elle avait été, et que j'imaginai à son image, joyeuse, bavarde et appliquée.

Les choses s'étaient gâtées plus tard. Au collège, elle s'était noyée dans le flot opaque des savoirs. Il n'y avait pas de bouée de sauvetage. Y en aurait-il eu une, elle n'aurait trouvé personne pour la lui lancer. Combien de temps faut-il pour désespérer un enfant ? Une semaine peut suffire. Un mois. Un an.

Olivia ne fit somme toute que ce que l'on attendait d'elle: elle cessa progressivement de venir aux cours. Rappelée à l'ordre, elle se montra insolente, puis insultante. S'ensuivit un conseil de discipline et puis un autre. Elle fut renvoyée, admise dans un collège plus éloigné. Elle tâta de l'internat. Elle essaya la fugue.

Elle dormit dans les fossés, elle vola au supermarché.

Après quatre ans de ce régime, tout le monde en avait marre, elle la première. Non, qu'elle refusât d'apprendre, la question n'était plus là depuis longtemps. Mais enfin chacun savait qu'elle avait perdu la guerre, on attendait qu'elle capitule.

C'est Olivia qui parle maintenant. (...) La directrice était assise derrière son bureau. À côté d'elle se tenait le prof de français. Peut-être parce qu'il n'y avait qu'en français que je m'intéressais encore un peu.

Mademoiselle Bernier, m'a dit la professeur, vous n'avez pas voulu écouter nos conseils, vous avez refusé de vous plier aux règles de discipline qu'observent tous vos camarades, l'école n'est pas tenue de garder les jeunes en situation de rupture. Si nous avions deviné le plus petit, je veux dire le moindre désir de vous intégrer dans la communauté scolaire, nous aurions fait un effort, en dépit de vos lacunes qui sont immenses, insurmontables même, il faut en avoir conscience. C'est malheureusement impossible.

- De quoi c'est impossible ?

Je ne voulais pas leur répondre, mais je ne voyais personne d'autre à qui parler.

- Ce n'est pas moi qui est impossible, c'est l'école...

- Je vous en prie, n'aggravez pas votre cas. Le problème, vous m'entendez, le problème c'est que vous vous comportez comme une folle, et contre la folie, nous, je veux dire le corps enseignant, nous ne pouvons rien faire, n'est-ce pas madame ?

Elle parlait à la directrice. Elle ne me parlait même pas à moi, je n'étais rien, même pas un chien...

(Marie DESPLECHIN, Sans moi- Editions de l'Olivier/Editions du Seuil, 1998)

**ABSTRACT:** The present article aims to propose a reflection regarding the interactive character of text comprehension. The interaction considered here is the one conceived between the author's intention and the conditions of the subject who receives the written text, considering that text reading is not always the same, as it strictly depends on the knowledge that the reader brings up with himself, it means, on the various skills of which he is endowed in order to comprehend. We divided this study in three parts. First, we made explicit which different competences would act on a foreign language acquisition/learning process, taking as a basis the definitions proposed by the Communicative Approach and the current re-elaboration proposed by the actional perspective. We present bibliographic contribution about the reading in French as a foreign language, remarkably concerning the active role of the receptor at reading. We specially mention the works of Moirand (1982), Pietrarola (1997 and 2001) and methodological orientation from the Common European Framework of Reference for Languages (2005). In a second stage, we report a reading experience at a French class at the French Extracurricular Courses at FFLCH-USP. Finally, we present the data

obtained from the activity, elucidating the factors that contributed or hampered the text comprehension by the learners and we evidenced their strategies on reading in a foreign language.

**KEYWORDS:** Comprehension. Reading. FFL.

## A Peça Radiofônica e o Desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem em Aulas de Português como Língua Adicional

The Radio Drama and the Development of Pedagogical Projects  
in Portuguese as an Additional Language Classes

*Janaína Vianna da Conceição<sup>1</sup>*

*Caroline Scheuer Neves<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo discute o desenvolvimento de projetos de aprendizagem que focam em gêneros orais públicos no ensino de português como língua adicional, a partir de uma proposta de projeto com peça radiofônica. O objetivo é refletir e discutir sobre a relevância do trabalho com os gêneros orais públicos em aula pelo viés do ensino por projetos, visto que ainda há poucos relatos de experiências, bem como poucas propostas educacionais que mostrem possibilidades de como o professor de língua adicional pode explorar tanto gêneros orais quanto projetos em busca de uma aprendizagem mais significativa para os alunos. Considerando-se que os gêneros orais públicos são pouco explorados em aulas de línguas adicionais, quando comparados aos gêneros escritos e aos gêneros orais de esferas mais privadas, torna-se relevante produzir textos que abordem a oralidade e que discutam práticas pedagógicas em que os gêneros orais públicos configuram um objeto de ensino e aprendizagem. Apoiando-nos nessas questões, procuramos expor uma possibilidade de projeto com peça radiofônica, propondo algumas orientações e sugestões para professores que tracem caminhos com gêneros orais. Buscamos, assim, contribuir para a reflexão e discussão sobre o ensino por projetos que centram em gêneros orais públicos em aulas de português como língua adicional.

**PALAVRAS-CHAVE:** projeto de aprendizagem; peça radiofônica; português como língua adicional.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduada em Licenciatura em Letras Português - Inglês pela mesma instituição. Atua como professora de português como língua adicional e tutora na formação de professores no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Dedicar-se a pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais, à formação de professores na área e à produção de materiais didáticos. Conta também com experiência na aplicação da parte oral do exame Celpe-Bras.

<sup>2</sup> Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada pela mesma instituição em Licenciatura em Letras (Português-Inglês). Dedicar-se a pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais, à formação de professores na área e à produção de material didático. Atua no ensino de inglês para falantes de outras línguas, assim como no ensino de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE-UFRGS). Além disso, atua como tutora de professores iniciantes no PPE-UFRGS, auxiliando no planejamento de aulas para diferentes níveis de proficiência em português como língua adicional. Conta também com experiência na aplicação da parte oral do exame Celpe-Bras.

## 1. Em busca de uma aprendizagem mais significativa

O ensino por projetos de aprendizagem vem ganhando maior espaço nas reflexões e discussões recentes na área de línguas adicionais<sup>3</sup>, mas ainda há poucos estudos sobre o desenvolvimento de projetos em diferentes contextos de ensino. Como a perspectiva distingue-se do que tradicionalmente conhecemos como uma aula de língua, surgem indagações relacionadas, por exemplo, ao papel do professor e do aluno, ao modo como organizar um currículo e garantir a aprendizagem, e, portanto, é necessário que haja mais relatos, propostas e diálogo acerca desse assunto.

Em relação ao ensino de gêneros orais públicos, pode-se dizer que há pouco destaque no ensino-aprendizagem de línguas adicionais quando comparado ao de gêneros escritos e que, geralmente, quando se trabalha com gêneros orais, o foco das tarefas e das atividades está em gêneros de esferas mais privadas e em interlocutores mais próximos, trabalhando-se frequentemente a partir de uma “discussão sobre o tema da aula” com o colega. Nesse sentido, acreditamos ser importante haver mais relatos de experiências e propostas de ensino que foquem no trabalho com a oralidade e que discutam práticas pedagógicas em que os gêneros orais não sejam apenas um meio para se aprender tópicos gramaticais ou para se discutir temáticas, mas que se configurem como um objeto de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Por isso, neste artigo, abordaremos alguns motivos pelos quais cremos que o ensino de gêneros orais públicos em aulas de línguas adicionais, mais especificamente de português como língua adicional (doravante PLA), faz-se relevante, do mesmo modo que o desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Para isso, apresentaremos e discutiremos uma proposta de projeto com o gênero peça radiofônica a partir de temáticas relacionadas a histórias que podem ser escolhidas pelos participantes por meio de textos de teor literário e dramático (crônicas, lendas, peças, contos).

Como base teórica, apoiamo-nos na perspectiva de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003), gêneros orais (Marcuschi, 2001; Rojo, 2001; Dionisio, 2006; Fávero et al., 2009; Dolz et al., 2010a; Conceição, 2011), peça radiofônica (Spritzer, 2005; Spritzer, 2009) e projeto de aprendizagem (Barbosa, 2004; Hernández, 2004; Leite;

---

<sup>3</sup> Conforme apresentado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Língua Espanhola e Língua Inglesa (Schlatter; Garcez, 2009), o termo “língua adicional” se refere à língua que é uma adição a outras já presentes no repertório do aluno. Além disso, considera-se que uma língua adicional não é necessariamente estrangeira, mas constitui-se como um recurso útil e relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas.

Mendes, 2004; Nogueira, 2008; Schlatter; Garcez, 2012). Dessa maneira, temos como objetivo discutir e refletir sobre essa forma de trabalho em sala de aula a partir de um gênero oral que acreditamos ser uma possibilidade interessante para se pensar o trabalho com textos orais em aula de língua.

Considerando que “a aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (Schlatter; Garcez, 2012, p. 14), o trabalho com projetos parece ser uma boa opção em sala de aula (dentre outras), já que ele pressupõe construção conjunta de conhecimento, em que o professor não é um despejador de informações, mas o motivador, o mediador, o facilitador, e também autor. Conseqüentemente, o conhecimento não será visto como algo linear, pelo contrário, será considerado como uma rede de significados, em que “existem múltiplas interligações, formando uma malha entre os significados e suas relações” (Nogueira, 2008, p. 43).

Em consonância com Bakhtin (2003), acreditamos que o uso da língua(gem) está relacionado sempre a contextos situados de interação entre interlocutores com propósitos específicos em determinadas situações sociais e condições de produção. Por esse motivo, o trabalho com textos (orais e escritos) vem ao encontro da proposta de uma aprendizagem significativa, uma vez que, em vez de trabalhar, por exemplo, com a nomenclatura de orações, que, de acordo com Bakhtin (2003, p. 269) “são sem conexão imediata com o extralinguístico, sem trocas de sujeitos e de enunciados alheios”, o foco estará “nas formas relativamente estáveis de enunciados” - orais e escritas (Bakhtin, 2003, p. 262), isto é, nos gêneros discursivos.

Conforme o autor, os gêneros do discurso organizam as situações comunicativas, indicando o que historicamente foi se tornando reconhecível para os participantes em termos do que compõe e de como se organiza o discurso tendo em conta os interlocutores, o propósito e as condições de produção. Caso não houvesse a possibilidade de ancorar a nossa participação nos gêneros do discurso, a comunicação seria inviável.

## **2. Como pensar o ensino de gêneros orais públicos para uma aprendizagem significativa?**

Em se tratando de gêneros orais, Schneuwly (2010) afirma que não há o oral, mas os orais, os quais podem estar “em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral [...] –, como também podem estar mais distanciados” (Schneuwly, 2010, p. 114). Não há o “saber falar”, mas sim saber falar a partir de uma posição social para um determinado interlocutor com um propósito específico em determinada situação discursiva.

É importante lembrar que não há uma divisão categórica entre os gêneros orais e os escritos, visto que há inúmeras relações entre eles, se pensados “discursivamente e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas (som e grafia)” (Rojo, 2001, p. 56). Como já mencionado, os gêneros orais podem aproximar-se da escrita ou depender dela, assim como podem estar mais distanciados. Dessa maneira, não é possível apresentá-los dicotomicamente, considerando a escrita como planejada, precisa, integrada, e a fala como espontânea, imprecisa, fragmentária, isto é, lugar da expressão cotidiana. O próprio gênero do discurso discutido aqui – peça radiofônica – integra a oralidade e a escrita (além de outros elementos), cada uma com seus modos de organização e componentes específicos, mas ambas usadas de maneira integrada.

Conforme Dionisio (2006), gêneros orais e escritos são multimodais, pois ao falarmos ou escrevermos um texto, usamos pelo menos dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e fontes tipográficas, palavras e animações, etc. Por conseguinte, ao participarmos de uma interação oral, estamos envolvidos em uma comunicação multimodal. A partir disso, é importante atentar para o fato de que o trabalho com gêneros orais envolve, além da fala (realizada pelo aparelho fonador) e da compreensão oral, elementos como a prosódia (entonação, acentuação e ritmo) e as modalidades não linguísticas (movimentos, gestos, toques, ocupação de lugares, roupas, iluminação, etc.).

A oralidade como prática social inicia-se no contexto familiar e continua em outros contextos cotidianos (pedir informação, conversar com amigos, etc.) nas línguas em que o indivíduo é socializado desde a sua infância. Em contextos de ensino de línguas adicionais, em geral, as práticas com a modalidade oral da língua iniciam-se

com os colegas em atividades como se apresentar, falar sobre seu cotidiano, seus interesses e suas experiências, discutir sobre temas da atualidade. Nesse sentido, o aluno passa a participar em algumas práticas sociais normalmente envolvendo colegas. Tanto no ensino de língua materna quanto no de língua adicional, é necessário que sejam focalizados outros usos da oralidade, dando atenção àqueles com os quais os alunos, via de regra, não entram em contato cotidianamente, de forma a auxiliá-los a atuar com mais desenvoltura e confiança nos contextos nos quais já se envolvem, bem como em outros em que eles queiram ou em que considerem importante se envolver. Estamos nos referindo aqui aos gêneros orais públicos.

Ao tratarem do ensino de gêneros orais, Dolz et al. (2010a) ressaltam que o professor deve focar no ensino de gêneros públicos formais<sup>4</sup>, levando os alunos a irem além das formas de produção oral cotidianas, nas quais eles já possuem maior domínio. Dessa forma, ao se confrontarem com gêneros públicos formais, os alunos estarão lidando com textos que dificilmente serão aprendidos fora da sala de aula, sem que haja algum trabalho didático, aumentando seus repertórios de usos da língua em diferentes esferas sociais, bem como o repertório linguístico que precisará ser mobilizado para a interação nesses contextos.

Nesse sentido, acreditamos que a sala de aula é um excelente lugar para o aluno entrar em contato com gêneros orais públicos com o intuito de aprender os elementos necessários para um bom desempenho nessas práticas sociais e de poder usar o que aprendeu, ampliando a sua participação na sociedade. A sala de aula é um espaço em que o aluno pode contar com uma pessoa mais experiente – o professor – para aprender a ter um melhor desempenho em relação a gêneros do discurso que possam expandir o seu horizonte de participação social.

Em relação ao trabalho com a voz, podemos dizer que, frequentemente, o trabalho vocal é feito de forma superficial tanto no ensino de língua materna quanto de língua adicional<sup>5</sup>. Em outras palavras, costuma-se ressaltar o que é dito em detrimento das formas do dizer – entonação, ritmo, pausas, qualidade e volume da voz, etc. – e seus respectivos efeitos de sentido em distintas situações discursivas. Enfatizamos que o

---

<sup>4</sup> A noção de gênero oral formal não se refere a prescrições normativas relacionadas a um oral padrão independente da situação de comunicação, mas sim a “características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público” (Dolz et al., 2010a, p. 146).

<sup>5</sup> Acreditamos ser importante também considera o trabalho corporal no ensino de línguas, uma vez que “tomar a palavra está intimamente relacionado com o corpo” (Dolz et al., 2010a, p. 133). Para mais informações, ler Conceição (2011) e Neves (2012).

trabalho com gêneros orais envolve outros elementos, como os que foram sistematizados por Dolz et al. (2010a) e já mencionados anteriormente. Na verdade, nem todos esses aspectos são igualmente importantes ao se trabalhar com um determinado gênero oral. Cada um deles pode tornar-se mais ou menos relevante, dependendo do gênero trabalhado e das suas condições de produção e de recepção.

Da mesma forma, ao se tratar do ensino de gêneros orais, deve-se considerar o ensino de variação linguística caso isso se torne relevante. Nesse sentido, é importante “mostrar [aos alunos] que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto padrão uniforme (não apenas no português, mas em qualquer língua) é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico” (Marcuschi, 2001, p. 22). Afora isso, Marcuschi propõe que o professor não restrinja o ensino de variação linguística ao aspecto lexical em termos de registro e nível de língua, nem a variações morfológicas – “pra”, “tá”, “tô”, “qué”, etc. Ao dar sugestões para a análise da língua falada, o autor ressalta a prosódia, formas de sequenciação, formas de se desenvolver os temas, hesitações, repetições, correções, dêiticos, retomadas, entre outros.

O marcador conversacional, por sua vez, de acordo com Fávero et al. (2009, p. 44), “serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional”, e pode ser produzido tanto pelo falante quanto pelo ouvinte. Podemos ter marcadores como: “certo”, “viu?”, “sabe?”, “né?”, “então”, “daí”, e marcadores abrangendo diferentes contornos entonacionais (ascendente, descendente, constante), ritmo, alongamento de vogais, pausa, tom de voz. Essas modalidades podem ser mais ou menos relevantes para o desenvolvimento da proficiência oral ao considerarmos os diferentes efeitos de sentido que determinados interlocutores e propósitos poderão suscitar nas diversas situações comunicativas.

Mediante o exposto, o ensino de gêneros orais pode prever tarefas pedagógicas que focalizem a prática de recursos expressivos, estruturas sintáticas e textuais, aspectos corpóreo-vocais e questões externas (vestimenta, aparência, iluminação, decoração, etc.) de acordo com os interlocutores projetados, os propósitos estabelecidos, as possibilidades concretas do espaço e de tempo.

### 3. O lugar da peça radiofônica no ensino de gêneros orais públicos

A peça radiofônica é a mescla entre linguagem verbal e linguagem sonora, entre voz e efeitos sonoplásticos; uma experiência pedagógica voltada ao coletivo e à criatividade, abrindo “a possibilidade da imaginação criadora e reinvenção da memória, conectando-se ao imaginário coletivo e à imaginação de cada um” (Spritzer, 2005, p. 24). Embora ela não seja mais um gênero tão popular no cotidiano dos brasileiros, como são, por exemplo, as novelas televisivas atualmente, a peça radiofônica, que tem um formato mais curto do que a radionovela, proporciona uma experiência que vai além do ouvir: a experiência do escutar e do imaginar.

Enquanto na televisão há, além do som, a imagem, a qual pode limitar mais a imaginação (visto que por meio dela podemos ver as características físicas, vestimentas, ações feitas, etc. dos personagens), no rádio não dispomos desse elemento (a não ser a imagem mental). No entanto, é justamente a “falta” desse componente que oportuniza uma maior liberdade da criação imaginativa, assim como na literatura, mas, neste caso, ainda que sejamos estimulados a imaginar, valendo-nos da visão para a leitura, o que perdemos é a voz e a corporeidade, fazendo uso, no máximo, dos sons que são projetados na nossa mente ao lermos silenciosamente.

No contexto de ensino de língua e, dessa maneira, também de PLA, o trabalho com a peça radiofônica diz respeito à abordagem da língua oral através de histórias, explorando-se seu teor narrativo e dramático. Conforme Sisto (2007), contar histórias envolve a junção de diversas artes, tais quais literatura, poesia, música, teatro, etc. Ainda segundo o autor (2007, p. 39), as palavras contadas adquirem um aspecto melódico, rítmico, visual; trazem no jeito em que foram ditas uma concretude que faz o outro ver o que se narra; surgem prenes de intenção, força, emoção; querem dizer muito mais do que dizem em sua camada fônica.

Assim sendo, pode-se ter o estudo de recursos linguísticos presentes nas histórias (aspectos morfossintáticos, escolha de estilo de linguagem que melhor caracteriza determinado personagem e a história em si), considerando-se aqui a relação existente entre a peça radiofônica e a escrita – presente desde a criação do roteiro da peça até a sua oralização –, mas a criação da peça radiofônica exige também um trabalho com outros elementos, já que “o dizer radiofônico exercita a voz criadora. Dominada a voz instrumento, é tempo de ensaiar as palavras, o silêncio, os suspiros, a

respiração, o som” (Spritzer, 2009, p.3); afinal, as ações, o espaço, a atmosfera e as intenções dão-se somente pela voz e pelos recursos sonoplásticos. É por não haver a presença física e nem outros componentes visuais para a construção de sentidos da interação que o trabalho com esse gênero promove a exploração de aspectos paralinguísticos do português, tais quais pronúncia<sup>6</sup>, entonação, pausas, cadência melódica, ênfase, articuladas a determinadas intencionalidades do dizer para um outro.

No que diz respeito à linguagem sonora, Spritzer (2005, p. 98) afirma que o cenário sonoro, além de servir como base para a imaginação do ouvinte, também “localiza espacialmente a ação e coloca o ouvinte dentro do mundo da ficção radiofônica”. Dessa maneira, por meio da sonorização, os ambientes podem ganhar maior “concretude” e “visibilidade” para o ouvinte, procurando-se tirar a impressão de uma gravação estática e oferecendo-se outras indicações de espaço que não somente as apontadas nas falas dos personagens. Esse cenário sonoro, portanto, dá-se pelo uso da linguagem sonora, construída por recursos sonoplásticos que se tornam essenciais para a constituição de sentidos da peça radiofônica.

Para alguns, por essa linguagem não fazer parte do sistema verbal da língua, pouco ou nada se aproveitaria dela em uma aula de língua adicional. Contudo, se adotarmos o conceito de gênero discursivo como parte da nossa base teórica, considerando os elementos multimodais e outras linguagens como parte do que compõem a interação verbal e o gênero, então refletir e discutir sobre e trabalhar com esses aspectos é crucial para o desenvolvimento de uma peça radiofônica mais próxima de como ela aparece no mundo.

Em relação à adequação do gênero estruturante do projeto quanto ao nível de proficiência dos alunos, com base em Kraemer (2012), pensamos que, em níveis iniciais de PLA, seja importante trabalhar com subtemas (considerando que há temas gerais que perpassam todos os níveis) e gêneros relacionados a esferas do cotidiano, auxiliando os alunos a ter um bom desempenho em práticas sociais do dia a dia. Em níveis intermediário e avançado, é importante que se continue trabalhando com gêneros orais

---

<sup>6</sup> Faz-se importante ressaltar que o trabalho com pronúncia não corresponde a uma tentativa de estímulo à produção de um português oral ideal com base em um nativo idealizado. Pode-se trabalhar com questões referentes, por exemplo, a algumas variações fonéticas abordadas por Andrighetti (2009), como a ausência de segmento em palavras ([cantá], [fazê]) e processos de elevação e abaixamento de vogais presentes no português brasileiro, ou a dificuldades de entendimento de alguma pronúncia do aluno, abordando esses aspectos de maneira contextualizada – a partir do roteiro produzido pelos estudantes para a produção da peça radiofônica.

de esferas mais privadas, porém o trabalho com subtemas e gêneros orais públicos relacionados a esferas mais públicas e institucionais pode também tornar-se um objetivo de ensino, a fim de que o aluno possa circular em campos de atuação que demandem um cuidado maior em relação a recursos expressivos e que tornem relevante o uso de outros recursos corpóreo-vocais e próprios da fala. Assim, criam-se novos desafios e necessidades de aprendizagem, ampliando a participação do aluno na sociedade em que vive<sup>7</sup>.

Nesse sentido, o trabalho com peça radiofônica pode se tornar uma experiência muito valiosa para alunos de níveis mais avançados, pois, além de promover o estudo de textos de estrutura narrativa e dramática (tais quais lendas, contos, crônicas, peças teatrais) para retextualizá-los em roteiros voltados para a experiência radiofônica, ele possibilita a prática da criação e produção de histórias a partir da vocalização do roteiro elaborado.

Segundo Conceição (2011, p. 36), quando se trabalha com os gêneros orais públicos, “é importante pensar em possibilidades de trabalhar-se com os implícitos do texto na sua relação com o que acompanha a materialidade verbal e, dessa forma, incentivar os alunos a construírem conjuntamente os sentidos dos enunciados”, visto que, via de regra, ao trabalhar-se com a voz no ensino de línguas, “problematiza-se o que é dito, e pouca atenção se dá às formas desse dizer – entonação, pausas, volume de voz, a relação do que é dito com atitudes corporais, etc. – e os efeitos de sentido desses aspectos” (Conceição, 2011, p. 14).

É verdade que comumente em cursos de línguas adicionais há um trabalho com a fonética e a pronúncia das palavras, havendo livros, inclusive, que dedicam seções e exercícios somente para isso. Contudo, muitas vezes, esse uso é feito de maneira descontextualizada de situações comunicativas, dos seus contextos de produção e de recepção, desconsiderando-se interlocutores, propósitos, suportes e o elo real da comunicação, o enunciado. Se estamos pensando, então, em um ensino que seja coerente com a perspectiva bakhtiniana adotada, esse trabalho de reflexão e produção oral de elementos suprasegmentais, os paralinguísticos, deveriam ser acompanhados de

---

<sup>7</sup> Não queremos dizer aqui que gêneros orais públicos não possam fazer parte dos conteúdos de níveis básicos. Quando um grupo de alunos tem como meta a participação acadêmica, por exemplo, o gênero apresentação oral com PPT pode ser foco desde o início da trajetória de aprendizagem, e isso já acontece nos cursos oferecidos no PPE. Em níveis mais iniciais, no entanto, pode haver necessidade de prever mais tempo e maior foco em aspectos linguísticos para organizar o produto final, e as tarefas e a avaliação evidentemente devem levar em conta as possibilidades de participação dos aprendizes nesses níveis.

textos autênticos em que a exploração desses aspectos de fato tornam-se relevantes e essenciais para os sentidos da construção da interação naquele gênero em específico.

Na peça radiofônica, o trabalho com a pronúncia, a articulação das palavras, as pausas, a cadência e fluidez do texto, entre outros elementos da prosódia, justifica-se: caso o aluno não tenha uma pronúncia adequada, fale de uma maneira artificial ou monótona sem pensar nas intenções do texto, fale tão baixo a ponto de comprometer o entendimento do dizer, os ouvintes, que participam do gênero através de um único sentido (a audição), podem sentir-se desestimulados a ouvir uma história em que não entendem o que é dito ou em que precisam se esforçar para distinguir palavras que não foram bem articuladas ou pronunciadas.

É importante salientar também que não temos como objetivo, ao trabalhar com peças radiofônicas, transformar os estudantes em atores de peças de rádio, mas esperamos que, até o fim do projeto, eles possam: (i) saber e reconhecer o que é uma peça radiofônica; (ii) conhecer exemplos de peças radiofônicas produzidas no Brasil; (iii) reconhecer o valor da peça radiofônica enquanto gênero narrativo e radiofônico; (iv) reconhecer o valor da peça radiofônica enquanto facilitadora no desenvolvimento de suas produções orais em português; (v) compreender os elementos que compõem o gênero; (vi) saber como fazer uma peça radiofônica na prática; (vii) elaborar critérios e parâmetro para definir algumas expectativas em relação à peça radiofônica; (viii) apreender a função do roteiro para a criação da peça, bem como a produzi-lo.

#### **4. Uma proposta de projeto com peça radiofônica**

Em primeiro lugar, ressaltamos que seria interessante que o trabalho com o projeto de aprendizagem envolvesse a participação dos alunos na tomada de decisões ao longo do seu desenvolvimento, incluindo a escolha da temática e do gênero estruturante, quer dizer, o gênero que é objeto de ensino e foco principal. Ao professor caberia a responsabilidade de orientar seus alunos durante esses momentos de escolhas, bem como, claro, ao longo do projeto de forma geral. Dessa forma, a proposta que apresentaremos aqui é apenas uma entre inúmeras possibilidades de se trabalhar com projetos em sala de aula, sendo a nossa intenção promover a discussão e a reflexão dos professores sobre suas práticas de sala de aula e apresentar um caminho possível para

que os docentes pensem sobre essa forma de trabalho em relação ao seu contexto educacional.

Sendo assim, nas primeiras aulas, o professor pode discutir com seus alunos, a partir de unidades didáticas e tarefas pedagógicas, por exemplo, a respeito da noção de projeto de aprendizagem, caso eles ainda não tenham experiência com o desenvolvimento de projetos ou com o que estamos entendendo por projeto. Com base nessa discussão, pode-se prosseguir o andamento das aulas com algumas decisões muito importantes que delinearão o percurso a ser seguido: a turma (e o professor), dividida em grupos ou não, dependendo do seu tamanho e do que o professor achar que seja mais produtivo, pode levantar sugestões de temáticas e gêneros a serem focalizados com o intuito de em seguida averiguar-se o que é de maior interesse/relevância para os alunos.

Nesse momento, é possível que o professor tenha que gerenciar a discussão no sentido de auxiliá-los a chegar a um acordo quanto ao que farão, já que muitos alunos podem ser muito ambiciosos, no sentido de não levar em conta as condições de produção do projeto ou o trabalho e o tempo necessários para se chegar a um produto final que atenda as expectativas do gênero, ou alguns podem ficar muito obstinados a querer estudar uma temática/um gênero que é apenas de interesse particular.

Além dessas questões, é de grande importância a escolha do interlocutor, isto é, do público para quem se apresentará o produto final, visto que ele influenciará o modo como o projeto terá de ser desenvolvido a fim de que se alcance uma produção relevante também para ele. Como já mencionado, é igualmente fundamental estabelecer um “contrato” de avaliação entre professor e alunos desde o início, o qual pode ter como base, por exemplo, a construção conjunta de parâmetros de avaliação do trabalho a ser realizado e da aprendizagem (ver Schlatter e Garcez (2012) para exemplos de boletins de avaliação e uma discussão mais aprofundada sobre esse tema), para que se saiba o que é esperado de cada um e o que é preciso ser feito e como para a devida realização do projeto. Mais adiante, abordaremos a questão do envolvimento dos participantes na avaliação por meio da elaboração em conjunto de critérios e parâmetros para que eles próprios e os colegas (e o professor) avaliem suas produções relativas ao gênero peça radiofônica durante o projeto, o que orientará o trabalho a ser realizado ao longo das aulas.

Após as etapas do projeto serem planejadas (o que também pode ser feito com os alunos), não se esquecendo de que este seria um planejamento inicial que pode ser

alterado conforme o andamento das aulas e os aspectos levantados nos momentos de avaliação das produções dos aprendizes, pode-se, então, passar para a sua execução. Neste artigo, estamos pulando todo o processo discutido desde o início desta seção até aqui, visto que intencionamos apresentar uma proposta de projeto, e não um relato de um projeto já desenvolvido com determinada turma, sendo importante destacar que não buscamos exaurir todas as possibilidades de planejamento e práticas pedagógicas para o projeto, mas apontar algumas orientações e sugestões. Sendo assim, partimos de um gênero oral público (que conjuntamente com a noção de projeto de aprendizagem configuram nosso foco neste estudo) e de temáticas definidas pelos participantes a partir de textos de teor literário e dramático.

O produto final consiste em peças radiofônicas com base nas histórias escolhidas a serem publicadas no *site* da turma ou da instituição/escola em que estudam e/ou no *YouTube*. Considerando os modos reais de circulação do gênero peça radiofônica atualmente (internet), a possibilidade de difusão das peças dos alunos em *sites* estimula e amplia a sua participação em outros contextos sociais através da publicação de sua produção.

Para começar o trabalho com o gênero peça radiofônica, o professor pode trazer para a aula unidades didáticas com diferentes textos autênticos – na internet, é possível encontrar peças radiofônicas que poderiam ser usadas nesse processo<sup>8</sup> (alguns exemplos: *A Verdade* - <https://www.youtube.com/watch?v=Wly4NqJJ1oU>; *Guarda-roupa* - <http://www.mixcloud.com/MirnaSpritzer/peca-radiofonica-guarda-roupa/>). Na primeira unidade didática, o professor pode iniciar a discussão com uma tarefa de pré-leitura que vise a buscar o que os alunos já sabem sobre o gênero e a temática da peça em questão e que seja um aquecimento em relação a eles (quanto ao gênero, poderia-se ter perguntas como: você já ouviu alguma peça radiofônica? Na sua opinião, quais são os elementos que compõem uma peça radiofônica? O que você acha que faz uma peça radiofônica ser interessante?).

A partir da escuta da peça, pode-se focar nas características do gênero em si e do texto alvo de reflexão (por exemplo, elementos de uma peça radiofônica; quem seria o

---

<sup>8</sup> Apresentamos aqui alguns exemplos de peças radiofônicas disponíveis na internet:

Peça radiofônica *A Verdade* – <https://www.youtube.com/watch?v=Wly4NqJJ1oU>;

Peça Radiofônica *Guarda-roupa* – <http://www.mixcloud.com/MirnaSpritzer/peca-radiofonica-guarda-roupa>.

público-alvo da peça; se a peça fosse para outro público, o que mudaria; as funções do narrador, se ele existir; como é a estrutura da peça, caso a narrativa não esteja em uma linha de tempo linear ou tenha outra característica marcante; como são as vozes dos personagens; como e se o aluno se sentiu envolvido pela peça ou não e o porquê). Se a peça for baseada em um texto escrito, é possível trabalhar com a sua retextualização, comparando trechos do texto escrito com as suas partes correspondentes na peça e discutindo sobre as modificações necessárias, incentivando a reflexão sobre recursos linguísticos que precisaram ser alterados, assim como sobre a influência da linguagem sonora para a constituição do espaço e da própria história.

Aqui é interessante indicar que o professor pode transcrever as peças para os alunos dependendo das tarefas que propor e dos seus objetivos de ensino, do mesmo modo como pode abordar e problematizar a utilização de recursos extralinguísticos interessantes da peça (pronúncia realizada pelos atores, entonação, pausas, efeitos sonoplásticos, etc.). Após o trabalho com diferentes peças, pode-se compará-las a fim de analisar a utilização de distintos elementos do gênero e recursos linguísticos e paralinguísticos, os quais podem ser usados de várias formas.

Quando já houver uma familiarização por parte dos estudantes com o gênero peça radiofônica, é chegado o momento de escolher quais histórias vão ser utilizadas pelos grupos nas peças (estamos sugerindo aqui a divisão da turma em grupos, principalmente no caso de uma turma grande, todavia, essa escolha deve ser feita pelo professor e pelos alunos). O professor, então, pode solicitar aos estudantes que tragam textos literários, dramáticos, de tradição oral ou outros em português, os quais possam servir de inspiração para que contem histórias que versem sobre temáticas e personagens que de alguma maneira sejam de interesse deles, não se esquecendo da importância da adequação das histórias/temáticas ao interlocutor das peças da turma. Em seguida, pode ser realizado em sala de aula um rodízio desses textos, em que os estudantes defendam o motivo pelo qual suas histórias são interessantes de serem contadas, tendo que haver uma negociação entre os colegas para que haja um consenso do que irá ser narrado. Assim, possibilita-se aos estudantes não só aumentarem seus repertórios de textos que lidem com a narrativa e a contação de histórias, como também lhes oferece momentos de leitura (nesse caso, silenciosa) em português.

A partir das escolhas realizadas pelos grupos, é importante problematizar possíveis formas de construir a peça radiofônica. Pensamos que, para esse gênero

específico, o trabalho com roteiros é uma etapa crucial, visto que ele serve de guia e de planejamento para a criação da peça radiofônica, contendo identificação de rubricas, personagens, espaços, efeitos sonoplásticos, diálogos e outros elementos que podem se tornar relevantes para a produção da peça.

Trazer à aula pequenos textos que expliquem o que é um roteiro, exemplos desse gênero, bem como perguntas que instiguem sua análise, pode ajudar os aprendizes a criarem os seus próprios roteiros. Perguntas como “na sua opinião, qual é a importância de um roteiro na construção de uma peça radiofônica, em uma propaganda, em um filme?”, “quais elementos são importantes na constituição de um roteiro? Por quê?”, “de que maneira os roteiros apresentados [exemplos de roteiros] estão estruturados?”, “na sua opinião, eles são bons exemplos ou não? Por quê?”, são sugestões de questões que o professor poderia abordar em sala de aula, a fim de ativar o conhecimento dos estudantes acerca do papel do roteiro nos gêneros mencionados e dos seus elementos constitutivos, além de analisar exemplos desse tipo de texto.

Outro ponto relevante e desafiante a ser tratado no projeto é como os eles retextualizarão o texto selecionado por eles para o roteiro da peça. Há diversas maneiras de se fazer isso, entre elas, pode-se dividir o texto original em situações e conflitos para a elaboração de cenas para a peça, passando-se depois aos diálogos e à identificação de rubricas, personagens, espaços, efeitos sonoplásticos, etc. Posteriormente, os grupos podem trocar roteiros e analisar o que foi feito pelos colegas, refletindo e discutindo sobre os elementos levantados no trabalho com o gênero roteiro (por exemplo, se há coerência nos textos, se é possível entender a história, se há aspectos que poderiam ser aperfeiçoados, etc.), bem como considerando a adequação dos textos quanto ao público-alvo. Com as sugestões dos colegas, os grupos podem reescrever o que for necessário, e, após essa reescritura, o professor pode ler os roteiros dos grupos para que eles possam refinar seus textos em termos de escolhas de léxico e de recursos linguísticos, de adequação dos diálogos ao perfil dos personagens, situações comunicativas, entre outros.

No que concerne à avaliação, cremos que ela corresponde a uma parte do projeto que deveria ser estimulada desde o início, como já mencionado anteriormente. Geralmente, em nossa cultura de aprendizagem e de avaliação, sabemos quando seremos avaliados (no final da época de aulas, em que há poucas oportunidades de se refazer o trabalho solicitado pelo professor com vistas a outros momentos de

aprendizagem) e o conteúdo que será abordado, porém, é pouco discutida a maneira como será realizado o processo de avaliação e o que o professor espera dos estudantes.

Por essa razão, seria desejável possibilitar aos alunos a construção conjunta de critérios e parâmetros de avaliação em relação ao gênero, durante e/ou após o trabalho com ele em sala de aula. No caso da peça radiofônica, é interessante pensar em critérios que abranjam, entre outros, aspectos linguísticos, paralinguísticos, fruição, adequação ao contexto de recepção da peça, antes do começo dos ensaios, visto que os estudantes podem atentar mais para esses aspectos ao realizarem suas produções e ao avaliarem as dos colegas. Ao longo do processo de elaboração desses critérios, os alunos conjuntamente com o professor podem negociar e explicitar o que estão entendendo por cada um deles, estipulando, assim, parâmetros.

Os grupos podem gravar os seus ensaios com o intuito de se ouvir e fazer autoavaliações com base nos critérios levantados pela turma, estabelecendo o que acham que já está plenamente satisfatório e aquilo que precisa ser melhorado, além de contarem com a possibilidade de experimentarem vozes e intenções de dizeres até acharem o tom apropriado aos seus personagens. O professor, mais uma vez, exerce papel imprescindível nos ensaios, pois, ainda que os estudantes passem por esse processo de autocritica dos seus trabalhos, é provável que eles não tenham a experiência necessária da língua para perceberem em quais aspectos ainda estão apresentando dificuldades. É preciso lembrar-se, desse modo, de que “quando trabalhamos com gêneros orais, é indispensável que se considere o seu caráter fugaz. [...] o trabalho com gêneros orais precisa contar com alguma forma de registro para que a produção do aluno não se torne tão efêmera e impossibilite que tanto o estudante quanto o professor tenham acesso à sua materialidade para avaliação” (Neves, 2012, p. 57).

Com (algumas) gravações pré-finalizadas, os participantes podem escutar as produções prévias uns dos outros com o objetivo de avaliarem o desempenho dos colegas e as peças a partir dos critérios acertados entre eles, dando sugestões, caso for preciso. O ensaio, desse modo, constitui um momento vital para o trabalho com a produção oral e para o êxito da peça radiofônica, uma vez que a prática e o treinamento aperfeiçoam e potencializam o ensino-aprendizagem da língua adicional tanto em termos de aspectos linguísticos quanto paralinguísticos. Os “erros”, nesse processo, são considerados como parte necessária para que se alcance um produto final de acordo com os objetivos traçados no início e ao longo do projeto. É por essa razão que a sala de aula

de língua adicional se apresenta como um espaço ideal para praticar, “errar”, refletir sobre o “erro”, ganhar confiança, acertar e continuar sempre tentando. Nesse sentido, essa busca é entendida como uma tentativa de adequação no que diz respeito a escolhas linguísticas, a um se fazer entender e querer ser entendido, havendo a possibilidade de reformulação, hesitação, silêncios e novas possibilidades do dizer.

Após os ensaios e gravações, é necessário realizar a edição da peça, sendo que a decisão sobre quem será o responsável por ela pode ser feita durante as combinações das primeiras aulas do projeto. Essa etapa corresponde a uma sistematização e síntese das melhores tentativas de cenas, bem como à inclusão dos recursos sonoplásticos produzidos pelos grupos ou disponibilizados na internet. Ao público, então, será apresentado não a tecitura do dizer realizado no momento em que foi proferido, ou seja, o processo, mas sim o produto acabado, sem possibilidades de alteração. Por esse motivo, podemos dizer que a peça radiofônica apresenta similitudes com a escrita, já que os “erros”, as reformulações, as novas tentativas e as “sobras” são apagados da produção final.

Quanto aos exercícios corpóreo-vocais, entendemos que eles deveriam fazer parte do projeto já no seu começo, abrangendo desde exercícios para a articulação da mandíbula e aquecimento vocal até jogos que ajudem na composição do personagem escolhido. Dessa forma, abaixo, apresentaremos de maneira breve algumas sugestões de dinâmicas e exercícios que poderiam ser utilizados pelo professor ao se trabalhar com peças radiofônicas:

- improvisações (para desinibição, ganho de confiança, estímulo ao pensamento rápido e à fluência oral); exemplo: cada um escreve uma palavra em um papel, sorteia-se uma delas e alguém tem que falar durante um determinado tempo sobre aquele assunto sem tempo para planejar;
- leitura expressiva/leitura em voz alta (para a prática da oralização da escrita e das intenções do dizer); exemplo: declamação de poemas ou letras de canções;
- trava-línguas (gênero em que pode se tornar muito relevante o trabalho com a pronúncia, podendo-se atrelar outros elementos como entonação, intenção, pausas, volume de voz, etc.);

- jogos que trabalhem o caráter emotivo; exemplo: dizer o alfabeto fazendo variação de emoções em três letras diferentes para que os colegas possam identificar em que letras houve alteração de entonação;
- exercícios de fonoaudiologia utilizados por atores e cantores (a fim de exercitar pronúncia, articulação e fonemas); exemplo: pra tra cra pré tré cré prê trê crê...);
- atividades que lidem com todo o corpo (exemplo: apresentação de esquetes; caminhada dos alunos pela sala interpretando seus personagens, interagindo uns com os outros e buscando diferentes formas de caminhar, de falar, de utilizar a voz).

Com os apontamentos realizados até aqui, pensamos que se pode chegar a um produto final condizente tanto com os objetivos traçados pelos participantes para o desenvolvimento do projeto quanto com as expectativas que se tem em relação ao gênero em questão. Assim, chega-se finalmente ao momento de apresentação ao interlocutor estabelecido e de divulgação da produção dos alunos, justificando-se todo o trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto com o gênero, a temática/história, o roteiro, os ensaios e gravações, a edição, etc.

### **Reverendo nossos objetivos**

Acreditamos que refletir acerca do ensino de PLA envolve pensar sobre os pressupostos teóricos que subjazem à nossa atuação como professores, bem como a respeito do que está em jogo na operacionalização dessas concepções, para que se busque ter coerência entre a teoria e a prática. Sendo assim, procuramos, neste artigo, abordar algumas das razões pelas quais pensamos que o ensino de gêneros orais públicos e o desenvolvimento de projetos de aprendizagem são relevantes, a partir da exposição e discussão de uma proposta de projeto com o gênero peça radiofônica em consonância com a base teórica adotada.

Tomamos como ponto de partida as noções de gênero discursivo (Bakhtin, 2003), gêneros orais (Marcuschi, 2001; Rojo, 2001; Dionisio, 2006; Fávero et al., 2009; Dolz et al., 2010a; Conceição, 2011), peça radiofônica (Spritzer, 2005; Spritzer, 2009) e projeto de aprendizagem (Barbosa, 2004; Hernández, 2004; Leite; Mendes, 2004; Nogueira, 2008; Schlatter; Garcez, 2012), para trazer à tona alguns dos aspectos que consideramos importantes no trabalho com projetos baseados em gêneros orais públicos

e desenvolvidos em aulas de PLA. A partir desses conceitos, levamos a cabo a apresentação e discussão de uma possibilidade de projeto, o qual se foca na peça radiofônica, com apontamentos e sugestões diversos para o professor que trace caminhos similares.

Pode-se notar que o desenvolvimento de projetos envolve muitas questões, desde a incorporação da voz dos alunos nas decisões, a avaliação até os vários papéis que o professor pode vir a assumir, o que pode confundir professores (e alunos), sendo essencial, portanto, mais diálogo em torno desse tema ao longo do projeto. Da mesma forma, o trabalho com gêneros orais públicos suscita muitas indagações (por que trabalhar com eles? Como estudá-los de forma contextualizada e a partir de textos autênticos? Como trabalhar com os componentes multimodais presentes em muitos deles?), ainda mais quando se trata de um gênero como peça radiofônica, que talvez não esteja mais tão presente no nosso cotidiano, mas que continua a ser produzido e publicado, por exemplo, na internet. Dessa maneira, nossa proposta busca ir ao encontro da necessidade de se continuar estudando sobre ambos assuntos, contribuindo para a discussão sobre o ensino por projetos com gêneros orais em aulas de língua adicional.

Por fim, enfatizamos a grande importância da produção final no desenvolvimento de projetos, já que é ela “que irá constituir e concretizar a situação real em toda sua riqueza e complexidade” (Dolz et al., 2010b, p. 86), guiando o trabalho realizado em sala de aula ao longo do projeto, e, assim, seria interessante que os interlocutores envolvidos na construção do produto final não se limitassem aos colegas e ao professor. No caso da nossa proposta com um gênero oral público, a peça radiofônica (ou outro gênero estruturante de um projeto) produzida para um outro público justificaria a busca por recursos expressivos adequados a esses interlocutores e, por conseguinte, o trabalho com as características da língua falada, o preparo que uma peça radiofônica exige (incluindo o reconhecimento e o estudo de meios paralinguísticos relevantes) e a intervenção de participantes mais experientes, como, por exemplo, o professor.

## 6. Referências bibliográficas

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

BARBOSA, M. C. S. 2004. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?. *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*, 3(4): 8-13.

BRASIL. 2000. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, MEC/SEMT, 71 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 30/07/2014.

CONCEIÇÃO, J. V. 2011. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 60 p.

DIONISIO, A. P. 2006. Gêneros multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 131-144.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. 2010a. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trads. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 125-155.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2010b. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trads. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 81-108.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. 2009. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 7ª ed., São Paulo, Cortez, 126 p.

HERNÁNDEZ, F. 2004. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*, 3(4): 2-7.

KRAEMER, F. F. 2012. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 191 p.

LEITE, L. H. A.; MENDES, V. 2004. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*, 3(4): 25-29.

MACHADO, N. J. 2004. *Educação: projetos e valores*. 6ª ed., São Paulo, Escrituras, 155 p.

MARCUSCHI, L. A. 2001. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-32.

NEVES, C. S. 2012. *Práticas do Discurso Oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. Porto Alegre, RS. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 85 p.

NOGUEIRA, N. R. 2008. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. 4ª ed., São Paulo, Érica, 102 p.

ROJO, R. 2001. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, p. 51-74.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, Edelbra, 176 p.

SCHLATTER, M; GARCEZ P. 2009. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, SE/DP, p. 125-172.

SCHNEUWLY, B. 2010. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trads. e orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 109-124.

SISTO, C. 2007. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (orgs.). *Memorial do Proler: Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem*. Joinville, UNIVILLE, p. 39-41.

SPRITZER, M. 2005. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 191 p.

\_\_\_\_\_. 2009. Sobre o ator e o exercício radiofônico. *O percebejo online*, 1(2). Disponível em:

<http://http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/530/475>. Acesso em: 30/07/2014.

**ABSTRACT:** This article discusses the development of pedagogical projects that focus on public oral genres in Portuguese as an Additional Language classes by presenting a project proposal concerning radio drama. The aim is to reflect on and discuss about the relevance of working with public oral genres through the development of projects, since there are still few accounts of teaching experiences and proposals that show possibilities of how an additional language teacher can work with oral genres and projects when attempting to promote meaningful learning. Considering that public oral genres have been little used in additional language classes, when compared with written genres or oral genres more related to private spheres, it becomes relevant to write articles that deal

with orality and discuss pedagogical practices which take into account oral genres as a teaching and learning object for the classroom. Based on these issues, we seek to present a possible radio drama project, proposing guidelines and making suggestions for teachers who might take paths in which public oral genres are present. Therefore, we aim to contribute to the reflection and discussion about teaching through the development of projects that focus on public oral genres in Portuguese as an Additional Language classes.

**KEYWORDS:** pedagogical project; radio drama; Portuguese as an Additional Language.