

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

# MOARA

Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras, UFPA

Editada por

Fátima Cristina da Costa Pessoa



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

### Reitor

Alex Bolonha Fiúza de Melo

### Vice-Reitora

Regina Fátima Feio Barroso

### Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação

Roberto Dall' Agnol

## INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

### Diretor

Luis Roberto Vieira de Jesus

### Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação em Letras

Myriam Crestian Cunha

### Comissão Editorial

Fátima Cristina da Costa Pessoa, Germana Maria Araújo Sales, Hilma Celeste Alves Melo, Marília Ferreira, Marli Tereza Furtado, Walkyria Magno e Silva (Pres.)

### Conselho Editorial

Abdelhak Razky (UFPA) Arnaldo Franco Junior (UNESP São José do Rio Preto) Audemaro Taranto Goulart (PUC-MG) Benedito Nunes (UFPA) Carmen Rodrigues (UFPA) Célia Macedo (UFPA) Christiane Cunha de Oliveira (Museu Antropológico da UFG) Christophe Golder (UFPA) Denise Bértoli Braga (UNICAMP) Eunice Santos (UFPA) Fátima Pessoa (UFPA) Francisco Quaresma de Figueiredo (UFG) Germana Sales (UFPA) Gessiane Picanço Lobato (UFPA) Heloisa Collins (PUC-SP) Ingedore Vilaça Koch (UNICAMP) Joel Cardoso (UFPA) José Carlos Cunha (UFPA) José Guilherme Fernandes (UFPA) José Niraldo de Farias (UFAL) Lilia Chaves (UFPA) Luis Antonio Marcuschi (UFPE) Luis Heleno Montoril del Castillo (UFPA) Mailce Fortkamp (UFSC) Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN) Maria Arisnete Câmara de Moraes (UFRN) Maria Elias Soares (UFC) Maria Eulália Sobral Toscano (UFPA) Maria Helena Abrahão (UNESP S. José do R. Preto) Marília Ferreira (UFPA) Marli Furtado (UFPA) Mônica Veloso Borges (UFG) Myriam Crestian Cunha (UFPA) Nelson Barros da Costa (UFC) Patrick Dahlet (Univ Antilhas) Paul Rivenc (Univ Toulouse le Mirail) Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA) Reinildes Dias (UFMG) Rosinda Castro de Guerra Ramos (PUC-SP) Sandoval Nonato Gomes Santos (UFPA) Sidney Facundes (UFPA) Sílvio Holanda (UFPA) Socorro Pacifico Barbosa (UFPB) Socorro Simões (UFPA) Terezinha Maria Sprenger Valéria Augusti (UFPA) Vanderci de Andrade Aguilera (Univ Est. Londrina) Vera Menezes (UFMG) Walkyria Magno e Silva (UFPA) Wander Emmediato (UFMG)

# MOARA

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

n. 28, julho-dezembro 2007.

## Sumário

- 5 **Apresentação**
- 9 **A preliminary account of the phrase structure in waimiri atroari: a cariban language.**  
Ana Carla Bruno (INPA)
- 25 **Seleção de corpora: gêneros textuais como ambientes que exercem influência no emprego de formas gramaticalizadas.**  
Laura Camisassa Rodrigues Lobato (UFMG)
- 42 **Efeitos de real e efeitos de ficção na publicidade da Orient.**  
Renata Aparecida Toledo (UFMG)
- 58 **Dualismo e leitura**  
Onici Claro Flores (UNISC, Santa Cruz do Sul-RS)
- 74 **O ethos no discurso religioso: o estudo do ethos na análise de um sermão.**  
Antonio Carlos Soares (UFPA)
- 97 **Imaginários sócio-discursivos nos quadrinhos de Papa-Capim**  
Mariana Ramalho Procópio (UFMG)  
Mônica Santos de Souza Melo (UFV)
- 120 **Sem querer a crônica saiu uma iniciação à teoria/análise dialógica do discurso**  
Maria Helena Rodrigues Chaves (UFPA)
- 144 **O CBC (conteúdo básico comum), discursos e ideologia: um panorama do ensino de língua portuguesa**  
Manuella Felicíssimo (UFMG)
- 158 **Interações verbais e aprendizagem da produção oral em classes de FLE em Macapá: uma abordagem sociointeracionista**  
Ivanete Maria S. dos S. Gomes (UFPA)
- 188 **O ensino pragmático dos tempos verbais**  
Luciano Amaral Oliveira (UEFS)
- 208 **Normas para a publicação da revista Moara**

REVISTA MOARA

Todos os direitos reservados para Pós-Graduação em Letras da UFPA.

**Editora**

Fátima Cristina da Costa Pessoa

**Normalização**

Hilma Celeste Alves Melo

**Projeto gráfico, editoração eletrônica**

Anderson José da Costa Coelho

**Capa**

Anderson José da Costa Coelho

Moysés Wesley Lopes Cavalcante

**Catálogo**

Biblioteca Setorial do Instituto de Letras e Comunicação, UFPA

MOARA. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém:  
Instituto de Letras e Comunicação/UFPA.

n. 1-27 1993-2007

n. 28 2007

Semestral 208 p.; 21cm.

1. Literatura-Periódicos. 2. Lingüística-Periódicos. I. Universidade Federal do  
Pará. Instituto de Letras e Comunicação.

CDD 805  
CDU 8(05)

Todos os direitos desta edição reservados para  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS DA UFPA

Campus Universitário do Guamá

Rua Augusto Corrêa, 1

CEP 66075-900 - Belém - Pará

Tel./Fax (91) 3201-7499

www3.ufpa.br/mletras

mletras@ufpa.br

2007

Impresso no Brasil

PEDE-SE PERMUTA

## APRESENTAÇÃO

A Revista Moara apresenta ao seu público leitor mais uma edição, o número 28, que reúne 10 artigos da área da lingüística, os quais se inserem nos domínios teórico-metodológicos recortados pelas três linhas de pesquisa do Curso de Mestrado em Letras da UFPA, que, privilegiando o território amazônico, se ocupa da documentação, descrição e análise de línguas indígenas; documentação, descrição e análise do português e ensino/aprendizagem de línguas. Mais que contemplar os interesses de cada uma das linhas de pesquisa, alguns artigos publicados neste número apontam o estreito vínculo entre elas.

Em relação às línguas indígenas, o artigo de Ana Carla Bruno (INPA), *A preliminary account of the phrase structure in waimiri atroari: a cariban language*, propõe uma descrição preliminar da estrutura frasal em Waimiri Atroari, língua do tronco lingüístico Carib, pertencente aos índios waimiri atroari que vivem no Estado de Roraima e no Amazonas.

Em relação às abordagens sobre a organização e o funcionamento da língua portuguesa, predominam, na abordagem dos autores, as perspectivas sociointeracionistas e discursivas, como a que encontramos no artigo de Laura Camisassa Rodrigues Lobato (UFMG), *Seleção de corpora: gêneros textuais como ambientes que exercem influência no emprego de formas gramaticalizadas*, em que se defende a importância do rigor na constituição de um *corpus* para a pesquisa lingüística, considerando-se que “a seleção de textos para estudos tanto diacrônicos quanto sincrônicos deve observar, antes de qualquer outro aspecto, a que gêneros pertencem esses textos e quais as características do gênero em cada época”.

O gênero publicitário é o objeto do artigo de Renata Aparecida Toledo (UFMG), *Efeitos de real e efeitos de ficção na publicidade da Orient*, na busca por compreender como a ficcionalidade, na mensagem publicitária, funciona como estratégia para a promoção do produto

anunciado assim como colabora para a construção da identidade dos sujeitos nela e por ela projetados.

No artigo de Onici Claro Flôres (UNISC), *Dualismo e leitura*, explora-se a relação entre a internalidade e a externalidade, a relação entre compreensão e interpretação, reiterando a necessidade de não perder de vista, no ambiente escolar, a complementaridade que articula as duas dimensões envolvidas na produção dos sentidos, apesar da especificidade dos processos cognitivos, de um lado, e dos processos sócio-históricos, de outro.

Outros dois artigos debruçam-se sobre o processo de projeção de imagens a partir da organização e do funcionamento discursivos. Em *O ethos no discurso religioso: o estudo do ethos na análise de um sermão*, Antonio Carlos Soares (UFPA), apoiado nos postulados da Análise do Discurso, principalmente aqueles desenvolvidos nas obras de Dominique Maingueneau, se propõe a considerar o processo de projeção de imagens de si no discurso, destacadas a partir das marcas que o sermão revela, mas também relacionadas à ordem institucional da igreja presbiteriana, defendendo a idéia de que o *ethos* constitui-se a partir de um processo histórico que ultrapassa a intencionalidade do locutor. Em *Imaginários sócio-discursivos nos quadrinhos de Papa-capim*, as autoras Mariana Ramalho Procópio (UFMG) e Mônica Santos de Souza Melo (UFV), apoiadas nos postulados da teoria semiolinguística desenvolvida por Patrick Charaudeau, se propõem a considerar o processo de projeção de imagens sob a ótica das representações sociais sobre o indígena brasileiro, observadas na construção de um gênero de ficção: as histórias em quadrinhos.

A perspectiva discursiva na abordagem dos fenômenos de linguagem continua ainda a conduzir as análises de dados que são coletados em situações que fazem referência ao processo de ensino-aprendizagem, como no artigo *Sem querer a crônica saiu: uma iniciação à teoria/ análise dialógica do discurso*, em que Maria Helena Rodrigues Chaves (UFPA), no processo de geração de dados para sua dissertação de mestrado em uma escola pública da periferia de Belém, percebeu na produção textual de uma aluna do Ensino Médio a oportunidade de

problematizar a relação entre autor e personagem/herói a partir do concerto de vozes que dialogam na e para a constituição dos sentidos do texto.

Do mesmo modo, Manuella Felicíssimo (UFMG), no artigo *O CBC (conteúdo básico comum), discurso e ideologia: um panorama do ensino de língua portuguesa*, aborda, em uma perspectiva discursiva, a proposta curricular do Governo do Estado de Minas Gerais para as escolas públicas estaduais, que indicam diretrizes para o ensino de língua portuguesa na educação básica, tornando evidente que o discurso sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas funda-se em certos posicionamentos, ao mesmo tempo em que exclui outros, e que esses posicionamentos interferem na condução do próprio processo de ensinar e de aprender pelos diferentes atores que dele fazem parte.

O reconhecimento do papel central que ocupam as relações entre sujeitos e entre discursos na abordagem dos fenômenos de linguagem não deixa de ser pontuada também nos artigos de Ivanete Maria S. dos S. Gomes (UFPA) e Luciano Amaral Oliveira (UEFS). Em *Interações verbais e aprendizagem da produção oral em classes de FLE em Macapá: uma abordagem sociointeracionista*, Ivanete Maria Gomes pontua a importância dos contextos sociais para a construção do discurso dos aprendentes de línguas estrangeiras, apontando o papel mediador do professor nesse processo de aprendizagem. Luciano Amaral Oliveira, por sua vez, no artigo *O ensino pragmático dos tempos verbais*, se propõe a problematizar o conceito de tempo verbal com o objetivo de fazer chegar, à sala de aula, resultados das reflexões acerca do ensino da gramática sob a perspectiva do uso da língua.

A partir dessa breve apresentação dos artigos que compõem o número 28 da Revista Moara, espera-se a leitura dos textos publicados se transformem, para o leitor, em fonte de pesquisa e em fonte de prazer.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Pessoa



# A PRELIMINARY ACCOUNT OF THE PHRASE STRUCTURE IN WAIMIRI ATROARI: A CARIBAN LANGUAGE

Ana Carla BRUNO

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

**RESUMO:** Waimiri Atroari é uma língua com pouquíssimos estudos lingüísticos, a maioria deles tratam de questões fonológicas (HILL; HILL 1985, LACERDA, 1991, BRUNO, 1995, 2003, 2004, 2005 e 2006). Considerando esta situação, este artigo propõe uma descrição preliminar da estrutura frasal (do nome, posposição e do verbo) em Waimiri Atroari, utilizando a abordagem da Teoria X-Barra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Waimiri Atroari; Estrutura Frasal; Teoria do X- Barra.

**ABSTRACT:** Waimiri Atroari is a chronically underdescribed language. There are few linguistic studies about it, most of them being phonological sketches (HILL; HILL 1985, LACERDA, 1991, BRUNO, 1995, 2003, 2004, 2005 e 2006). Taking this situation into consideration, this article provides a first preliminary account of the phrase structure (noun, postposition, and verb) in Waimiri Atroari under the X-Bar Theory framework.

**KEYWORDS:** Waimiri Atroari Language; Phrase Structure; X-Bar Theory.

## 1 INTRODUCTION

In this article, I assume some ideas related to the structure of phrases that have been utilized in the X-Bar approach. In particular, I assume that phrases are built around an element whose head is

instantiated by a major lexical class, such as N, V, or A. Second, I assume that there are at most two projections of each class, an intermediate projection X' and a maximal projection XP, and we can add adjuncts at any level. Since X-Bar Theory allows "Parameters"<sup>1</sup> on the position of heads, complements, and adjuncts, I use it to explain the phrase structure in this language. According to Greenberg (1963), there is a general word order tendency in natural languages that tends to place modifier elements either before or after the head. On the other hand, it is observed that the position of heads and complements in different kinds of phrases seems not to be limited to the binary choice where all the heads must be either left or right. In other words, there would be some 'mixed head languages', as for example Basque - Radford (1988, p.39).

In Waimiri Atroari, phrase heads occur predominantly at the right edge of the constituent in noun, verb, and postpositional phrases. However, in instances of noun phrases containing a numeral, a quantifier word, or adjective, this does not seem to be always the case. As it will be demonstrated below, the fact that the head can be positioned either to the left or to the right in these kinds of phrases is probably related to the fact that numerals, adverbial quantifiers, and adjectives are adjuncts, and, as such, can occupy variable positions.

## 2 NOUN PHRASES

In Waimiri Atroari, the simplest case of noun phrases may consist of a single a single noun (1) or a pronoun (4). The clearest cases of NPs involving two nouns are examples of possessive phrases, which present the order possessor-possessed (7a and 8a):

<sup>1</sup> According to Travis (1989, p.264), "[L]anguage variation is allowed through parameters which introduce a limited flexibility to the system. Parameters represent the range of variation that can be found in natural languages as well as what has to be learned by the children."

- |  |   |
|--|---|
| (1) <i>mabaia</i> 'a/the papaya(s)'  | (4) <i>amyry</i> 'you'  |
| (2) <i>mydy</i> <i>i-apremy</i><br>House      REL-master;owner<br>'the master of the house'                | (5) <i>Ewepe pyruwa</i><br>Ewepe      arrow<br>'Ewepe's arrow'                        |
| (3) <i>maryba</i> <i>i-apremy</i><br>song/festivity REL-master<br>'The master of the song or of the party' | (6) <i>Iawara</i> <i>mydy</i><br>Iawara      house/village<br>'the village of Iawara' |

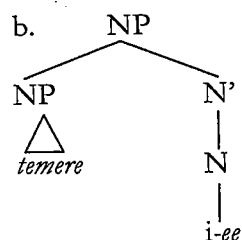
Moreover, the examples involving noun phrases seem to present instances of both adjunction and complements. In the trees below (7b and 8b), the SPEC N is a possessor and the head is the N'. Unlike English, where the possessive clitic 's is attached to the possessor NP, in Waimiri Atroari it is the possessed noun that receives morphological indication of the genitive relationship (head marking)<sup>2</sup>. Moreover, in cases such as example 6 above, the noun-noun construction can be ambiguously interpreted as a typical possessive phrase (i.e., 'the village that belongs to Iawara') or a 'naming' construction ('the village whose name is Iawara') showing a relation of modification, such as 'modifier-modified'. The possessives will be always on the left because they will be either complement or specifier

<sup>2</sup> In Waimiri Atroari, a number of vowel-initial noun and verb stems take the 'linking prefix' *i-* when immediately preceded by their determiners (that is, the possessor, with nouns, and the object, with transitive verbs). This prefix occurs generally with obligatorily possessed nouns, such as nouns denoting a 'part-of-a-whole' relationship (body-part and kinship terms, etc.). Examples are the stems *eba* 'eye' and *akyna* 'sweep':

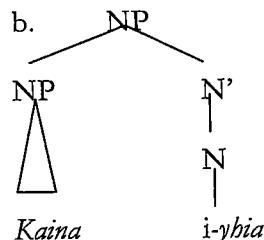
- |   |  |  |
|---|--|--|
| (i) a. <i>Ewepe i-eba</i><br>Ewepe REL-eye<br>'Ewepe's eye' | b. <i>k-eba</i><br>1+2-eye<br>'our eyes' | c. <i>a=i-eba</i><br>2=REL-eye<br>'your eye'                                       |
| (ii) <i>babinja</i> <i>n-itxi-pia</i><br>child      3-go-IM | <i>mydy</i><br>house                     | <i>i-akyna-se</i><br>REL-sweep-in.order.to<br>'The child went to sweep the house.' |

(Comp for inalienable and Spec for alienable). The example (5) does not have this problem because the only possible interpretation is 'the arrow that belongs to Ewepe'.

(7) a. *Temere i-ee*  
jaguar REL-tooth  
'The jaguar's tooth.'



(8) a. *Kaina i-yhia*  
Kaina REL-hair  
'Kaina's hair.'



## 2.1 NOUN PHRASES CONTAINING ADJECTIVES<sup>3</sup>

As illustrated in the trees below, adjectives are adjuncts—or, in X-Bar terminology, a sister to a single bar level of an N' and

On the other hand, consonant-initial stems do not present any linking prefix under these circumstances:

(iii) a. <i>Ewepe pana</i> Ewepe ear 'Ewepe's ear'	b. <i>ky-pana</i> 1+2-ear 'our ears'	c. <i>a=pana</i> 2=ear 'your ear'
--	--	---

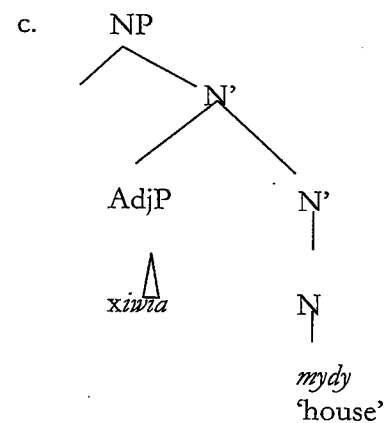
I term *i-* a *relational prefix*. Relational prefixes are also mentioned in languages of the Tupí and Macro-Jê stocks (RODRIGUES, 1994).

<sup>3</sup> Many Carib languages do not have adjective as a syntactic class (part of speech). Words corresponding semantically to adjectives are classified as nouns. Based on morphological evidence, I claim that Waimiri Atroari *does* have adjectives. Syntactically, adjectives can, like nouns, occur in subject or object position. However, unlike nouns, adjectives cannot take the suffix *-my* that indicates 'absence' (e.g. *ety-my* 'nameless'). Furthermore, only adjectives can take the emphatic suffix

daughters of a single bar level N' (CARNIE, 2001, P.117). Because adjuncts can be more flexible in their distribution, in a noun phrase containing adjectives, the adjectives can be either to the left or at the right of the head noun. At this moment, I cannot determine whether this variation is purely stylistic, or whether it entails any semantic difference.

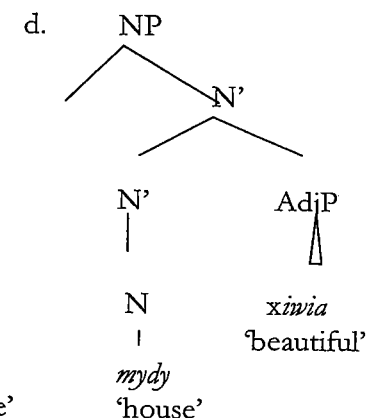
(9) a. *xiwia mydy*  
house'

beautiful house



b. *mydy xiwia* 'beautiful

house beautiful



*-pa* (e.g. *tamkwa-pa* 'very short'). In Waimiri Atroari there is a second position particle, *ram*. It can never intervene between two elements of the same phrase. However, it is not clear whether one can use the second position particle *ram* as a boundary constituent in phrases of the type <N Adj>.

a. \**kyryry xiwia ram mixopa*  
snake red 2PART long  
'The long red snake'

b. *wykyry sehe ram waryna wu-se tsi-pia*  
man tall 2PART paca kill-in.order.to go-IM  
'The tall man went to kill *paca* (a kind of rodent).'

- (10) a. *taha* *kyrywy*                      b. *Kyrywy taha*  
 big/large snake  
           big/large  
 'big snake'                                      'big snake'

- (11) *pana*                      *a'a*                      *n-itxi-piany*                      [*taha*  
*kanuwa*] *ta*  
 Yesterday                      1+3PRO                      1+3S-go-REC                      big                      canoe  
           LOC

*warara*                      *bi*                      *pipe-se*  
 turtle                      eggs                      look.for-in.order.to  
 'Yesterday, we went in the big canoe to look for turtle's  
 eggs.'

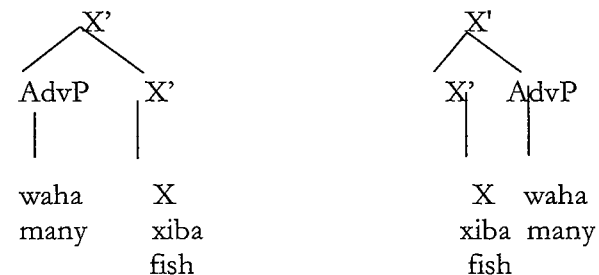
- (12) [*wykyry sehe*] *txi-pia waryna wu-se*  
 man tall go-IM paca kill-in.order.to  
 'The tall man went to kill a *paca* (a kind of rodent).'

### 2.1.1 Noun Phrases Containing Quantifiers Words

As with noun phrases containing adjectives, noun phrases containing quantifiers also present a certain degree of positional variation. However, I don't consider adjectives and quantifiers as in the same lexical category because they don't get the same morphemes. As shown in examples (13-17) below, adverbial quantifiers can occur either to the left or to the right of the head noun. As the syntactic trees in (13c) and (13d) demonstrate, I consider such quantifiers as adjuncts, what would explain their relative mobility.

- (13) a. *waha xiba*                      b. *xiba waha*  
 many fish                                      fish many  
 'many fish'                                      'many fish'

- c. XP                                      d. XP



- (14) a. *wapy kinja wyty ipo-piany*  
 many people meat look.for-REC  
 'Many people hunted.'

- b. *kinja wapy waty ipo-piany*  
 people many meat look.for-REC  
 'Many people hunted.'

- (15) *tabkome wapy n-oosa-pa kamakaxi*  
*taka*  
 elders many 3S-climb-REM tree (sp.)  
 AL

*xirikiki baka-paiky*  
 parakeet kill-T/A  
 'Many elders climbed trees to kill parakeets.'

- (16) *kinja wyty ipo-piany wapy.*  
 people meat look.for-REC many  
 'People hunted a lot.'

- (17) *njawa nyn-pa waha kipety tarara many*  
 rain come-REM many wind thunderstorm too  
 'It rained a lot with wind and thunderstorm as well.'

Although examples (18), (19), and (20) are not examples of adverbial quantifiers, I provide them to show that other kinds of adverbs behave in the same way, presenting the same mobility.

(18) *mamyhkypa* *a'a* *n-y-sapa* *kwata*  
*wu-se*  
 Tomorrow 1+3PRO 1+3S-go-T/A  
 spider.monkey kill-in.order.to  
 "Tomorrow we will go to kill spider monkey."

(19) *a'a* *n-y-sapa* *kwata* *wu-se*  
*mamyhkypa*  
 1+3PRO 1+3S-go-T/A spider monkey kill-  
 in.order.to tomorrow  
 "We will go to kill spider monkey tomorrow."

(20) *a'a* *n-y-sapa* *mamyhkypa* *kwata*  
*wu-se*  
 1+3PRO 1+3S-go-T/A tomorrow spider.monkey  
 kill-in.order.to  
 "We will go tomorrow to kill spider monkey."

Interestingly, the position of an adverbial quantifier such as *waba* 'many, a lot' and *wapy* 'many, a lot' seems to be free when they modify a noun phrase (examples 13-15). However, these adverbial quantifiers seem to occur preferentially in post-verbal position when modifying a verb phrase (examples 16 and 17). What it seems not to be the case of the adjectives, but I still have to check. Waimiri Atroari lacks determiners that correspond to *each*, *every*, *most*, and *some*, a fact that suggests the absence of a class of D-quantifiers<sup>4</sup> in this language. In Waimiri Atroari quantifiers such as *all*, *many*, and *two* do not belong

<sup>4</sup> According to Partee *et al* (1987), D-quantifier is associated with determiner-like elements where the scope is restricted to NPs, in specific positions.

to the functional category of determiner; therefore, I prefer to think of them as adverbs.

## 2.1.2 Noun Phrases Containing Numerals

The native lexicon of Waimiri Atroari has only three numeral words,<sup>5</sup> whose meaning is not generally restricted to mathematical quantities. The expression *awini* ~ *awinini* ~ *awinihe* ~ *awynihe* means 'alone' and also 'one'; the term *typytyna* means 'a couple', 'a pair', or 'two'; the word for 'three' is *takynynapa*. Thus, traditionally the Kinja<sup>6</sup> counted only up to three; amounts higher than three were referred to simply as 'several, many'. Today, with the modern necessity for handling money and the introduction of western mathematical concepts through the village schools, the Kinja started using Portuguese loanwords to refer to numbers higher than three. These borrowed numerals occur in the same position as the native words meaning 'one', 'two', or 'three'. Less commonly, Portuguese numerals for 'one', 'two' or 'three' may also be used instead of the native words, especially by the younger speakers (25). As shown by the examples below, numeral words can occur before a noun (21-23), after a noun (25), or by itself, after a verb (24).

(21) *typytyna* *karyka*  
 two chicken  
 'two chickens'

(22) *awynihe* *petxi* *Kwawura* *i-aryka-pa* *ty-*  
*kyda* tohnaka  
 one pig Kwawura REL-put-REM 3REFL-  
 back over  
 'One wild pig put Kwawura on his own back.'

<sup>5</sup> I am using the term 'numeral words' instead of 'numerals' because I have no evidence for the existence of numerals as an independent part-of-speech in this language.

<sup>6</sup> Waimiri Atroari self-denomination.

\*\*The example above was taken from a mythological text. This sentence was introduced in the middle of the myth when the storyteller have talked a lot about the way that the wild pig lived.

(23) *takynyna pahky kaminja napynaka.*  
 three only non-native 3S-escape  
 'Only *the* three white men escaped.'

(24) *weri samka ka-pia takynynapa*  
 woman hammock make-IM three  
 'The woman made three hammocks.'

(25) *amy kinja dezessete apytyhy*  
 other people seventeen behind  
  
*amy kinja dezessete nate'me*  
 other people seventeen in front  
 'Seventeen people were in front, and seventeen were behind.'

It is not totally clear what motivates this variation in the position of the numeral words. However, from the examples seen above, it seems that the variation may be related to issues of specificity and definiteness. That is, if the speaker thinks the listener already knows and can identify the particular referent which will be talked about, the speaker will codify such referents as definite and specific. According to Diesing (1992) and Diesing and Jelinek (1995), there is a mapping between argument structure and information structure. By information structure, Diesing (1992, p.58) refers to "the organization of the clause with respect to presuppositional (familiar) vs. information new to the discourse." Waimiri Atroari clearly follows this mapping when topicalizing some arguments of the clause and also seems to make an association between definiteness and old information vs. indefiniteness and new information through the relative position of the numeral word in a noun phrase. When in

specific and definite contexts, the numeral word seems to take preferably the left side of the noun (21-23), but in unspecific context the numeral word is positioned either post-verbally (24) or at the right side of the noun (25). In this sense, the numeral words in (24) behaves like the adverbial quantifier in example (15), inasmuch as the speaker is not talking about a specific group of people or hammocks. I admit that example (21) and (25) are potentially problematic for my assumptions, since it is not clear if the consultant is talking about two specific chickens or a specific group of seventeen Kinja. Therefore, this is a hypothesis to be further investigated taken into consideration textual evidences and pragmatic aspects.

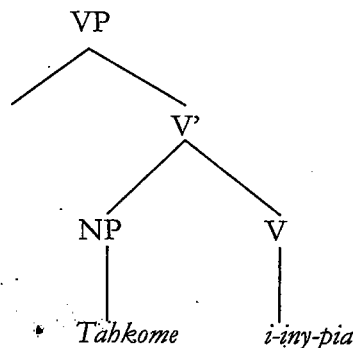
### 3 VERB PHRASES

In Waimiri Atroari<sup>7</sup>, a VP can be constituted of a verb alone (27) or a verb preceded by a NP (28). The VP can move to a position before the subject NP through topicalization (28) and cannot have its components separated, except in the OSV context when the object moves alone to a topic position as will be discussed below (29). In Waimiri Atroari there is a second position particle, *ram*, which can be used as a criterion to test the constituency of a given phrase. The particle *ram* can never intervene between two elements of the same phrase (26c). Furthermore, since *ram* is a second position particle, it can be useful in determining which elements in a given sentence were moved, such as in example (26a) below.

(26) a. *tabkome i-iny-pia ram Irikwa*  
 elders REL-eat-IM 2PART Irikwa  
 'Irikwa (a mythological entity) ate the elders.'

<sup>7</sup>Waimiri Atroari has a SOV basic word order.

b.



- c.\*[*tabkome ram i-iny-pia*] *Irikwa*.  
 elders 2PART REL-eat-IM Irikwa  
 "Irikwa (a mythological entity) ate the elders."

(27) *ka-ky!*

speak-IMPER  
 'Speak!'

(28) *babinja maia kynk-E*  
 children knife break-T/A  
 'The children break the knife.'

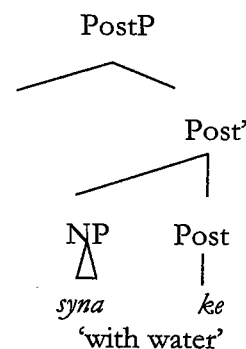
(29) *woky i-eky kra h-ee-ia*  
 banana REL-juice 1PRO 1-drink-T/A  
 'I drink the banana juice.'

Example (29) above illustrates the only context where the VP is separated by the subject, when the object undergoes topicalization. Generally, in more 'unmarked' situations nothing can intervene between the object and the verb.

## 4 POSTPOSITIONAL PHRASES

In Waimiri Atroari, some postpositions can inflect for person, taking the same series of markers used to indicate the possessor on nouns and the object on transitive verbs. The syntactic link between a postposition and its noun phrase object is as strong as that between the elements of the noun and verb phrases: nothing can intervene between them.

(30)



The tree above demonstrates that the head is always to the right in postpositional phrases, exactly as it happens with noun and verb phrases. The examples below reinforce my claim that nothing can separate the postpositions from their complements.

(31) *iakypa a'a ny-dykia-pa tapinja*  
 then 1+3PRO 1+3S-squeeze-REM sieve  
 LOC  
 'Then, we squeezed (the manioc) in the sieve.'

(32) *samka tyhnaka*  
 hammock over  
 'over the hammock'

- (33) *iakypa a'a minja pĩtxi-pia*  
*maia ke*  
 After 1+3PRO manioc peel-IM  
 knife INSTR  
 'Then we peeled the manioc with the knife.'
- (34) *aa ram xiba b-yry-piaka inaka*  
 1PRO 2PART fish 1-give-IM 3PRO DAT  
 'I gave fish to him.'
- (35) *amyra ram aa=inaka xiba m-yry-pia*  
 2PRO 2PART 1=DAT fish 2S-give-IM  
 'You gave fish to me.'
- (36) *paruwe aa=i-ry-py-pia, wokya yry-ky*  
 Paruwe 1=REL-tell-CAUS-IM banana give-IMP  
 mahta *inaka*  
 Marta DAT  
 'Paruwe told me: "Give banana to Marta."'

## 5 CONCLUSION

In this article, I have provided a preliminary analysis of the Waimiri Atroari phrase structure. Based on the different types of phrases showed above, I argue that Waimiri Atroari is a head-right language. In verb phrases, possessive noun phrases, and postpositional phrases, Waimiri Atroari presents a typical case of head right. However, in phrases with adjuncts, such as noun phrases containing adjectives, adverbial quantifiers, and numeral words, the relative position of the head seems to vary depending on the kind of information that the speaker intends to convey, such as specificity and definiteness (adverbial quantifiers and numeral words), or whether it is modifying a noun or a verb (adverbial quantification phrases).

## REFERENCES

- BRUNO, A. C.. The Causative Construction in Waimiri Atroari. *LLAMES* n.6, p.101-108.2006.
- BRUNO, A. C. Waimiri Atroari Pronominal System. In Stella Telles (org.) *Coletânea Axéwryru*. Recife: Editora Universitária UFPE. 2005.
- BRUNO, A. C. Reduplicação em Waimiri Atroari. *Ameríndie*. IRD.Vol. Especial sobre Línguas Carib. 2004.
- BRUNO, A. C. Waimiri Atroari Grammar: Some Phonological, Morphological, and Syntactic Aspects. PhD Thesis. Tucson: The University of Arizona. 2003.
- BRUNO, A. C. Person subject and object marking in Waimiri Atroari. Unpublished manuscript. 1995.
- CARNIE, A. *Syntax*. Oxford: Blackwell Publishers. 2001.
- DERBYSHIRE, D. *Hixkaryana and Linguistic Typology*. Texas: Summer Institute of Linguistics and University of Texas. 1985.
- DIESING, M. *Indefinites*. Cambridge: MIT Press. 1992.
- DIESING, M and JELINEK, E. Distributing arguments. *Natural Languages Semantics*, V.3, p.123-176. 1995.
- GILDEA, S. *On Reconstructing Grammar: Comparative Cariban Morphosyntax*. Oxford Studies in Anthropological Linguistics 18. Oxford University Press. 1998.
- GREENBERG, J.H. *Universals of languages*. MIT Press: Cambridge, MA. 1963.
- HALPERN, A. and ZWICKY, A. *Approaching Second: Second Position Clitics and Related Phenomena*. Stanford: CSLI Publications. 1986.
- HILL, J.; HILL, T. Phonological sketch of Waimiri Atroari (Cariban). Unpublished manuscript. Missão Evangélica da Amazônia. 1985.
- LACERDA, E. M. N. Waimiri Atroari: Observações linguísticas. Unpublished manuscript. Manaus, Brazil: Programa Waimiri Atroari. 1991.
- RADFORD, A. *Transformational Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.
- RODRIGUES, A. Grammatical affinities among Tupí, Carib, and Macro-Jê. Unpublished manuscript. Brasília: Universidade de Brasília. 1994.
- TRAVIS, LISA. Parameters of phrase structure. In: Baltin, Mark and Kroch, Anthony (editors), *Alternative Conceptions of Phrase Structure*. Chicago: Chicago University Press: 1989.



## ABBREVIATIONS

AL	'allative'	IMP	'imperative'
CAUS	'causative'	INSTR	'instrumental'
DAT	'dative'	LOC	'locative'
DEV	'devaluative'	2PART	'second-position particle'
IM	'immediate past'	POS	'possession'
PRO	'pronoun'	REC	'recent past'
REDUP	'reduplication'	REM	'remote past'
T/A	'tense/aspect'		

## SELEÇÃO DE *CORPORA*: GÊNEROS TEXTUAIS COMO AMBIENTES QUE EXERCEM INFLUÊNCIA NO EMPREGO DE FORMAS GRAMATICALIZADAS

Laura Camisassa Rodrigues LOBATO  
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: A comunicação verbal se dá invariavelmente através de gêneros textuais, formas historicamente tipificadas de ação linguística. Por ser sócio-historicamente definido, o gênero carrega em si um ambiente que direciona as escolhas linguísticas dos falantes: assim, os textos são produzidos em acordo com questões pragmáticas. Como a verificação empírica de processos de mudança na língua e, mais especificamente, do fenômeno da gramaticalização, é realizada com base na análise de *corpora*, este trabalho pretende frisar a importância do rigor na constituição de um *corpus* para a pesquisa linguística. A seleção de textos para estudos tanto diacrônicos quanto sincrônicos deve observar, antes de qualquer outro aspecto, a que gêneros pertencem esses textos e quais as características do gênero em cada época pesquisada.

PALAVRAS-CHAVE: gramaticalização; gêneros textuais; *corpus*; mudança linguística.

ABSTRACT: Verbal communication takes place invariably through text genre, structures that are historically typified linguistic actions. Because of its sociohistorical determination, genre itself carries an environment that directs the speaker's linguistic choices so that the texts are produced according to pragmatic issues. As empirical verification of language change and, more specifically, grammaticalization processes, is accomplished based on *corpora* analysis, the aim of this paper is to highlight the importance of strictness while collecting *corpus* for linguistic research. Text selection, not only for diachronic studies but for synchronic ones as well, must observe, first of any other aspects, which genre those texts belong to and what the genre characteristics in each period of time of the research would be.

KEY WORDS: grammaticalization; genre; *corpus*; language change.

## 1 A MUDANÇA LINGÜÍSTICA COMO RESULTADO DE PRÁTICAS SOCIAIS

As línguas naturais não são sistemas encerrados em si mesmos, meramente constituídos por estruturas abstratas regidas por normas internas. A verdadeira natureza da linguagem – e, conseqüentemente, da língua – não está apenas em sua forma, mas também em sua função primordial: a comunicação. Segundo Mikhail Bakhtin (1988, p.127), a língua pressupõe um ininterrupto processo evolutivo “que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*<sup>1</sup>”.

A interação verbal é um fenômeno social, já que os interlocutores obrigatoriamente se inserem em determinados contextos dentro de uma sociedade. Sendo assim, para que a comunicação seja possível, é forçoso que os indivíduos compartilhem de semelhantes habilidades enunciativas, decisivas na escolha do conteúdo, da forma e do estilo mais adequados a cada situação. Essas escolhas, embora aparentemente individuais, são pautadas sócio-historicamente, com base nas relações sociais, seguindo tradições e costumes e sendo, portanto, culturalmente influenciadas. As línguas se organizam *para a enunciação* e são, simultaneamente, organizadas *por ela*. Pode-se compreender, então, a língua não como um sistema, mas como sistematização, devido a seu constante movimento de (re)ajuste.

É sabido que as línguas passam por constantes processos de mudança. Esses processos acompanham as mudanças sociais, e se desenvolvem de maneira gradual no decorrer das interações lingüísticas entre os usuários de uma língua.

Para que uma mudança se estabeleça, fixando uma nova forma

<sup>1</sup> Grifo do autor.

em detrimento de outra mais antiga, deve haver, necessariamente, um processo de variação, isto é, a coexistência de duas ou mais formas que expressem uma mesma intenção semântica. A variação pode ser de cunho sintático, semântico, fonético etc., atingindo desde morfemas, palavras e expressões até unidades mais complexas, como as estruturas oracionais de uma língua. Após um período de convivência, uma das formas – tanto a inovadora quanto a antiga – pode vencer a disputa, implicando o desuso de sua concorrente. No caso de a vitoriosa ser a forma mais nova, há a consolidação da mudança. É o real uso da língua, no decorrer das práticas sociais, que determina sua forma.

Diante de duas – ou mais – variantes (formas concorrentes), é comum que os falantes estabeleçam juízos de valor a serem levados em consideração no momento da comunicação. Em determinados contextos discursivos, formas estigmatizadas são evitadas em favor das que gozam de maior prestígio. Por detrás desse julgamento, reside o caráter conflituoso da vida em sociedade: o grupo de indivíduos que detêm o poder impõe sua conduta lingüística aos outros, decidindo quais usos farão parte da *norma* e quais serão marginalizados.

É importante ressaltar que a co-ocorrência de variantes, apesar de representar papel central no processo de mudança, não acarreta obrigatoriamente a mudança, ou seja, pode ocorrer variação sem que as formas antigas sejam extintas. De acordo com Weinreich, Labov e Herzog (2006<sup>2</sup>, p.126), “nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura lingüística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade”.

## 2 GRAMATICALIZAÇÃO

Há diversos processos de mudança atuando incessantemente sobre uma língua. Um deles é o fenômeno da gramaticalização, que

<sup>2</sup> Tradução de Marcos Bagno (2006).

pode ser analisado sob dois pontos de vista. O primeiro se ocupa dos aspectos formais (internos) da mudança, isto é, desconsidera os fatores extralingüísticos e focaliza seus esforços em indicar como determinado item se caracterizava antes e como o mesmo item se apresenta ao longo de cada estágio da mudança. Às causas e contextos externos não é dado maior destaque, importando mais ao estudioso o resultado do processo.

O segundo ponto de vista privilegia as características funcionais do trajeto que leva à mudança. Esse viés considera os fatores sociais, históricos e culturais em que o processo está inserido, enfatizando a relação entre o percurso de um item até a sua recategorização e o jogo interacional que serve como pano de fundo para o desenrolar deste percurso.

Castilho (1997) define gramaticalização como:

[...] o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (= recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema. Esse trajeto se dá tanto no tempo real quanto no tempo aparente. Num sentido mais amplo, a gramaticalização é a codificação de categorias cognitivas em formas lingüísticas, aí incluídas a percepção do mundo pelas diferentes culturas, o processo da informação, etc. (CASTILHO, 1997, p. 31).

Mendes (1999, f.10) traz uma definição básica do processo: “[...] entende-se por gramaticalização, basicamente, a transição por que passa um item ao deixar de ser parte do Léxico para fazer parte do sistema gramatical”. Em Hopper & Traugott *apud* Vitral (1996, p.117), a gramaticalização é esquematizada da seguinte forma:

Item lexical > item gramatical > clítico > afixo

Na primeira etapa, o item é recategorizado, assumindo características distintas das originais. Na segunda, o termo perde sua

autonomia<sup>3</sup>, sofrendo cliticização e passando, portanto, a depender sintaticamente das palavras “vizinhas”. Na terceira etapa, o item é afixado, acoplado a outro item, passando a fazer parte deste e, conseqüentemente, desaparecendo como item do léxico.

Apesar de meramente convencional, o esquema acima deixa claro que a gramaticalização ocorre gradualmente, em etapas, muito embora seja impossível precisar os limites de cada uma. O que se observa, ainda, nas línguas naturais, é que nem todos os itens percorrem todo o caminho da gramaticalização. Segundo Lehmann (1982, p.14): “[...] it is not essential to grammaticalization theory that every element affected by grammaticalization enter the process at the start and leave it at the end [...]. On the contrary, this is certainly the rarest case”<sup>4</sup>.

Outro ponto importante sobre a gramaticalização é que ela constitui uma maneira bastante particular de mudança lingüística. Além da troca de um termo por outro, a mudança pressupõe a variação, ou seja, a concorrência de duas ou mais variantes de mesmo valor semântico. Isso não se observa na gramaticalização. Pelo contrário, as formas coexistem com valores distintos, cada uma ocupando um grau na escala da gramaticalidade, sem que haja necessariamente uma concorrência e o posterior desaparecimento de uma delas. Todavia, em estágios mais avançados do processo, pode haver não apenas a concorrência, mas também a eliminação de um item originalmente lexical e autônomo. Aí, sim, pode-se falar em mudança, em sua concepção tradicional.

<sup>3</sup> Em seu artigo “L'évolution des formes grammaticales”, publicado em 1912, Antoine Meillet *apud* Lehmann (1982, p.4) inaugura o termo gramaticalização e o utiliza exatamente para indicar a perda de autonomia de uma palavra: “[...] attribution du caractère grammatical à un mot jadis autonome”. “[...] atribuição de caráter gramatical a uma palavra outrora autônoma” (tradução nossa).

<sup>4</sup> “[...] não é essencial à teoria da gramaticalização que todo elemento afetado pela gramaticalização entre no processo no início e o deixe no fim [...]. Pelo contrário, este é certamente o caso mais raro” (tradução nossa).

Os itens lexicais ou discursivos são aqueles que trazem o conteúdo semântico do discurso, ou seja, aqueles que possuem significado, designando entidades, ações, qualidades, etc. São mais concretos e mais autônomos<sup>5</sup>. Comportam as categorias dos nomes, adjetivos, verbos, advérbios e algumas preposições. Durante a gramaticalização, esses itens vão assumindo novas funções sintáticas, discursivo-textuais e conversacionais.

Os itens gramaticais ou funcionais organizam o léxico no discurso tendo, como parâmetro, regras gramaticais. São mais abstratos. Englobam as flexões, os determinantes (artigos, pronomes demonstrativos, numerais, etc.), os verbos auxiliares, as negações, e os complementadores (que incluem as conjunções declarativa, interrogativa, subordinante). Quanto mais gramatical é um item, mais previsíveis e regulares serão as suas posições nas sentenças.

Segundo Martelotta, Votre e Cezario (1996, p.45), a gramaticalização “[...] leva itens lexicais e construções sintáticas a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas”.

Como exemplo do processo, tomemos o verbo *ter*, que é discutido em Vitral (2006). De acordo com a pesquisa, *ter*, originalmente um verbo pleno que indicava posse, passa a apresentar também uma função mais gramatical, de verbo auxiliar. Assim, o Português atual conta com dois usos distintos de *ter*, com diferentes valores de sentido:

Ele tem um carro novo.    X    Ele tem comprado bugingangas.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> De acordo com o pensamento de Lehmann (1982, p.121), para se medir o grau de gramaticalização de um item, deve-se medir seu grau de autonomia. Para tanto, o autor estabelece três principais aspectos indicadores de autonomia: peso, coesão e variabilidade (weight, cohesion, variability). Ele propõe, além disso, que se utilizem esses aspectos dentro dos quadros paradigmático e sintagmático.

<sup>6</sup> Exemplos retirados de VITRAL (2006, p. 154).

Pode-se observar, também, que a gramaticalização consiste em um processo metafórico e metonímico. Metafórico porque o processo é baseado na “abstratização”, pela qual conceitos **concretos** ganham um *status* mais abstrato para expressar conceitos **abstratos**. Metonímico porque, à medida que estes novos usos são estabelecidos dentro de contextos lingüísticos, o usuário é levado a uma ressemantização (reinterpretação) do item, de forma a enquadrá-lo em um novo campo de significação.

Comentemos rapidamente alguns traços marcantes do fenômeno da gramaticalização, também citados por Mendes (1999, f.10):

- é um processo predominantemente diacrônico, apesar de ser percebido também em recortes sincrônicos de uma língua, na medida em que diferentes usos de um mesmo item se desenvolvem e convivem em um mesmo período<sup>7</sup>;
- diz respeito principalmente à morfologia, por envolver categorias de palavras, mas não impede modificações em outros níveis, como reduções fonológicas;
- apresenta caráter unidirecional. A gramaticalização tem a tendência de seguir sempre o sentido do “menos gramatical” e “menos abstrato” ao “mais gramatical” e “mais abstrato”.

Cabe aqui a observação de que há graus de gramaticalização. Portanto, não se pode afirmar que um item lexical não possui propriedades gramaticais antes do processo. Conforme Castilho (1997, p.32), mesmo fora do enunciado todo item possui propriedades lingüísticas (gramaticais, discursivas e semânticas) que os integram nas diferentes classes. O que ocorre na verdade, durante o processo,

<sup>7</sup> Parece não haver um acordo entre os teóricos quanto ao viés mais adequado para se tratar a gramaticalização (diacronia X sincronia). Castilho (1997, p.26-27) considera que o processo pode ser tomado por ambas as dimensões.

é uma recategorização, isto é, um reforço dos traços gramaticais de um item, que passa de um grau *menos* para outro *mais* gramatical. Traços semânticos do item original podem, inclusive, permanecer na nova forma.

Algumas classes lexicais são mais passíveis do que outras de terem seus itens gramaticalizados, pois há fatores condicionantes e restritivos ao processo, como, por exemplo, a frequência. Formas muito usadas se apresentam mais gramaticalizáveis. Outro fator condicionante à gramaticalização é o ambiente semântico em que se encontram as formas. É deste último fator que surgem as raízes da questão discutida neste ensaio.

### 3 A COLETA DE *CORPORA* PARA A AVERIGUAÇÃO DO FENÔMENO DA GRAMATICALIZAÇÃO

Para que se considere que determinado item está em processo de gramaticalização, é necessário adotar procedimentos que explicitem o comportamento e as características do item em suas funções *mais* lexicais e *mais* gramaticais ao longo do processo. Deve-se recorrer a recursos confiáveis para uma análise quantitativa que compare a ocorrência dos itens em suas diferentes funções – observação crucial para a detecção e confirmação de uma gramaticalização em processo. De acordo com Vitral (2006, p. 155), esta comparação entre as frequências representa o “[...] instrumento decisivo que nos permite afirmar estar em curso um processo de gramaticalização”.

De fato, uma análise rigorosa das frequências pode indicar numericamente que a ocorrência de um termo em processo de gramaticalização aumenta e, principalmente, que seu uso com funções gramaticais é mais frequentemente observado do que com funções lexicais. Com base na diretriz da análise quantitativa da frequência, fica a questão da seleção dos *corpora*, pois é em cima desse material que se aplicam os critérios propostos pela metodologia.

Uma breve definição de *corpora* pode ser encontrada em Sardinha (2004, p.3): “[...] conjuntos de dados lingüísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade lingüística”.

O autor ressalta que um *corpus* deve ser preparado de acordo com os objetivos de um estudo, mas que deve ter seus dados produzidos de forma autêntica, a partir de textos naturais:

Textos naturais são aqueles que existem na linguagem e que não foram criados com o propósito de figurarem no corpus. Além disso, amplia-se a idéia de natural para incluir somente aqueles textos produzidos por humanos. Dessa forma está excluída a produção provinda de programas de geração de textos (SARDINHA, 2004, p.16).

Como a gramaticalização ocorre de maneira lenta e gradual, pode-se adotar uma postura diacrônica diante do fenômeno. Dentro dessa perspectiva, o adequado estudo de um (possível) processo de gramaticalização tem base na observação e comparação entre *corpora* de diferentes períodos históricos, pois somente a partir desse procedimento é que se podem definir empiricamente as frequências dos itens em suas diferentes funções.

### 4 GÊNEROS TEXTUAIS

De acordo com o pensamento de Vitral (2006, p.162), dentro do *corpus* de cada período destacado para análise, deve-se optar pela maior diversidade possível<sup>8</sup> de gêneros. A questão frisada pelo autor é a de que cada gênero textual dá espaço a um ambiente semântico diferente que, como dito anteriormente, é um fator condicionante à gramaticalização.

<sup>8</sup> Vale lembrar que cada período histórico possui seu repertório de gêneros e que estes surgem, desaparecem e ressurgem conforme as atividades humanas. Os

A realização dos discursos exige determinados tipos de manifestações lingüísticas. As manifestações se organizam em *textos* orais ou escritos que podem ser identificados, de acordo com suas características formais e funcionais, como pertencentes a diferentes *gêneros textuais*, que são sempre determinados pelas *situações discursivas*. Esses três elementos se determinam mutuamente, simultaneamente.

Não se devem confundir *tipos* textuais e *gêneros* textuais. Marcuschi (2002) traz uma definição desses conceitos, de onde se depreende que *tipos* são classificações formais de textos e, os *gêneros*, funcionais:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p.22-23, grifo do autor).

O autor explica que, enquanto os tipos textuais são poucos, os gêneros textuais são praticamente infinitos, pois são responsáveis por todas as funções sócio-comunicativas. Alguns exemplos de gêneros: carta comercial, carta pessoal, telefonema, romance, resenha, reportagem, entrevista, aula expositiva, manual de instruções de um eletrodoméstico, edital de licitação pública, formulário, etc.

O tipo textual é um conjunto de traços lingüísticos que formam as seqüências dentro de um texto. Assim, quando se classifica

---

*gêneros* se constroem e se reconstroem constantemente, nas práticas de linguagem de uma sociedade. Sobre o assunto, cf. Bronckart (2006).

um texto como argumentativo, não se está tratando do gênero e sim do tipo textual, isto é, do tipo de seqüência que predomina nesse texto. O texto é formado, portanto, por seqüências de tipos textuais. Os tipos listados por Werlich apud Marcuschi (2002, p.28) são apenas 5: argumentação, exposição, injunção, narração e descrição.

Destarte, um texto pertencente a um gênero poderá apresentar vários tipos textuais. O texto pode ser tipologicamente heterogêneo sem sair do rótulo de um único gênero, ou seja, mantendo sua função sócio-comunicativa sem que se configure um hibridismo de gêneros<sup>9</sup>. Num romance, por exemplo, há narração, descrição etc. e o texto continua sendo um romance.

Alguns gêneros, como as crônicas, parecem permitir mais facilmente o hibridismo; outros, mais rígidos, não abrem tanto espaço ao fenômeno. Certos gêneros pertencentes a instituições – como, por exemplo, uma petição entregue a um juiz – apresentam traços mais estáveis do que outros gêneros. O mais adequado, na verdade, é falar em graus de genericidade de textos. Um texto terá um maior grau de genericidade quanto mais se aproximar do protótipo, ou seja, apresentar mais características típicas do gênero em que se enquadra funcionalmente.

O que determina se um texto realmente “pertence” a um gênero ou a outro é a sua função social e comunicativa. Se o pesquisador conhece a função de um texto, poderá definir quais foram os prováveis critérios pragmáticos que nortearam sua produção e, a partir daí, observar suas características lingüísticas e formais<sup>10</sup>. Com base nessas informações, a constituição dos *corpora* poderá ser mais adequada.

---

<sup>9</sup> O hibridismo ocorre quando um texto apresenta características formais, ou seja, seqüências textuais típicas de um gênero x mas exerce as funções sócio-comunicativas de um gênero y. O hibridismo ocorre no nível do gênero e não no do tipo textual.

<sup>10</sup> Assim, textos que apresentem semelhantes objetivos podem ser classificados como pertencentes a um mesmo gênero. Questões de suporte, grau de formalidade,

O conceito matriz de gênero foi postulado por Bakhtin (2003 [1979], p. 262): combinações maleáveis das formas textuais, determinadas conforme a flexibilidade social. De acordo com esse teórico, a diversidade de tipos de atividades humanas conduz à variedade de tipos de produções verbais, ou seja, de gêneros:

[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003 [1979]), p.262, grifo do autor<sup>11</sup>.

O autor reconhece a paridade entre a evolução dos gêneros e a história social, quando afirma que os gêneros: “[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p.268).

Os gêneros estão atrelados às esferas de ação e interação social. Se a sociedade muda constantemente, os gêneros também se modificam, evoluem, adaptam-se, desmembram-se em outros, surgem e desaparecem conforme as necessidades comunicativas. Marcuschi (2005, p.17) constrói suas reflexões com base na fala de Bakhtin de que os gêneros são “relativamente estáveis”. Ele reconhece a dinamicidade dos gêneros e a impossibilidade de categorizações

---

interlocutores etc. também interferem na produção textual, principalmente nas escolhas lingüísticas, mas não chegam a ser definidoras do gênero. (Para uma discussão sobre suporte como definidor do gênero, cf. Marcuschi (2003).)

<sup>11</sup> Ao que Bakhtin chama de “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”, equivale o que denominamos gêneros textuais.

duradouras porque o elemento constituinte primordial de um gênero é a linguagem e ela muda conforme a sociedade. Por outro lado, o autor não nega que os gêneros, por se tratarem de tipificações, impõem, em certa medida, restrições e padronizações que limitam o uso. Entretanto, não se deve perder de vista que a padronização, no caso, é apenas relativa e não inviabiliza a fluidez dos gêneros. Essa *estabilidade relativa* os transforma em modelos maleáveis, plásticos, adaptáveis, flexíveis, que levam à sua evolução através do tempo.

Exemplos clássicos de gêneros antigos se adaptando a novas realidades são os pares carta/e-mail e bilhete/mensagem por celular. É nitidamente visível uma interdependência entre os campos de atividades humanas e os gêneros textuais: pode-se descrever uma sociedade com base nos gêneros que ela utiliza e que, simultaneamente, a tornam possível.

O caráter evolutivo dos gêneros textuais acarreta dois problemas que devem ser observados na pesquisa diacrônica. O primeiro deles diz respeito ao conjunto de gêneros utilizados em cada época e, o outro, às funções que os usuários de cada época atribuíam a eles.

Cada período histórico apresenta seu repertório de gêneros de acordo com as atividades humanas realizadas. Muitas vezes não se encontram os mesmos gêneros em períodos distintos. Não seria possível, por exemplo, que um pesquisador estudasse a evolução de certo item lexical comparando textos jornalísticos escritos no Brasil desde o descobrimento até os dias de hoje, já que a imprensa no Brasil somente foi autorizada no século XIX, com o estabelecimento da família real portuguesa no Rio de Janeiro.

O segundo problema é que, ainda que um mesmo gênero seja encontrado em diversos recortes históricos, sua função sócio-comunicativa pode não ser exatamente a mesma; por exemplo, o grau de formalidade atribuído a ele pode ter se abrandado ou intensificado com o decorrer das práticas sociais. Assim, as escolhas lingüísticas poderão ser, em cada época, influenciadas por critérios

diferentes, isto é, sob o mesmo rótulo, poderemos encontrar ambientes semânticos diferentes. O conceito que se tem de um gênero em uma determinada época não é necessariamente o mesmo em um período posterior. Isso reforça a importância da observação das funções comunicativas e sociais dos gêneros no momento de formação de *corpora*.

Como os gêneros não são formas puras e nem estáticas, as classificações não devem ser vistas como estanques, determinísticas. Ao contrário, devem refletir as práticas sociais, as atividades discursivas, as tecnologias e suportes disponíveis, e o momento cultural de maneira geral.

Retomando o pensamento de Vitral (2006, p.151), cada gênero constitui um ambiente semântico que dará preferência a certas formas linguísticas em detrimento de outras. Sobre esse aspecto, Sardinha (2004, p.31) acrescenta que, segundo pesquisas, há “[...] evidências inequívocas de que conjuntos de traços linguísticos variam sistematicamente com relação a textos típicos de contextos comunicativos específicos. Em outras palavras, a variação não é aleatória”. Uma forma comumente utilizada em um gênero característico de situações menos formais, como um bilhete a um amigo próximo, com quem se tem intimidade, pode não ocorrer em um texto que possua um caráter mais formal, como um acórdão, por exemplo. Por isso, quanto maior a variedade de gêneros recolhidos para uma pesquisa sobre gramaticalização, maiores as possibilidades semânticas de ocorrência – ou não – do item analisado em sua forma gramaticalizada ou em processo de gramaticalização.

É impossível, entretanto, listar exaustivamente quantos e quais gêneros existem em cada época, pois são inesgotáveis as possibilidades de atividades sociais. Seria metodologicamente inviável o recolhimento de todos os gêneros existentes para a formação do *corpus* de um período. A seleção dos gêneros deve, portanto ser cuidadosa para que não sejam escolhidos mais textos de gêneros formais do que informais, enfim, para que se componha um *corpus* equilibrado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se pesquisa um fenômeno como a gramaticalização, parece ser mais eficiente que se busquem amostras do maior número possível de formas de desempenho linguístico de cada época contemplada no estudo. Havendo mais variedade de gêneros, poderá haver mais ambientes semânticos que evidenciem o processo. Além disso, quanto mais gêneros forem utilizados em uma pesquisa, mais fiel será a imagem que se formará acerca da língua de um determinado período e, indiretamente, acerca das características sociais e culturais daquela época.

Para a organização de um *corpus*, deve-se considerar que gêneros que circulam em esferas de atividades mais formais privilegiarão formas de maior prestígio, e aqueles característicos de situações mais informais poderão dar espaço a usos menos valorizados e até estigmatizados.

Como exemplo, pode-se citar o uso imperativo da linguagem em receitas de bolo e em leis. Apesar de o objetivo dos dois gêneros ser o mesmo, isto é, conduzir o leitor a determinadas atitudes, o modo imperativo do verbo dificilmente ocorre no texto de uma lei<sup>12</sup> e, por outro lado, é bastante frequente no caso de uma receita culinária, no item “modo de preparo”.

O gênero acaba por constituir uma tipificação da ação e das escolhas linguísticas: o cuidado na seleção de *corpora* se faz crucial para que não se desequilibrem os dados, direcionando os resultados a conclusões pouco confiáveis.

A questão metodológica do uso mais abrangente e criterioso dos gêneros textuais na formação dos *corpora* de pesquisa sobre

<sup>12</sup> No caso de leis, em lugar do imperativo, opta-se pelo futuro ou pelo presente, ambos do modo indicativo. Exemplos: “Art 17 - Vencida na ação de separação judicial (art. 5º “caput”), voltará a mulher a usar o nome de solteira.” (BRASIL, 1977). “Art 23 - A obrigação de prestar alimentos transmite-se aos herdeiros do devedor, na forma do art. 1.796 do Código Civil.” (BRASIL, 1977).



gramaticalização e as limitações dessa abordagem merecem, sem dúvida, estudos mais aprofundados. Os ganhos não se limitarão apenas à pesquisa dos processos de gramaticalização, mas serão também refletidos nas descrições sincrônicas e diacrônicas da língua.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003. Adendo, p. 261-306.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Huitec, 1988. 196p.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 6515 de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Capítulo 1, seção III, art 17. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6515.htm). Acesso em 13 out. 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 6515 de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Capítulo 1, seção IV, art 23. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6515.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6515.htm). Acesso em 13 out. 2007.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. 258p.
- CASTILHO, A. T. A Gramaticalização. *Estudos Linguísticos e Literários*: Salvador, n.19, p. 25-64, mar, 1997.
- LEHMANN, C. Thoughts on Grammaticalization: a programmatic sketch. *Arbeiten des Kölner Universalien – Projekts*, Köln, v.1, 1982.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. cap. 1, p. 17-34.
- MARCUSCHI, L. A. questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas UFPB*, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, out. 2003.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap. 1, p. 19-36.
- MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. (org.) *Gramaticalização no Português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. 316p.
- MENDES, R. B. *A gramaticalização de estar + gerúndio no Português*. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas, 1999. 110f.
- SARDINHA, T. B. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004. 410p.
- VITRAL, L. T. O papel da frequência na identificação de processos de gramaticalização. *Revista Scripta Linguística e Filologia*, Belo Horizonte: PUC Minas, v.9, n.18, p. 149-177, 2006.
- VITRAL, L. T. A forma cê e a noção de gramaticalização. *Revista de Estudos da Linguagem*, FAL/UFMG, Belo Horizonte, v.1, n.4, p. 115-124, jan./jun. 1996.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006. 151p.

## EFETOS DE REAL E EFETOS DE FICÇÃO NA PUBLICIDADE DA ORIENT\*

Renata Aparecida TOLEDO  
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: A mensagem publicitária lança mão de diversas estratégias a fim de despertar no sujeito destinatário a sensação da *Falta* (Charaudeau, 1983) e, assim, levá-lo a adquirir o produto anunciado. O objetivo deste trabalho é observar como a *ficcionalidade* (MENDES, 2005) funciona como uma estratégia para a promoção do produto anunciado. Apesar do estatuto do discurso publicitário ser factual, há uma imbricação dos *efeitos de real* e dos *efeitos de ficção* (CHARAUDEAU, 1983). Para tal, analisaremos uma publicidade da *Orient*, veiculada na revista feminina *Marie Clarie*, em julho de 2003. Como veremos, a *ficcionalidade* no discurso publicitário, além de corroborar na promoção do produto, ajuda a (re)construir uma identidade dos sujeitos nela e por ela projetados.

PALAVRAS-CHAVE: publicidade; *ficcionalidade*; Análise do Discurso

ABSTRACT: The advertising text has many strategies to awake in the subject addressee the sensation of *Falta* (CHARAUDEAU, 1983). The aim of this paper is to observe as the concept of *ficcionalidade* considered for Mendes (2005) contributes for the constitution of the gender advertising text, evidencing that although the statute of the related gender to be factual, it has a imbrication of the *real effect* and the *fiction effect* (CHARAUDEAU, 1983). For such, we will analyze *Orient* advertising, published in the women's periodical *Marie Clarie*, in the month of July 2003. As we will see, the *ficcionalidade* in the advertising corroborates to construct the young woman identity .

KEY-WORDS: advertising text; *ficcionalidade*; Analysis of Discourse

\* A elaboração deste trabalho foi possível graças ao apoio dado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

## 1 O CONCEITO DE FICÇÃO

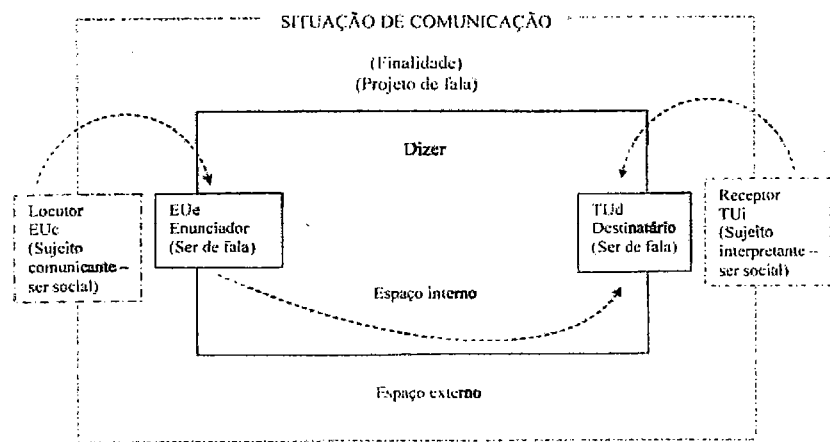
Vários trabalhos têm se debruçado, atualmente, sobre o conceito de ficção na tentativa de esclarecê-lo, já que a dicotomia factual/não-factual nos acompanha desde a mais tenra idade. Durante a infância, somos colocados em contato com histórias em quadrinhos, contos de fadas, monstros, seres inanimados que praticam ações humanas, como, por exemplo, falar, sempre caracterizados como pertencentes ao mundo do *faz-de-conta*, do *irreal*, do *imaginário*, enfim, da *ficção*.

Mas, será que a relação será mesmo a de oposição? Ou, para recorrer ao questionamento de Iser, será que: “Os textos ficcionados serão de fato tão ficcionais e os que assim não se dizem serão de fato isentos de ficções?” (ISER, 2002, p.384). Para o autor, em vez de se determinar posições, deve-se buscar relações.

Para Eco, o mundo ficcional é parasita do mundo real: “(...) para nos impressionar, nos perturbar, nos assustar ou nos comover até com o mais impossível dos mundos, contamos com o nosso conhecimento do mundo real. Em outras palavras, precisamos adotar o mundo real como pano de fundo” (ECO, 1994, p. 89). Além do mais, segundo o autor, diante de uma obra ficcional, o leitor precisa aceitar tacitamente um *acordo ficcional*.

Na concepção de Charaudeau (1983), o Ato de Linguagem é permeado de *efeitos de real* e de *efeitos de ficção*. Para o autor, o processo enunciativo é composto pelo espaço externo e pelo espaço interno, conforme podemos observar na adaptação<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Adaptação fornecida pela professora Emília Mendes, como esquema de aula, durante o segundo encontro do Núcleo de Análise do Discurso (NAD) em 29/10/2007.



Quadro comunicacional de Charaudeau

O espaço externo é o lugar do fazer psicossocial dos parceiros envolvidos na comunicação. Esse espaço determina as condições que precisam ser satisfeitas para que o ato de linguagem seja efetuado com êxito, já que o processo de produção e interpretação do ato de linguagem é assimétrico.

No espaço externo, estão inscritos os parceiros historicamente definidos como sujeito comunicante (Euc) e sujeito interpretante (Tui). O Euc e Tui têm existência “real” e são responsáveis, respectivamente, pelos processos de produção e interpretação do ato de linguagem. Nesse espaço, encontraríamos, segundo Charaudeau (*op. cit.*), os *efeitos de real* por se tratar do *mundo no qual vivemos*.

O espaço interno, por sua vez, é o lugar da organização do dizer através de estratégias discursivas empregadas segundo as condições impostas pelo espaço externo. Os sujeitos inscritos nesse circuito, ditos *seres da palavra*, são o sujeito enunciador (Eue) – com existência virtual, já que representa a projeção dos vários papéis desempenhados pelo sujeito comunicante – e o sujeito destinatário (Tud) – com existência também virtual, ele representa um destinatário ideal construído a cada enunciação produzida. Esse espaço seria o

lugar, por excelência, dos *efeitos de ficção*, já que representa o *mundo das palavras*.

Mendes concebe a *ficção* como “a simulação de uma situação possível, seja ela de ordem semiolinguística, discursiva (em termos de modo de organização do discurso), psicossocial ou espacial”. A autora trabalha, ainda, com o conceito de *ficcionalidade*, que seria o “mecanismo de produção da ficção, ou de ativação da ficção” (MENDES, 2005, p.134).

É interessante a perspectiva com a qual Mendes (*op. cit.*) trabalha porque, para a autora, a ficção é um fenômeno da comunicação em geral. Contudo, em alguns gêneros, a ficção é mais preponderante, ao passo que em outros, ela é menos evidente. Nesse sentido, a pesquisadora propõe três tipos de *ficcionalidade*: a *constitutiva*, a *colaborativa* e a *predominante*.

*Ficcionalidade constitutiva*: trata-se de um tipo de simulação encontrado “fora” da esfera do discurso e, por este motivo, não influenciaria no estatuto – ficcional ou factual – dos gêneros (...) Como exemplo podemos citar a própria relação mundo/palavra, ou seja, a língua representa os objetos no mundo (...).

*Ficcionalidade colaborativa*: tipo de simulação de situação possível que contribuiria para a constituição de determinados gêneros (...) Como exemplo, podemos citar alguns casos: processos metafóricos, reportagens ou notícias que contêm reconstruções de eventos em jornais televisivos, o uso da exemplificação em várias situações; o discurso didático, publicidades, correspondências pessoais, brincadeiras entre amigos, na conversação cotidiana sob as mais diversas modalidades, entre outros.

*Ficção predominante*: este tipo abarcaria a percepção mais clássica que temos do termo. Tal divisão agruparia os gêneros textuais que possuiriam estatuto ficcional (...) Como exemplo de *ficcionalidade predominante* podemos citar: romances, contos, poesia, cinema, teatro, letras de música, histórias em quadrinhos, alguns tipos de

crônicas, charges, receitas ficcionais, paródia, jogos eletrônicos, desenhos animados, etc (MENDES, 2005, p. 137-142).

Em outro trabalho, Mendes (2000) mostra que, do ponto de vista lingüístico, não é possível discernir se um texto é ficcional ou não. As pistas que apontariam para tal classificação são de ordem discursiva, ou seja, são recuperadas a partir da *relação contratual* entre locutor e alocutário. Ao falar em relação contratual, a autora deixa clara a sua filiação ao procedimento teórico-metodológico da Teoria Semiolingüística de Charaudeau.

No âmbito dessa teoria, a noção de *contrato* adquire um lugar de destaque ao evidenciar que os parceiros da comunicação devem se reconhecer como tal. Isto significa pressupor, por um lado, um ato de troca que se estabelece entre pelo menos dois parceiros e, por outro, a sujeição desses parceiros a certas condições e/ou obrigações. Charaudeau e Maingueneau (2004) assim definem o contrato:

Conjunto das condições nas quais se realiza qualquer ato de comunicação (qualquer que seja a sua forma, oral ou escrita, monolocutiva ou interlocutiva). É o que permite aos parceiros de uma troca linguageira reconhecerem um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (identidade dos parceiros da troca), reconhecerem o objetivo do ato que os sobredetermina (finalidade), entenderem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (propósito) e considerarem a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (circunstâncias) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 132).

O contrato é, pois, compreendido como relação intersubjetiva entre o sujeito comunicante (EUc) e o sujeito interpretante (TUi) que se dá no e pelo ato de linguagem. Assim, o contrato de comunicação preexiste a todo ato de linguagem. Este concebido como produto de uma encenação na qual os sujeitos adotam diferentes performances, encenam rituais e utilizam estratégias necessárias com o objetivo de tornar a comunicação efetiva.

É nos baseando nas cauções fornecidas por Charaudeau (1983) e Mendes (2000) que, antes de passarmos à análise da publicidade da *Orient*, faremos algumas considerações acerca do contrato comunicacional da publicidade.

## 2 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO PUBLICITÁRIO

Em termos de contrato de comunicação, a publicidade é um texto de estatuto factual. Ela está inscrita num circuito de trocas de bens e serviços em que perfilam diferentes parceiros, desde o fabricante do produto, passando pelo publicitário até chegar ao parceiro final, alvo de todo aparato de estratégias persuasivas, que é o consumidor do produto.

Baseando-se nessa relação, é que se justificam as palavras de Mendes quando aponta para o fato de o contrato de comunicação publicitária ser de natureza factual. Como afirma a autora, “o produto existe e pode ser encontrado nas gôndolas dos supermercados. A ficcionalidade somente colabora na promoção do produto” (MENDES, 2005, p.141).

Na encenação publicitária, temos, então, a seguinte relação: o fabricante do produto se dirige a uma agência de publicidade a fim de, através de uma instituição especializada, promover seu produto e, por conseguinte, vendê-lo, suprindo, assim, os seus interesses econômicos.

Com relação ao espaço externo da publicidade dizemos, então, baseados nos atuais estudos de Charaudeau<sup>2</sup>, que tal espaço é composto pelo sujeito comunicante-anunciante e pelo sujeito comunicante-publicitário. A publicidade é feita por um sujeito

<sup>2</sup> De acordo com o esquema de aula fornecido pela professora Emília Mendes em 29/10/2007, em 1983, Charaudeau considerava que o sujeito-comunicante publicitário projetava um sujeito enunciador-anunciante.

comunicante-publicitário, logo o Eue é uma projeção deste último. O anunciante teria um outro discurso.

O Eue é, portanto, o responsável por um projeto de fala, no espaço interno da enunciação publicitária, que pretende atingir o receptor (TUd), por meio de um conselho, solicitação, comparação com outros produtos da mesma natureza e levá-lo a adquirir o produto anunciado.

Baseando-nos nos estudos de Mendes (op. cit.), podemos dizer que a *ficcionalidade*, no discurso publicitário, é uma estratégia utilizada pelo sujeito enunciativo a fim de despertar no sujeito destinatário a sensação da *Falta*, para usar a terminologia de Charaudeau (1983), que só será preenchida mediante a aquisição do produto.

A *ficcionalidade* na publicidade simula uma situação em que reina a alegria, a solução dos problemas, o sucesso, a conquista amorosa de um parceiro, entre outros, para mostrar ao leitor/consumidor que tudo isso pode acontecer com ele caso ele adquira o produto anunciado.

A publicidade tem, assim, um papel pragmático. Ela quer transformar o consumidor de suas mensagens em consumidor efetivo de seus produtos. Porém, mais do que o valor de uso, a publicidade contemporânea recobre-se de valores partilhados no âmbito social. Em função disso, a mensagem publicitária torna-se um produto cultural e veículo de representações sociais.

### 3 EFEITOS DE REAL E EFEITOS DE FICÇÃO NA PUBLICIDADE ORIENT

Tomemos a publicidade do relógio *Orient*. A publicidade encontra-se em página dupla nas cores preto e branco. Na página à direita, temos a representação de uma mulher deitada, de cabeça para baixo com o dedo polegar da mão esquerda entre os lábios, evidenciando o relógio. Na parte inferior desta mesma página, à

esquerda, tem-se o logotipo e o *slogan*: “*Orient*: Um minuto na vida”. Na página à esquerda temos a seguinte seqüência narrativa:

O risoto estava pronto. Ela não era uma mulher que sabia cozinhar. Mas definitivamente era uma mulher que sabia apertar todos os botões do microondas. E o que ela precisava fazer naquele momento era apertar apenas o botão do reaquecimento que marcava um minuto. Apertou. O risoto começou a girar no prato. Ela viu o queijinho em cima começar a derreter. Colocou os óculos sabe-se lá porque motivo. E foi então que viu. Estava ali no vidro do microondas o reflexo da sua imagem. Uma imagem que assim como aquele queijo parecia enrugada. Por que raios ela foi levar os óculos para a cozinha? Não se anda com óculos impunemente, sua mãe deveria ter ensinado isso, assim como ensinou que não se joga vôlei de óculos. A cebolinha passou bem por cima do pé-de-galinha do seu olho esquerdo. O prato girava rapidamente. Foi o tempo de ver seus últimos dez anos. A mudança do emprego. O casamento. O primeiro cachorro, o segundo cachorro e finalmente as tartarugas. E os filhos? Onde estavam os filhos? Bastava olhar naquela cozinha mesmo para ver que ela era uma mulher que não tinha filhos. Não havia ali um só copinho de plástico, nenhuma sombra de canudos, nada de balas. Crianças trazem muitas preocupações. Preocupações trazem muitos cabelos brancos. E além do mais eles se amavam tanto, a relação era tão completa que não havia lugar para outro ser bípede. O focinho do cachorro esbarrou na sua perna. Ele tinha um bom faro. Achou que não tendo filhos atrasaria um pouco mais o tempo. Mas que nada, aquele maldito risoto que ela estava esquentando mostrou que ela era como qualquer mulher que tinha filhos. O microondas apitou. O prato parou de girar. Antes de abrir a portinha, deu mais uma olhada na sua imagem. A azeitona havia parado sobre o seu nariz arrebitado. Mais abaixo, ela podia ver claramente as rugas escorrendo pelo canto da boca junto com o queijo derretido sobre o arroz. Retirou o risoto e o despejou na tigela do cachorro, que olhava para ela sem acreditar no presente que estava ganhando. Fica, não quero mais, perdi a fome, disse ela. Correu para o quarto e abriu a porta do armário. Viu ali a sua imagem mais completa. Passou pelo cabelo preto, a testa que franzia, as rugas, a blusa moderna e chegou à minissaia. Não, rugas não combinam com minissaia. O que deveria tirar, então? A resposta demorou menos de um minuto. As rugas. A minissaia ficava muito bem no corpo dela (MARIE CLAIRE, jul. 2003).

A seqüência narrativa apresentada nos permite dizer, baseados em Mendes (2005), que essa publicidade simula uma situação possível, que é o fato de uma mulher estar esquentando um risoto no microondas.

A narrativa, neste caso, constitui um *efeito de ficção* da publicidade *Orient*, pois baseando-nos em Eco, podemos dizer que ela permite “que nos concentremos num mundo finito, fechado, muito semelhante ao nosso, embora ontologicamente mais pobre” (ECO, 1994, p.91). Estamos entendendo *finito* e *fechado* como a simulação de uma situação possível de ser visualizada no seu “todo”, ou seja, o acesso ao mundo narrado não tem restrições nem no que diz respeito às introspecções da personagem feminina. O leitor tem acesso à reflexão que a personagem faz sobre o que ocorre no seu íntimo com relação às suas experiências.

Com relação ao processo introspectivo da personagem, este começa quando ela liga o microondas para esquentar o risoto. Em um minuto ela faz um *flashback* de sua vida durante os últimos dez anos, passando pela mudança de emprego, o casamento, a opção por não ter filhos e até o medo de envelhecer. Tudo isso feito com uma minúcia de detalhes que seriam menos prováveis numa narrativa jornalística, por exemplo.

Nessa perspectiva, consideramos, inclusive, que a narrativa assemelha-se a um “mini-conto” em que o *slogan* “*Orient*: um minuto na vida” funcionaria como título:

E o que ela precisava fazer naquele momento era apertar apenas o botão do reaquecimento que marcava um minuto.

O uso do efeito de ficção, nessa publicidade, é utilizado para convencer a leitora/destinatária que a *Orient* é uma empresa que conhece os anseios da personalidade feminina e por isso desenvolveu um relógio adequado ao seu atual perfil: uma mulher que trabalha, que não tem tempo a perder, ou seja, tem que tomar decisões rápidas

e acertadas, ainda que tais decisões não estejam ligadas ao trabalho e sim ao plano estético:

Viu ali a sua imagem mais completa. Passou pelo cabelo preto, a testa que franzia, as rugas, a blusa moderna e chegou à minissaia. Não, rugas não combinam com minissaia. O que deveria tirar, então? A resposta demorou menos de um minuto. As rugas. A minissaia ficava muito bem no corpo dela.

Com relação aos *efeitos de real*, podemos encontrá-los na marca *Orient*, que é uma marca de relógio bastante conhecida no mercado. Portanto, se entrarmos numa loja para comprarmos um relógio *Orient*, com certeza o vendedor nos apresentará tal produto, já que a marca *Orient* existe de fato.

A foto da mulher, usando o relógio, também produz um *efeito de real*. A mulher, enquanto modelo que posou para a foto da publicidade, também existe.

#### 4 FICCIONALIDADE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL NA PUBLICIDADE ORIENT

Um estudo discursivo da publicidade busca verificar como ela expõe símbolos e valores compartilhados socialmente. Nos termos de Landowski (1992), a publicidade é um discurso social capaz de definir a representação que os indivíduos dão ao mundo.

A configuração publicitária conjuga, na maioria das vezes, texto e imagem a fim de conquistar o consumidor no sentido de adotar uma mudança de atitude por influência da mensagem publicitária. *Mudar de atitude*, nesse sentido, envolve a compreensão do conteúdo da mensagem e a aceitação das proposições nela apresentadas explícita ou implicitamente através do consumo efetivo do que está sendo anunciado. Neste caso, revela-se o papel pragmático da publicidade, que é promover a compra. A publicidade quer

transformar o consumidor de suas mensagens em consumidor efetivo de seus produtos.

Porém, mais do que o valor de uso, o produto anunciado pela publicidade contemporânea recobre-se de valores partilhados no âmbito social. Em função disso, a mensagem publicitária torna-se um produto cultural e veículo de representações previamente conhecidas.

Parodiando as palavras de Eco (1994), diríamos que o mundo ficcional da publicidade é parasita do mundo real, porém com efeito de *pequeno mundo* que delimita a maior parte de nossa competência do mundo real e permite que nos concentremos num mundo finito, fechado, muito semelhante ao nosso, embora ontologicamente mais pobre.

Se o mundo ficcional da publicidade é *parasita* do mundo real, de acordo com o ponto de vista que estamos adotando neste trabalho, a ficção ajudaria no processo de (re)construção das identidades projetadas na publicidade. Ao “simular uma situação possível”, a ficção, na publicidade, organiza discursivamente o social, fundando-se em *modelos* culturalmente partilhados.

Vejamos como essas questões são tratadas no caso da publicidade da *Orient*.

O processo de reflexão empreendido pela personagem da narrativa publicitária sobre os dez últimos anos da sua vida pode ser associado às conquistas que a mulher, de uma maneira geral, alcançou nos últimos tempos: a entrada no mercado de trabalho, o surgimento dos métodos contraceptivos que proporcionaram à mulher o poder de decisão de ter ou não ter filhos, a ruptura do estereótipo da mulher-Amélia, sempre devotada ao lar, aos filhos e ao marido.

A idéia da entrada da mulher no mercado de trabalho é retratada na publicidade da *Orient* na seguinte passagem:

Foi o tempo de ver seus últimos dez anos. A mudança do emprego.

Não existe uma referência ao tipo de emprego que a mulher tem. O que se percebe é que ela exerce uma atividade extra-doméstica, ou seja, é retratada de maneira ativa.

A idéia da ruptura do estereótipo da mulher-Amélia pode ser encontrada nas seguintes passagens:

O risoto estava pronto. Ela não era uma mulher que sabia cozinhar. Mas definitivamente era uma mulher que sabia apertar todos os botões do microondas.

Podemos falar na ruptura do estereótipo porque a mulher não se dedica a passar horas na cozinha preparando a refeição. Esta já está pronta. Possivelmente, é um alimento congelado. Além do mais, para esquentá-lo, a mulher tem a seu dispor um outro recurso tecnológico: o microondas. A mulher moderna, de acordo com a publicidade da *Orient*, não sabe cozinhar. Da maneira como é representado na publicidade, o ato de cozinhar parece bastante retrógrado diante do ato de apertar os botões do microondas.

Nesta outra passagem

E os filhos? Onde estavam os filhos? Bastava olhar naquela cozinha mesmo para ver que aquela era uma mulher que não tinha filhos. Não havia ali um só copinho de plástico, nenhuma sombra de canudos, nada de balas. Crianças trazem muitas preocupações. Preocupações trazem muitos cabelos brancos.

A relação mulher/maternidade é quebrada. Tal relação é quebrada em nome da beleza estética, ou seja, não ter filhos para não se ter cabelos brancos. O perfil feminino é representado de tal forma que o seu ideal parece ser a qualidade de sua própria vida, os cuidados consigo mesma. Nesse sentido é que interpretamos o fato de a mulher ser retratada individualmente. A este respeito Toaldo (2005) assim se posiciona:

O fato das mulheres serem retratadas sozinhas no anúncio expressa a possibilidade, ainda, de que os valores como bem-estar, lazer,

prazer e felicidade podem ser buscados individualmente, sem depender mais da sua vinculação a um grupo, por exemplo, a família. A idéia sobre a realização feminina que o anúncio sugere, fica, assim, associada à autodeterminação da mulher, segundo suas intenções individuais (TOALDO, 2005, p. 109-110).

A busca pela “eterna juventude” torna-se um objetivo a ser alcançado a qualquer preço. E o medo de envelhecer é tão assustador que chega a tirar a fome da personagem:

Mais abaixo, ela podia ver claramente as rugas escorrendo pelo canto da boca junto com o queijo derretido sobre o arroz. Retirou o risoto e o despejou na tigela do cachorro, que olhava para ela sem acreditar no presente que estava ganhando. Fica, não quero mais, perdi a fome, disse ela.

Num mundo em constante mudança, envelhecer parece se tornar sinônimo de estar ultrapassado, condenação a ficar fora de um grupo, que no caso da publicidade ora analisada, diz respeito ao grupo daquelas que não podem mais usar minissaia:

Viu ali a sua imagem mais completa. Passou pelo cabelo preto, a testa que franzia, as rugas, a blusa moderna e chegou à minissaia. Não, rugas não combinam com minissaia. O que deveria tirar, então? A resposta demorou menos de um minuto. As rugas. A minissaia ficava muito bem no corpo dela.

Observemos esta outra passagem:

Achou que não tendo filhos atrasaria um pouco mais o tempo. Mas que nada, aquele maldito risoto que ela estava esquentando mostrou que ela era como qualquer mulher que tinha filhos.

*Atrasar o tempo*, representado pelo fato de a personagem não ter tido filhos, pode ser visto como uma tentativa de controle do ciclo *natural* da vida: nascer, crescer e morrer. O envelhecimento seria a etapa mais próxima do *fim da vida*. Talvez possa ser esse o

inconformismo da personagem diante do processo de envelhecimento: a descoberta de que envelhecer é inevitável.

Temos, portanto, nessa publicidade da *Orient*, a constituição de uma identidade feminina que se vê, por um lado, independente dos afazeres domésticos, mas, por outro, subjugada a um padrão de beleza que visa à conservação de uma aparência jovem.

Silva (1998) e Lipovetsky (2000) mostram que a valorização da estética feminina é uma estratégia do sistema econômico, via mídia, para a manutenção do controle institucional pelas mãos masculinas. Para Silva (op. cit.), a profissionalização da mulher tornou-se uma ameaça ao mercado de produtos domésticos. Longe dos afazeres domésticos, com uma vida profissional cada vez mais intensa, fez-se necessário garantir que a mulher mantivesse o mesmo nível de consumo de quando tinha tempo para isso:

Antes as revistas femininas concentravam seus esforços na venda de produtos domésticos. Hoje, elas concentram seus esforços na venda de produtos de beleza e não mais no serviço doméstico. As revistas têm desempenhado uma função muito importante na criação da ideologia da beleza e alteração dos papéis das mulheres: de rainha do lar à rainha da beleza (...) Para impedir que elas invadam ainda mais a esfera pública, a estrutura de poder se encarregou de lhes dar mais uma tarefa: a de ser bela (SILVA, 1998, p. 785).

Para Lipovetsky:

Alquebrando psicológica e fisicamente as mulheres, fazendo-as perder a confiança em si próprias, absorvendo-as em preocupações estético-narcísicas, o culto da beleza funcionaria como uma polícia do feminino, uma arma destinada a deter sua progressão social. Sucedendo a prisão doméstica, a prisão estética permitiria reproduzir a subordinação tradicional das mulheres (LIPOVETSKY, 2000, p. 136).

Como podemos notar, haveria uma dimensão ideológica na mídia feminina em que a mulher apresenta-se “dominada”, “escrava” de um padrão de beleza.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentamos evidenciar, neste trabalho, que a *ficcionalidade* na publicidade, tal como proposto por Mendes (2005), ajuda na promoção do produto anunciado, caracterizando, assim, uma *ficcionalidade colaborativa*. Em termos de contrato de comunicação, no espaço externo, temos a existência “real” do relógio *Orient*. Para vendê-lo, o anunciante recorre aos serviços do publicitário. Portanto, anunciante e publicitário constituem os sujeitos comunicantes da publicidade *Orient*. No espaço interno, o sujeito comunicante-publicitário projeta um sujeito-enunciador. Este é o responsável por colocar em prática a estratégia discursiva constituída por uma narração que visa levar a leitora/destinatária a “visualizar”, através da simulação de uma situação possível, que a *Orient* é uma marca que desenvolveu um relógio adequado ao atual perfil feminino: uma mulher que não tem tempo a perder.

O desenvolvimento do trabalho nos permitiu, ainda, tecer algumas considerações entre ficção e representação social na publicidade. Ao recorrer à *ficcionalidade* para promover o relógio *Orient*, a publicidade, através dos efeitos de real e dos efeitos de ficção, (re)cria um mundo que é paralelo ao mundo “real” e define a representação que os indivíduos dão ao mundo: por um lado, a representação da mulher independente, que ocupa uma atividade extra-doméstica, mas por outro lado, uma mulher dependente dos cuidados com a beleza física.

## REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução por: Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARAUDEAU, P. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.
- ECO, U. Bosques possíveis. In: *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 81-102.

- ISER, W. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, L. C. *Teoria da Literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 955- 987.
- LANDOWSKI, E. Encenação publicitária de algumas relações sociais. In: *A sociedade refletida*. São Paulo: Pontes, 1992.
- LIPOVETSKY, G. *A terceira mulher: Permanência e revolução do feminino*. Tradução por Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MENDES, E. O conceito de ficcionalidade e sua relação com a Teoria Semiolinguística. In: MACHADO, I. L. et al. *Movimentos de um percurso em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.
- MENDES, E. Algumas breves considerações sobre o conceito de ficção. In: MARI, H. (Org.). *Categorias e práticas de Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/ FALE-UFMG, 2000.
- SILVA, M. A. *A mulher e o mito da beleza*. Revista Fragn. Cult., Goiânia, v. 8, n. 3, p. 777-792, mai./jun. 1998.
- TOALDO, M. M. *Cenário publicitário brasileiro: anúncios e moralidade contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

## DUALISMO E LEITURA

Onici Claro FLORES\*  
UNISC, Santa Cruz do Sul-RS

**RESUMO:** Os reflexos da crença em um hiato entre o físico e o mental – herança tanto platônica quanto cartesiana – evidencia-se na pesquisa sobre leitura através da dicotomia conceitual interpretação/compreensão leitora. Abordagens de grande aceitação no meio acadêmico brasileiro como a da AD de linha francesa, a da Psicologia Cognitiva e a da Psicolinguística concentram-se, alternativamente, ou na interpretação ou na compreensão, deixando clara a sua presença. De um lado, as pesquisas da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística abordam a compreensão sem deter-se no que seja interpretação. Já os estudos da AD de linha francesa, representados neste artigo pelas idéias de Eni Orlandi, ao enfocarem a leitura, o fazem a partir do conceito de interpretação como um fenômeno que relaciona o sujeito à exterioridade - ideologia e inconsciente. Em vista disso, o presente estudo propõe-se a comparar os referidos aportes, a fim de analisar a base teórica de cada um, reiterando a necessidade de se retomar a discussão sobre internalidade/externalidade em leitura, uma vez que o cérebro é parte do mundo, da mesma forma que aquilo que ocorre dentro dele.

**PALAVRAS-CHAVE:** dualismo; leitura; interpretação; compreensão.

**ABSTRACT:** The reflection of the belief in a gap between physical and mental substances or properties a both platonic and cartesian heritage - is evident in the research on reading through the conceptual dichotomy of reading interpretation/comprehension. Well-accepted approaches in the Brazilian academic field, such as those proposed by the French line of discourse analysis (DA), the one from Cognitive Psychology and the one from Psycholinguistics, concentrate, alternatively, either on in interpretation

---

\* Professora da Graduação e do Curso de Mestrado em Letras da UNISC, Santa Cruz do Sul-RS

or in comprehension, making clear its presence. On one side, studies developed by Cognitive Psychology and Psycholinguistics encompass topics linked to comprehension, without focusing on what interpretation means. Yet the French studies of DA represented in this study by Eni Orlandi's ideas, while focusing on reading, approach the concept of interpretation as a phenomenon which relates the individual to exteriority – ideology and inconscioussness. Therefore, the present study seeks to compare the approaches mentioned above, in order to analyze the theoretical basis of each one of them, besides of reinforcing the necessity of retaking the discussion on the internality / externality relationship in reading, since the brain is part of the world, in the same way that is what happens inside it.

**KEYWORDS:** dualism; reading; interpretation; comprehension.

## 1 INTRODUÇÃO

No dia-a-dia somos adeptos do dualismo, reiterando-o de forma insistente e até insidiosa através do nosso modo de falar. Teixeira (2003, p.45) comenta esse fato, afirmando que nos debatemos entre duas convicções: a da ciência e a da religião. Segundo o autor, é paradoxal “a contradição constante entre o materialismo da opção científica e filosófica com as crenças religiosas que professamos”, o que nos leva, inúmeras vezes, a contradições.

Assim, embora sendo tremendamente criticado e rejeitado pela ciência de nosso tempo, o dualismo persiste e parece constituir nosso horizonte cultural, pois a ele nos aferramos tenazmente. Nosso modo de ver o mundo mantém incólume a distinção entre uma substância física e uma outra, tida como etérea, imaterial, dando-as como irreconciliáveis sobretudo por meio de expressões do cotidiano que atestam nossas crenças e incongruências, por exemplo, quando dizemos: “A carne é fraca” ou “Nada assenta melhor ao corpo que o crescimento do espírito” (ditado chinês) ou, ainda, “Corpo são, mente sã”.

A validação de nossa crença no dualismo se dá via evidência introspectiva. A introspecção atesta que o mental está acima do físico, precedendo-o, ou que a alma/espírito fica num plano diferente e, por certo, acima daquilo que é corpóreo, trazendo à baila um pressuposto adicional. O que acontece no cérebro/mente<sup>1</sup> é interno, ocorre dentro do sujeito, como se aquilo que ocorresse no cérebro de alguém pudesse não estar acontecendo no mundo. A dissociação pressuposta deu lugar a um adendo teórico que Teixeira, já citado, refere como “mito da interioridade”. Esse mito surgiu ancorado na possibilidade de separação entre mente, cérebro e corpo, uma vez que a mente, do ponto de vista científico e filosófico, passou a poder referir-se a si mesma como não fazendo parte de um corpo ou de um cérebro. Ou, então, como podendo estar num cérebro ou num corpo que poderia não lhe pertencer (monismo funcionalista).

O efeito dominó desencadeado a partir dessa possibilidade dissociativa fez ressurgir o problema da intencionalidade, apoiado no argumento da evidência introspectiva. Porém, ao ser reintroduzido na discussão, o conceito de intencionalidade – direcionalidade do pensamento – gerou uma questão insolúvel até o momento, nos termos em que foi formulada: como é possível que aquilo que ocorre dentro da pessoa consiga captar algo que está fora dela (internalidade versus externalidade)? Searle (2000, 2006), ao retomar a temática da intencionalidade, afirmou de modo categórico que os computadores digitais não têm condições de gerar uma relação intencional autêntica, uma vez que eles não possuem crenças, nem dúvidas, nem alegria, nem tristeza. Em suma, falta-lhes vida interior, estados subjetivos ou

<sup>1</sup> A opção pelos termos cérebro ou mente é doutrinária. Se o pesquisador utilizar o termo mente sua posição teórica será mentalista (cognitivista), enfatizando o papel da mente nos processos cognitivos, postulando, ainda, a existência de idéias inatas e de representações mentais. Se, ao invés, empregar a palavra cérebro indicará sua filiação ao connexionismo, assumindo que todos os processos cognitivos têm lugar no cérebro. A mente seria, nessa perspectiva, nada mais do que o modo de funcionamento cerebral.

intencionalidade. Sua posição, no entanto, não implica a crença na imaterialidade da mente, posição defendida quando da proposição inicial do argumento. Searle não acredita simplesmente na possibilidade de um computador simular com sucesso a mente humana por causa da ausência de intencionalidade, como o demonstrou através do experimento mental do quarto do chinês. Sua posição, contudo, acirrou o debate e fez emergir muitas indagações, inclusive a deste trabalho.

Em vista disso, é evidente que continuamos a professar implicitamente idéias separatistas, enquanto falamos despreocupados e, também, quando propomos questões de pesquisa que não defendem de forma aberta o dualismo, mas que de qualquer modo o mantém ativo e influente. A reflexão que fazemos neste estudo aponta o divórcio entre os conceitos de compreensão e interpretação leitora como uma manifestação dualista, conquanto seus defensores não o declarem de modo explícito.

## 2 LEITURA, ESCOLA E CONTEXTO NATURAL/CULTURAL

Enfocar a leitura, considerando o espaço escolar, requer uma avaliação das bases teóricas com as quais se vem pensando e propondo a formação de professores, uma vez que as propostas teóricas mais difundidas e aceitas no meio educacional brasileiro são as da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e da Análise do Discurso de linha francesa, e cada uma delas considera aspectos diferentes da questão de leitura, apoiando-se em bases teóricas e metodológicas distintas, o que nem sempre fica evidente para os professores. O fato é que duas das fontes teóricas citadas – a de Psicologia Cognitiva e a da Psicolinguística – abordam a compreensão leitora, enquanto a AD volta-se para a interpretação.

Por outro lado, para o professor, trabalhar com leitura implica necessariamente considerar o contexto, e nenhuma das fontes em

que costuma se apoiar, notadamente as citadas, esclarem-no suficientemente a respeito do assunto. Essa elucidação é decisiva porque as correntes teóricas, bem como os autores mencionados constituem-se em parâmetros informativos dos professores, provavelmente estudados em seus cursos de graduação (Letras e Pedagogia).

Se para os teóricos esse tipo de discussão é acessória, na escola, entretanto, a preocupação com o contexto é permanente, dado o contato direto com os alunos, pois as visões de mundo desses alunos (DELLA'ISOLA, 2001) variam quanto à (ao):

- 1) criação de expectativas - bastante diferenciadas - dependendo do conhecimento e das experiências dos leitores;
- 2) diversidade dos tipos de respostas para a solução de problemas, segundo as capacidades dos grupos envolvidos;
- 3) preenchimento das lacunas textuais de acordo com as experiências de vida;
- 4) auto-projeção.

Faz-se necessário, pois, repensar a extensão conceitual

daquilo que entendemos por contexto, não o reduzindo somente ao contexto verbal (cotexto). O contexto sociocultural, o situacional, o instrumental e mesmo o pessoal devem fazer parte do escopo conceitual a ser constituído, o que ampliará nossa visão do assunto, para que possamos repensar as questões não resolvidas, inclusive reavaliando o papel da própria realidade (contexto natural), em leitura e cognição.

Essa guinada teórica não pode ser protelada pois, ao ser incorporado à análise, o contexto assume a feição de um dado de linguagem decisivo na construção do sentido, inclusive porque se formos pensar em como interpretar as formas lingüísticas, certamente, teremos de levar em conta os elementos contextuais, a começar pelo

conhecimento prévio dos participantes de cada situação discursiva. Além do mais, a convivência diária com alunos obriga a refletir sobre essa questão, uma vez que a exterioridade - contexto físico, contexto sociocultural, contexto situacional etc.- no que diz respeito às práticas escolares de leitura, é da maior relevância e todo estudo sobre leitura envolve, queiramos ou não, uma relação dialética entre interno/externo ao sujeito, ao texto e ao próprio contexto.

Talvez por isso seja até previsível que os textos sobre leitura mais conhecidos dos professores, reimpressos ou reeditados, com grande circulação no meio educacional brasileiro, demonstrem exatamente o paradoxo que vimos querendo destacar:

– as publicações da área da Psicologia Cognitiva (MORAIS, 1996) e da Psicolingüística priorizam o estudo da leitura do ponto de vista interno, detalhando questões atinentes à compreensão;

– por sua vez, os livros publicados pela linha francesa da Análise do Discurso dão ênfase ao conceito de interpretação e à exterioridade.

Configura-se, então, aquilo que estamos querendo pôr em foco que é a falta de integração entre as diferentes propostas teóricas que versam sobre a temática, as aplicações pedagógicas possíveis e a forma efetiva como a leitura vem sendo trabalhada na escola, constatando-se a necessidade de uma reorientação geral do trabalho, a fim de que ele possa vir a subsidiar os professores de modo mais efetivo em suas práticas pedagógicas e, é claro, para que na proposta a ser construída, inclua-se a consideração do contexto e suas várias dimensões.

### 3 O PONTO DE VISTA DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA PSICOLINGÜÍSTICA

Para Frank Smith (1989, 1990 e 1999), “o fundamento da compreensão é a teoria do mundo que nós todos construímos e carregamos conosco permanentemente” (1999, p. 80) a qual

estruturamos com base na previsão, habilidade cognitiva inata. Para sobreviver, fazemos prognósticos antecipatórios a respeito daquilo que nos rodeia, formulamos hipóteses e tratamos de enfrentar a realidade, com os meios de que dispomos. Essas hipóteses, quando testadas, resultam em aprendizagem. Segundo o autor citado, “não há nada [em nós] que seja exclusivo do ato de leitura: para compreender a leitura, é necessário entender tópicos mais gerais” (1999, p. 91). Em outras palavras, para entender, faz-se necessário mobilizar o conhecimento prévio, que envolve não só informações do texto que o leitor está lendo, mas inúmeros outros dados. Smith acrescenta, ademais, que “há muito mais relacionado com a linguagem e a compreensão do que o que é imediatamente aparente aos olhos ou ouvidos nos níveis mais superficiais da impressão ou do som” (1999, p. 68). Esse *plus*, no entanto, não é constituído de imagens espelhadas – os aspectos físicos da linguagem, a impressão ou o som não contêm informações suficientes para transmitir o significado que não é, inerente à estrutura da superfície textual. Dando seguimento a sua argumentação, Smith acrescenta que nem as palavras tomadas individualmente, nem a gramática em si podem ser consideradas como fontes de significado e, do mesmo modo, não podem sê-lo da compreensão leitora. Para ele as “crianças aprendem a ler, [...] encontrando o sentido da linguagem escrita” (SMITH, 1999, p. 118).

Smith (op.cit.) assegura ainda que, em decorrência do tipo de processamento (*top down*), a leitura fluente associa-se à alta compreensão, tanto porque o leitor veloz é capaz de processar o *input* perceptivo rapidamente, quanto porque tornou-se eficiente em utilizar uma quantidade reduzida de indícios e não perde tempo dando atenção a detalhes irrelevantes. O leitor fluente utiliza informações perceptuais mínimas para ativar seus esquemas, entende depressa o que lê e, por isso, é mais veloz. Certamente. Há contudo um pré-requisito e Moraes (1996) alerta para o fato de o processo de leitura não poder ser desconsiderado. Antes de ler compreendendo, o leitor precisa descobrir o fonema, pois essa descoberta é a chave para a apreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, para a leitura

compreensiva. Na ótica desse pesquisador, “os processos específicos da leitura não são processos de compreensão mas que levam à compreensão” (1996, p. 114), não sendo admissível nem aconselhável confundir processo de leitura com processo de compreensão. Assim, como a leitura é imprescindível, a fim de que as pessoas possam se desenvolver plenamente, o processo de leitura inicial não pode ser descurado. Ler é uma conquista, porque através desse ato pretensamente simples, o sujeito pode multiplicar suas vidas possíveis, experimentar histórias outras além da sua e participar de forma ativa da vida comunitária, daí advindo a importância e o poder inegáveis da leitura. A tudo isso acrescenta Smith (op. cit.) que a leitura significativa implica compreensão.

Colomer e Camps (2002, p. 33), de sua parte, explicam que “qualquer ato de compreensão é entendido como uma alteração das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação”. Em outras palavras, o conhecimento atual não resulta do acúmulo puro e simples de informações, trata-se da acomodação de todo o conhecimento existente em estruturas renovadas, atualizadas. Para compreender não basta aumentar o número de informações, estocando-as ou empilhando-as. É preciso introduzir a nova informação na rede de conhecimentos já disponível, modificando o todo, ao dar-lhe uma nova configuração.

Pesquisadores brasileiros como Kleiman (1989, 2001) e Leffa (1996), nas obras citadas, analisam a compreensão leitora, detalhando o processamento cognitivo, porém não esclarecem de que maneira o contexto é internalizado, passando a figurar entre os dados compreendidos pelo leitor. Para o pesquisador a opção é válida, nem se discute. A questão em pauta, entretanto, não diz respeito à pesquisa, mas ao trabalho do professor. Conhecer os aspectos cognitivos do processamento de leitura ajuda o professor a fazer um trabalho melhor, contudo não o impede de sentir-se impotente frente ao desinteresse dos alunos, já que, atualmente, mais e mais jovens não

conseguem ver utilidade na leitura de textos considerados imprescindíveis por seus professores. Como lidar com o problema sem conhecer o contexto sociocultural, como lidar com uma realidade heterogênea sem saber por onde iniciar? A nossa pedra da roseta é descobrir formas de demonstrar aos mais jovens quais seriam as possibilidades de utilização da leitura para ampliar seus próprios objetivos e interesses.

Um trabalho desta natureza requer pesquisas sobre contexto que permitam ao professor situar-se melhor em seu trabalho. Afinal, professores e alunos têm de conviver. O professor precisa conhecer melhor o modo de ver e viver a vida de cada grupo de alunos com que trabalha, analisando crenças, valores e atentando para a questão da exterioridade. Certamente, não desconhecemos que a interação professor-aluno ficou mais tensa e complexa. Os professores sentem-se agredidos e desprestigiados com o descaso demonstrado pelos alunos. E, estes últimos, irritados com a insistência dos professores em prosseguir dando suas aulas do modo habitual. Além do mais, o que é considerado importante pelos professores não o é pelos alunos e vice-versa. Essas são evidências que precisam ser levadas em conta. Na verdade, são sinais de alerta.

Nas palavras de Colomer e Camps (2002, p.16), “a *mediação* entre o ser humano e o mundo adquiriu tal complexidade que a sociedade tem de fazer um grande investimento em *capital humano* para que os cidadãos sejam capazes de controlar tal volume de informações simbólicas”. De fato, assistimos um tanto preocupados a uma intensa ampliação e diversificação dos códigos e formas de comunicação, os quais se inter-relacionam e se interinfluenciam ganhando cada vez mais importância a informação diferida, isto é, aumentam as vezes em que as mensagens enviadas são independentes da situação comunicativa de emissão/recepção direta. Assim, parece que o acúmulo de informações, a profusão de imagens, a rapidez com que a mudança acontece foram dando origem a uma falta de envolvimento progressivo entre as pessoas. No caso específico da relação professor-aluno, e em termos de leitura, a manifestação mais

clara desse desligamento do “aqui e agora” é o profundo desinteresse pelo conhecimento escolar. Em vista disso, consideramos que um dos fatores determinantes da falta de gosto pela leitura, hoje, resulte dessa espécie de “acomodação cognitiva”, gerada em função do apelo excessivo.

#### 4 A LEITURA TAL COMO VISTA PELA AD, DE LINHA FRANCESA

O enquadre teórico da AD de linha francesa vem ganhando simpatizantes e adeptos entre os professores, pois o modo como se propõe a discutir a questão ideológica subjacente a toda e qualquer manifestação do indivíduo, parece-lhes crítico e inovador. Já a sua proposta metodológica de trabalho com leitura é praticamente desconhecida. A maioria dos seguidores da AD restringe-se, em geral, a discutir princípios teóricos genéricos, deixando o texto e a leitura de lado. Essa constatação não nos impede de reconhecer os méritos dessa corrente que alia estudo lingüístico e sócio-histórico, rompendo barreiras disciplinares entre campos de saber bastante distintos como os da psicanálise, da lingüística e do marxismo (GEDRAT, 2006). Assim, embora não ignorando as contribuições teóricas da AD, bem como o papel relevante de sua crítica aos estudos lingüísticos, o que vai ser considerado neste trabalho é exclusivamente o modo como foi tratada a leitura por Eni Orlandi, em três de seus trabalhos (1987, 2001a, 2001b). Nossa primeira observação é que o conceito de sujeito psicológico foi eliminado e a AD não discute a representação mental que o sujeito constrói em seu cérebro/mente. Em consequência, a compreensão, tal como vista pela Psicologia Cognitiva e pela Psicolingüística, foi deixada de lado.

Em contrapartida, Orlandi debruça-se sobre a exterioridade. Sua análise embasa-se na interpretação, e a autora afirma estar buscando apreender a questão ideológica nela inscrita, uma vez que o problema do significado na AD deve ser pensado a partir da relação

da língua com dois exteriores – de um lado, a *lalangue* (o inconsciente) e, de outro, o interdiscurso (a ideologia). Como Pêcheux, Orlandi afirma que inconsciente e ideologia ligam-se entre si através de seu vínculo comum com a língua, e compreender “o lugar da interpretação nos esclarece a relação entre ideologia e inconsciente, tendo a língua como lugar onde isso se dá materialmente” (2001b, p. 63). Acrescenta, ademais, que “é em referência à sociedade e à história que pode haver aí [na língua], ligação, identificação ou transferência, isto é, a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”. Em seu modo de ver, a fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence e não um sujeito ativo e responsável. Nas palavras da autora (2001b, p. 25), “pelo processo de identificação, sabemos que o sujeito se inscreve em uma formação pela qual suas palavras têm um sentido sob um modo que lhe parece natural como sendo o sentido-lá, transparente”. Assim, na perspectiva da Análise do Discurso, só é concebível um sujeito esvaziado de consciência, uma vez que esta lhe possibilitaria estar no controle do que dissesse ou fizesse. Consequentemente, o sujeito concebido, em termos de AD, é apenas um lugar por onde passa o discurso vindo das estruturas. Esse sujeito é determinado, não sabendo nem o que é nem o que diz.

É da maior relevância frisar que na perspectiva teórica da AD, a pessoa não é dona do seu discurso nem de sua vontade, *em nenhuma circunstância*, e a consciência, quando existe, é produzida desde fora, impondo-se ao sujeito. Quem fala é um sujeito social de quem o indivíduo concreto torna-se porta-voz, fazendo-lhe eco, no papel de locutor dependente. A pessoa, porém, ilude-se, engana-se ao se ver como origem do seu dizer, ou ao se tomar como produtora de seu enunciado. Segundo os teóricos dessa corrente, tal ilusão é necessária, já que a ideologia dela lança mão para levar o indivíduo a crer que é livre para dizer e fazer o que lhe der vontade. Leda ilusão. Na verdade, ele só diz e faz o que é permitido dizer e fazer a partir da posição em que se encontra – o seu lugar social – atribuído pela ideologia.

O problema que percebemos nesse aporte é que, para compreender um texto, não é suficiente que o sujeito ocupe um lugar,

é necessário que ele participe, que seja ativo e responsável. A leitura exige um sujeito psicológico que se envolva, pois esse envolvimento é essencial para haver compreensão. Não é possível haver leitura sem alguém que a realize, não sendo factível imaginar a leitura produzida por um sujeito esvaziado, total e irrestritamente determinado pela ordem social. De acordo com a concepção de leitura que defendemos, o leitor tem de ser ativo e consciente, porque aprender a ler exige esforço, demandando participação deliberada. Nessa ótica, o sujeito é um “entidade psicossocial” (KOCH, 2002, p.15), ou seja, o sujeito tanto é psicológico quanto social, histórico, interativo, detendo, ainda, o domínio de suas ações, em maior ou menor grau, pois a consciência não é um estado homogêneo e uniforme, apresentando graus diferenciados.

Prosseguindo sua argumentação, Eni Orlandi acrescenta que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, uma vez que por meio dela, o leitor estabelece sua relação com o texto. Essa forma de interação pode materializar-se via discurso polêmico, autoritário ou lúdico – dando origem a diferentes representações que o próprio leitor faz de si mesmo, ou a vários modos de leitura quais sejam:

- a) o da relação com o autor (simples reconhecimento do que o autor quis dizer);
- b) o da relação do texto com outros textos;
- c) o da relação do texto com seu referente (o que é dito sobre isso?);
- d) o da relação do texto com o leitor.

No caso específico da relação do texto com o leitor (o que você entendeu?), item d, interessa-nos salientar sua constância entre estudantes, no final do ensino fundamental e no ensino médio. Muitos leitores, sobretudo, jovens, incorporam ao texto suas hipóteses antecipatórias e, quando elas não se confirmam, acabam fazendo inferências não autorizadas ou, então, uma interpretação para além do texto (superinterpretação), concluindo a partir daí que o texto, ou a interpretação dos demais leitores está incoerente, por não estar de

acordo com a sua. O que se evidencia, nessa situação, segundo o entendemos, é um conflito explícito entre compreensão/interpretação, já que de um lado existe um texto que precisa ser entendido em seus termos e, de outro, um leitor que confunde duas perspectivas – as suas e as do texto – sem conseguir separá-las. Em tal circunstância, faz-se necessário desenvolver a consciência de que o texto diz algo e aquilo “que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz, são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31), não havendo identidade entre eles.

A concepção de leitura advogada pela AD, por outro lado, centra-se no gesto de interpretação e os planos intra e extracerebral/mental são tratados indistintamente como se o exterior invadisse o sujeito, engolfando-o, sem empecilhos de qualquer ordem. Não se evidencia preocupação com a aprendizagem nem com o modo como o sujeito enfrenta o desconhecimento da escrita, no período em que está aprendendo a ler. A leitura é discutida sem considerar qualquer dificuldade explanatória de ordem filosófica ou científica em relação à internalidade/externalidade ou, talvez, como se este problema já estivesse superado. O aluno é considerado segundo sua posição no processo produtivo, não sendo visto como individualidade. Essa negação contraria as crenças dos professores, já que uma das fortes convicções existentes no meio escolar é a de que cada aluno é um aluno. Contudo, apesar das ressalvas que possamos ter, o conceito de gesto de interpretação, do modo como apresentado por Eni Orlandi, parece representar o elo perdido entre compreensão e interpretação, já que é inquestionável que o leitor precisa se assumir como leitor, para que a sua leitura seja produtiva.

Concluindo, acrescentamos que a proposta teórica da AD retirou o sujeito consciente do centro dos acontecimentos, subtraindo-lhe a consciência e o controle de sua vida, o que é bem possível, em muitas circunstâncias. Mas não em todas. Até porque só se tem idéia de que existe um inconsciente a partir da noção de consciente. Ou

no dizer de Searle (2006, p. 218) “a noção de um estado mental inconsciente implica acessibilidade à consciência”.

## 5 COMENTÁRIOS FINAIS

Uma teoria sobre o contexto que atendesse às prioridades da vida escolar deveria ser mais explícita, quanto aos tipos de contexto trabalhados em cada teoria, para que sua análise representasse uma aproximação real entre base teórica e prática docente. Pensamos que só dessa forma, os professores avaliariam adequadamente as contribuições de cada fonte, vizualizando-as como hipóteses de trabalho pedagógico plausível, ou não. Nossas observações levamos a afirmar que a maioria deles não consegue apreender as diferenças de fundo conceitual entre as teorias, muitas vezes desconhecendo o alcance das idéias em discussão, confundindo-se.

De nossa parte, insistimos em que se faz urgente pensar o contexto em outros termos, tendo em vista o tipo de experiência contraditória vivida pelos professores. De início, 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, enquanto as crianças estão aprendendo as regras do jogo da escrita, elas têm interesse real em ler. Posteriormente, cresce o número de desinteressados até que, lá pela 8ª série, podemos assegurar que apenas uma minoria aprendeu a ler e gosta de fazê-lo, utilizando a leitura para as mais diversas finalidades (letramento). A partir de então, sobretudo em relação ao grupo de pré-adolescentes e adolescentes das periferias urbanas dos grandes centros – mas não só a ele – os alunos não se interessam pela linguagem dos livros, considerando-a “coisa de velho”, fora da realidade. Quando formulam opiniões, fazem-no dizendo banalidades, repetindo chavões e usando um modo de expressão abreviado e repetitivo, tendo transformado o palavrão em modismo.

Tudo indica, pois, estar faltando à escola uma visão integrada de interpretação/compreensão leitora que reúna internalidade/externalidade e leve em conta os variados aspectos do contexto,



possibilitando aos professores um melhor encaminhamento de suas práticas de leitura, não as concentrando exclusivamente na cognição e nem na ideologia/contexto, ao invés trabalhando-as de forma complementar, já que formam um todo indissociável. O que é inegável é que o aluno pode ler e não compreender como o atestam observações do tipo: – Professora, li mas não entendi nada! Pode, também, acontecer de o aluno achar que entendeu, porém não estabelecer relação entre dado/novo – idéias contidas no texto e as suas experiências de vida – assumindo como suas as informações textuais e repetindo-as integralmente sem qualquer análise como o faria, digamos, um papagaio; ou, então, pode ocorrer de o aluno não entender nem interpretar, desconsiderando o que o texto traz de novo, por se apegar demasiadamente ao que já sabe; ou, ainda, fazer uma leitura crítica e muito interessante. As possibilidades são variadas e o professor deve estar atento a todas elas, aceitando-as, discutindo-as, comparando-as, buscando fazer dos tropeços e erros fontes de aprendizagem, tendo em vista que o contexto se faz presente nas possibilidades enumeradas e em todas as demais, mesmo não tendo sido mencionadas.

## REFERÊNCIAS

- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DELL'ISOLA, R. L. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- GEDRAT, D. Análise do discurso. In: FLÔRES, O. (org.). *Teorias do texto e do discurso*. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: SP: Pontes, 2001a.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos* 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.
- SEARLE, J. R. *Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SEARLE, J. R. *A redescoberta da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2006.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, F. *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TEIXEIRA, J. F. *Mente, cérebro & cognição*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

## O ETHOS NO DISCURSO RELIGIOSO: O ESTUDO DO ETHOS NA ANÁLISE DE UM SERMÃO

Antonio Carlos SOARES  
Universidade Federal do Pará

RESUMO: O objetivo deste trabalho é o estudo do *ethos* no discurso religioso, mais especificamente no gênero sermão. Para tanto, a base teórica são os princípios postulados pela Análise do Discurso e, particularmente, por Dominique Maingueneau. A proposta é analisar o processo de projeção de imagens veiculadas por parte do pregador no sermão, relacioná-lo ao *ethos* prévio, que é a imagem que se tem do pregador no momento em que ele inicia o sermão, e à instituição a que o pregador é filiado, de modo a perceber como o *ethos* projetado durante o sermão articula-se com o discurso identificado e com o próprio conteúdo do sermão.

PALAVRAS-CHAVE: *Ethos*; discurso; discurso religioso; gênero.

ABSTRACT: The objective of this essay is the study of the *ethos* in the religious discourse, especially, in the genre sermon. In order to accomplish that, the theoretical basis are the principals from the Discourse Analysis and, particularly, from Dominique Maingueneau. The purpose is to analyze the image projection process of the preacher in the sermon, relate it to the previous *ethos*, which is the image that you have of the preacher at moment in which he initiates the sermon, and to the institution from which the preacher is, in order to perceive how the *ethos* projected during the sermon is articulated to the identified discourse and to the content of the sermon.

KEY WORDS: *Ethos*; discourse; religious discourse; genre.

## 1 INTRODUÇÃO

Com base principalmente nos pressupostos teóricos de Dominique Maingueneau, tem-se neste artigo o objetivo de analisar o processo de construção da imagem de si no discurso, ou seja, do *ethos*, em um sermão. Inicialmente, são apresentadas considerações sobre discurso, discurso religioso e gênero. Em seguida, faz-se uma apresentação da noção de *ethos*, começando por Aristóteles, passando pela noção do *ethos* nos estudos da linguagem até se chegar à concepção de *ethos* para a Análise do Discurso empreendida por Maingueneau.

Para a análise, foi selecionado o sermão *Introdução à Carta*, o primeiro de uma série de 50 sermões sobre o livro bíblico de Efésios, proferido pelo Reverendo presbiteriano Paulo B. R. Anglada, gravado em formato de CD, adaptado ao programa de computador *Real Player* e publicado pela Knox Publicações.

A primeira parte da análise consta de um breve histórico da corrente presbiteriana, corrente a que o pregador está ligado, e de informações acerca do pregador. Por meio dessas informações, procurou-se perceber a veiculação de imagens que engendram o *ethos* prévio do Reverendo. A segunda parte consta da análise do *ethos* no sermão por meio da depreensão das imagens nele veiculadas. Na parte final, objetivou-se relacionar as imagens veiculadas no sermão ao *ethos* prévio, à corrente discursiva e ao próprio conteúdo do sermão.

Os dados da pesquisa estão transcritos grafematicamente, de acordo com as orientações do projeto NURC (*Norma Urbana Lingüística Culta*), conforme sintetizado por Mussalim e Bentes (2001, p.76).

## 2 DEFINIÇÃO DE DISCURSO, DISCURSO RELIGIOSO E GÊNERO

Maingueneau (2005a), retomando Bakhtin, afirma que um discurso está sempre respondendo a outro, portanto, é dialógico, apesar de não conter as marcas evidentes do outro. Por isso, defende o primado do interdiscurso, em que o Mesmo de um discurso, ou seja, o que um dado discurso é, constitui-se a partir da relação com o 'Outro' do discurso, isto é, o que um dado discurso rejeita.

O autor propõe um afastamento da noção de discurso que se revela por noções como "procedimento" ou "estratégia". Assevera que o discurso é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e que não se pode dissociar a organização de seus conteúdos do modo de legitimação de sua cena discursiva. Para Maingueneau (2005a), o discurso é regido, em todos os seus planos, por um sistema de restrições semânticas. Cada sistema de restrições se articula, em última instância, com base em um primitivo semântico único, o qual é recuperável em todos os pontos e sobre todos os planos do discurso.

Outro conceito relevante para esta pesquisa é o de discurso religioso, caracterizado como um discurso constituinte,

um conjunto de discursos que servem de alguma forma como fiadores de outros discursos e que, não tendo eles mesmos discursos que os validem, devem gerir em sua enunciação seu estatuto, de alguma maneira "auto-fundado" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 126).

A grande marca dos discursos constituintes é a sua auto-constituição. Eles são os discursos que não são fundados por outros, antes, fundam-se e fundam diversos outros, tornam-se fiadores de vários gêneros do discurso e dão sentido aos atos da coletividade, além de conferir a seus enunciados um caráter de inscrição. Conseqüentemente, é pelo modo de inscrição que os enunciados do discurso religioso obtêm o caráter de verdade.

Para Orlandi (2006), o discurso religioso é caracterizado como aquele em que fala a voz de Deus, havendo, portanto, um desnivelamento fundamental na relação entre locutor e ouvinte: o locutor é do plano espiritual (o Sujeito, Deus) e o ouvinte é do plano temporal (os sujeitos, os homens). O discurso religioso é, então, assimétrico, o que caracteriza a tendência para a não reversibilidade: os homens não podem ocupar o lugar de locutor, porque esse é o lugar de Deus. Ainda, segundo a autora, o representante (padre, pregador) se apropria da voz de Deus, sempre em um procedimento regulado pelo texto sagrado, pela igreja e pelas cerimônias.

Também essencial ao estudo do *ethos* é a compreensão da noção de gêneros do discurso. Os gêneros são, conforme Bakhtin (2003), "tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2003, p. 262). Maingueneau (1989), que em suas obras retoma Bakhtin, considera que, à semelhança de qualquer outro ato de fala, o gênero implica condições de ordem comunicacional e estatutária. A primeira, diz respeito às formas e espaços de transmissão, os quais incidem sobre o seu modo de existência. "A cada gênero associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado" (MAINGUENEAU, 1989, p. 36). A segunda, diz respeito ao estatuto do enunciador e do destinatário. O gênero legitima o lugar de ambos na enunciação. É propriamente o que ocorre com o gênero sermão, em que são bem definidos o lugar do pregador, a quem cumpre proferir o sermão, e o do auditório, a quem cabe ouvir.

## 3 O CAMINHO DO *ETHOS*

### 3.1 A CONCEPÇÃO RETÓRICA DE *ETHOS*

A idéia de *ethos* remonta à retórica aristotélica, fazendo parte da tríade de provas do discurso com o *logos* (ligado ao raciocínio) e o *pathos* (conjunto de emoções que o orador tenta suscitar em seu auditório). Para Eggs (2005), o *ethos* é a mais importante das provas

porque em si condensa essas três dimensões do ser. Desse modo, os antigos concebiam o *ethos* como a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório.

Percebe-se que a concepção primeira de *ethos* é a de um instrumento ou estratégia discursiva empregada para convencer. Barthes (apud AMOSSY 2005), retomando as idéias aristotélicas, define o *ethos* como “os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é seu jeito [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo” (BARTHES apud AMOSSY 2005, p. 10).

Monnerat (2003) afirma que Aristóteles apresenta três formas principais de manifestação do *ethos*. A *Phronesis* - o *ethos* da ponderação, sabedoria e racionalidade; o *ethos* do tipo *Areté*, a ostentação da uma franqueza que não teme as suas conseqüências; e, finalmente, o *ethos* da *Eunóia*, que trata de não chocar, não provocar, ser simpático, entrar em cumplicidade complacente com o auditório. É a partir desse conjunto que o orador adquire sua autoridade pessoal.

### 3.2 A NOÇÃO DE ETHOS NOS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS E NA PRAGMÁTICA

O propósito neste tópico é mostrar que o *ethos* vem atravessando os estudos da linguagem com nomes e ênfases diferentes.

O *ethos* mobiliza, entre outras exigências, o foco na enunciação. É centrado nesse foco que Benveniste (1995) traça uma refinada relação entre o locutor e seu parceiro (ao que chama de quadro figurativo), sem os quais não há enunciação e a subjetividade da linguagem. Afirma que é

Na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego” (BENVENISTE, 1989, p. 287).

Ao mostrar que o “locutor se apropria do aparelho formal da língua e anuncia a sua posição de locutor por meio de índices específicos” (BENVENISTE, 1989, p.84), Benveniste aponta para a premissa de que é só na enunciação que o sujeito é capaz de projetar imagens de si. Há, portanto, um correlato do *ethos* constituído puramente no e pelo discurso.

Segundo Amossy (2005), a noção de *ethos* (imagens de si) também pode ser encontrada nos estudos de Erving Goffman por meio do conceito de face, no qual o monitoramento das imagens dos parceiros da interação verbal é destacado. É para essa mesma compreensão que aponta a redefinição feita por de Kerbrat-Orecchioni (1989, apud AMOSSY, 2005) a respeito da noção goffmaniana de face como “o conjunto das imagens valorizantes que, durante a interação, tentamos construir de nós mesmos e impor aos outros” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1989 apud AMOSSY, 2005, p. 13).

Como se percebe, o conceito de face diz respeito à relação de imagens que os interactantes negociam entre si em dadas condições sociais, portanto, diz respeito ao *ethos*.

Conforme Eggs (2005), há vestígios da noção de *ethos* também na *condição de sinceridade* de Searle<sup>1</sup> e nas máximas conversacionais de Grice<sup>2</sup>. Entretanto, é, segundo Amossy (2005), na pragmática semântica de Ducrot, que, pela primeira vez, o termo *ethos* aparece. Ele situa o *ethos*, em sua teoria polifônica da enunciação, relacionando-o ao locutor enquanto ser do discurso em oposição ao ser empírico.

<sup>1</sup> Quanto à *condição de sinceridade*, para Eggs (2005), Searle atrela a realização do ato ilocutório de promessa à intenção do locutor, o que Eggs considera desnecessário, pois, mesmo se o locutor tiver a intenção de mentir, a promessa não sincera passará por verdadeira.

<sup>2</sup> Grice, de acordo com Cunha (1991), estabelece, a partir do princípio da cooperação, quatro máximas conversacionais: as máximas de *quantidade* (*informar tudo o que é requerido*), *qualidade* (*não afirmar o que é falso ou sem provas*), *de relação* (*ser relevante*) e *de modalidade* (*ser claro, breve e metódico*).

Não se trata das afirmações auto-elogiosas que ele pode fazer sobre sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, afirmações que podem ao contrário, chocar o ouvinte, mas da aparência que lhe conferem a fluência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, os argumentos [...]. Na minha terminologia, direi que o *ethos* está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, por contraponto, tornam esta enunciação aceitável ou desagradável (DUCROT, 1987, p. 189).

Ao estabelecer a distinção entre o locutor-L, o enunciador, e o locutor-*’*, o locutor enquanto ser do mundo, e ao relacionar o *ethos* ao enunciador, Ducrot (1987) atribui ao *ethos* o estatuto do que é próprio da enunciação e não ao que é próprio da esfera da realidade do locutor.

Para Maingueneau (2006), essa distinção recobre à dos pragmáticos entre mostrar e dizer. Assim, o *ethos* se mostra na enunciação, permanecendo em seu segundo plano. Não é essencialmente dito.

### 3.3 A CONCEPÇÃO DE *ETHOS* PARA DOMINIQUE MAINGUENEAU

A concepção de *ethos* defendida por Dominique Maingueneau (2005b) é diferente da que interpreta o *ethos* como o caráter que o orador mostra em seu discurso para o convencimento. Aliás, ele procura analisar a manifestação do *ethos* em textos que não se inscrevem no contexto argumentativo propriamente dito, pois acredita que qualquer texto, oral ou escrito, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem o disse.

Maingueneau (2005b, p. 75) defende o *ethos* não como reduzido a uma estratégia de persuasão: “ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência”. O *ethos*, então, se desdobra no registro do mostrado e, eventualmente,

no do “dito”. Sua eficácia decorre do fato de que envolve, de alguma forma, a enunciação sem ser explicitado no enunciado.

O autor também postula o caráter e a corporalidade atribuídos a um fiador. “O ‘caráter’ corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto à ‘corporalidade’, ela está associada a uma compleição corporal, mas também a uma forma de vestir-se e mover-se no espaço social” (MAINGUENEAU, 2005b, p. 72).

O autor apresenta a cena de enunciação subdividida em três tipos de cenas: a cena englobante que corresponde ao tipo de discurso conferindo-lhe seu estatuto pragmático: literário, religioso. A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma instituição discursiva: o editorial, o sermão. Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, é constituída pelo próprio texto. Um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (MAINGUENEAU, 2005b).

Cumprir dizer, ainda, que há o *ethos* pré-discursivo ou prévio, que é a imagem que o auditório tem do orador no momento em que este toma a palavra. Tal imagem pode ser ratificada ou sofrer alterações durante o discurso.

Pelo elucidado até aqui, nesta parte teórica, percebe-se que, em Aristóteles, temos a concepção de um *ethos* mais ligado à construção de uma imagem de si pelo orador, para fins de convencer o seu auditório. Entretanto, Dominique Maingueneau tem uma concepção diferente de *ethos* que o vê não apenas como elemento estratégico no discurso, mas também como parte integrante da cena enunciativa. Em outras palavras, o *ethos* se mostra, consciente ou inconscientemente, porque, para além de ser peça argumentativa de um determinado discurso, corresponde a uma configuração sócio-histórica mais ampla.

## 4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 BREVE HISTÓRICO DA CORRENTE PRESBITERIANA

Inicialmente, partindo do pressuposto de que o pregador e seu sermão estão diretamente ligados a um espaço institucional, uma das relações essenciais a ser estudada é a relação entre *ethos* e instituição discursiva. Para isso, considerar-se-á a corrente teológico-discursiva a que o pregador está vinculado, a saber, a Igreja Presbiteriana do Brasil.

A Igreja Presbiteriana do Brasil é uma das igrejas evangélicas há mais tempo em solo brasileiro. É considerada como reformada, isto é, uma igreja que advoga ter sua origem na Reforma Protestante e defende os princípios e doutrinas da Reforma. Tem como doutrina central a predestinação (doutrina que afirma estarem as pessoas de antemão destinadas ao céu ou ao inferno). Esse ensino também é conhecido como calvinismo por ter suas bases na pessoa do reformador João Calvino<sup>3</sup>.

As doutrinas da igreja presbiteriana podem ser resumidas nas cinco máximas dos reformadores:

*Sola Scriptura* (só a Escritura). A base da doutrina, forma de governo, culto e práticas eclesiais não está no tradicionalismo, no

<sup>3</sup> João Calvino (Jean Cauvin) foi um teólogo cristão francês e um dos principais líderes da Reforma Protestante. Nasceu em Noyon, em 10 de Julho de 1509 e morreu em Genebra, em 27 de Maio de 1564. Calvino fundou o Calvinismo, uma forma de Protestantismo, durante a Reforma Protestante. Calvino foi inicialmente um humanista. Nunca foi ordenado sacerdote. Depois do seu afastamento da Igreja católica, este intelectual começou a ser visto, gradualmente, como a voz do movimento protestante, orando em igrejas e acabando por ser reconhecido por muitos como “padre”. Vítima das perseguições aos protestantes na França, fugiu para Genebra em 1536, onde faleceu em 1564. Genebra tornou-se definitivamente num centro do protestantismo Europeu e João Calvino permanece até hoje uma figura central da história da cidade e da Suíça.

racionalismo, no subjetivismo ou no pragmatismo, mas na doutrina reformada acerca das Escrituras.

*Solo Christi* (só Cristo). Apregoam não ter nenhum outro mediador pelo qual o homem seja reconciliado com Deus, a não ser Cristo, a segunda pessoa da Trindade.

*Sola Gratia* (só a graça). A crença de que a salvação do homem não decorre de nenhum tipo de boas obras que venha a realizar, mas sim do favor imerecido de Deus.

*Sola Fide* (só a fé). Enfatizam que o meio pelo qual a ação regeneradora do Espírito Santo é aplicada ao coração humano é somente a fé. Nenhum homem pode ser salvo, a não ser que creia na eficácia da obra de Cristo.

*Soli Deo Gloria* (só a Deus glória). Crêem em um Deus absolutamente soberano, Senhor da História e do Universo e que na obra da salvação toda a glória pertence a ele. Deus não existe para satisfazer as necessidades do homem. O homem é que foi criado para o louvor da glória de Deus.

### 4.2 O ETHOS PRÉVIO DO PREGADOR

A veiculação de imagens nos sermões é precedida por algumas imagens que já foram veiculadas previamente, denominadas nessa pesquisa de *ethos prévio*. Ao *ethos prévio*, o público tem acesso antes de o pregador começar a proferir o sermão e pode, por meio dele, ter expectativas a respeito de quem irá pregar e também do modo como o fará. A seguir, são mostradas algumas informações acerca do Reverendo Anglada por meio das quais se pode perceber a veiculação de imagens prévias. As informações foram retiradas da contracapa do livro *Introdução à Hermenêutica Reformada, correntes históricas, princípios e métodos lingüísticos*, de autoria de Anglada (2006).

Assim, tem-se que ele é pastor da Igreja Presbiteriana Central do Pará há vários anos, professor titular de Grego e Hermenêutica na Faculdade Teológica Batista Equatorial em Belém, professor e

coordenador Departamento Exegético do IRTC - International Reformed Theological College, presidente da ARPAV - Associação Reformada Palavra da Verdade e membro do Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil. Quanto à sua formação teológica, consta que cursou bacharelado em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Norte (Recife, 1982), mestrado em Teologia pela Pochesfstroom University for Christian Higher Education (África do Sul, 1987) e doutorado em Teologia pelo Westminster Theological Seminary in Califórnia (EUA, 2003). Algumas de suas obras são: *As Antigas Doutrinas da Graça* (1996), *Sola Scriptura: A Doutrina Reformada das Escrituras* (1998), *O Princípio Regulador do Culto* (1998) e *Introdução à Pregação Reformada: Uma Investigação Histórica Sobre o Modelo Bíblico-Reformado de Pregação* (2005), obra em que aponta para o declínio da pregação atual e defende o modelo de pregação expositiva.

Com base nessas informações, pode-se atribuir ao Reverendo Anglada algumas imagens prévias. A primeira é de alguém quem se dá a conhecer ao público como um pastor integrado ao seu grupo religioso, a corrente presbiteriana. Ele é um dos líderes dessa Igreja no Brasil. A segunda é a imagem de pessoa autorizada para ensinar em sua comunidade eclesial. A divulgação de suas funções e de sua formação privilegiada na área de Teologia sugere isso. A terceira imagem diz respeito às suas obras publicadas, que incluem vários livros e centenas de sermões em formato de CDs para se ouvir em casa, carro ou assistir com auxílio do programa de computador *RealPlayer*. Veicula-se, assim, a imagem de alguém que é interessado em tornar públicas as suas convicções.

#### 4.3 O ETHOS NO SERMÃO “INTRODUÇÃO À CARTA”

Os excertos analisados a seguir fazem parte do sermão “Introdução à carta”, proferido pelo Reverendo Paulo Anglada e publicado em formato de CD pela Knox Publicações. No sermão, percebe-se a combinação de imagens de si que o referido pregador engendra para a construção do seu *ethos*.

#### 4.4 A DEPREENSÃO DAS IMAGENS

O processo de depreensão das imagens leva em conta o dito e o mostrado, bem como alguns esteriótipos socialmente construídos.

##### 4.4.1 Imagem de expositor

Os dois excertos a seguir são partes da introdução do sermão em que o pregador ressalta a exposição bíblica.

((Trajando uma camisa clara de mangas compridas, falando pausadamente e sem nenhuma outra figura, a não ser a sua e de uma parede em um tom opaco atrás de si, o revendo Anglada começa a proferir o sermão)) meus irmãos e irmãs por... cerca de... seis meses... nós... estivemos estudando aos domingos à noite...a carta... que o apóstolo Paulo... escreveu... aos Colossenses e se/ cuja a **exposição** encerramos no domingo passado...mais precisamente no dia quatro de...agosto do ano passado eu comecei a **expor** a carta à igreja de Colossos com algumas interrupções especialmente no mês de dezembro em virtude do final do ano... e... com a graça de Deus pudemos concluir esta **exposição** na semana passada... e hoje nós/ eu estou começando uma **nova série de exposições bíblicas** de pregações nesta carta que o apóstolo Paulo escreveu... à...igreja de...Éfeso...

(...) é bom ressaltar irmãos... que:: durante a história da igreja... aqueles que têm se dedicado a estudar a investigar e a **expor** esta/ a Bíblia a palavra de Deus têm chegado à conclusão que esta carta é um dos escritos mais importantes da Bíblia...

Nos trechos acima, e em muitos outros no sermão, o pregador aponta para a exposição como elemento central em sua pregação. Aliás, o termo pregação não é o mais usado, embora não seja descartado. A ênfase, portanto, repousa na proposta de ensinar o texto bíblico por meio de uma exposição. Pregador o texto, só é coerente se houver exposição.

Logo no início do primeiro sermão da série de 50 sermões, o pregador faz referência à outra série de sermões usando a expressão *exposição*. Perceba-se o efeito de sentido que é provocado. Ele, em tese, poderia começar a expor o texto sem chamar atenção para o fato de que vai expor, contudo, ele tanto informa o término de uma série de *exposições* quanto o começo de outra para ressaltar que o empenho e esforço são pela *exposição* bíblica. Parece existir, portanto, uma dimensão meta-enunciativa constitutiva do gênero pregação tal como ele se recontextualiza no espaço discursivo da Igreja Presbiteriana: não basta expor sobre um tema, mas voltar-se para a própria prática de linguagem materializada no sermão, atribuindo a ela um sentido particular. Em outros termos, não basta *dizer*, é preciso que o dito seja constituído em objeto de que *se diz*, de que se fala.

Essa idéia da não-adulteração das escrituras indica o que a corrente reformada entende por *expor* ou *exposição*. O objeto a ser exposto, no caso o texto bíblico, já é completo, perfeito. A tarefa do pregador seria, portanto, *mostrá-lo*, o que implica a pressuposição de um lugar para o auditório: o acesso à verdade bíblica é necessariamente *mediado*, ocupando o auditório o pólo a ser *esclarecido* por meio da exposição. Com isto, ao projetar a imagem de expositor, o Reverendo está reafirmando as suas convicções e as de seu grupo institucional a respeito da forma da pregação.

#### 4.4.1.1 Imagem de professor

A seqüência dos textos também faz parte da introdução e aponta para o tom didático do sermão.

(...) meus irmãos e irmãs por... cerca de... seis meses... nós... estivemos estudando aos domingos à noite... a carta... que o apóstolo Paulo... escreveu... aos Colossenses e se/ cuja a exposição encerramos no domingo passado... mais precisamente no dia quatro de... agosto do ano passado eu comecei a expor a carta à igreja de Colossos com algumas interrupções especialmente no mês de dezembro em virtude do final do ano... e... com a graça de Deus pudemos concluir

**esta exposição na semana passada... e hoje nós eu estou começando uma nova série de exposições bíblicas de pregações nesta carta que o apóstolo Paulo escreveu... à... igreja de... Éfeso**

(...) Ásia Menor... além disso irmãos muitos dos assuntos muitos dos temas tratados na carta aos Colossenses também são tratados pelo apóstolo Paulo nesta carta que nós estamos começando a estudar hoje endereçada à igreja de Éfeso... (grifo do autor)

Nesses primeiros trechos, percebe-se como marca desse tom professoral as retomadas feitas pelo pregador com o objetivo de situar o seu público quanto ao que estava fazendo nos domingos anteriores e quanto ao que irá fazer no domingo em que está proferindo o sermão e nos domingos seguintes.

Os dois excertos a seguir revelam o pregador consultando as suas anotações.

(...) Ásia Menor... além disso irmãos muitos dos assuntos muitos dos temas tratados na carta aos Colossenses também são tratados pelo apóstolo Paulo nesta carta que nós estamos começando a estudar hoje endereçada à igreja de Éfeso... ((faz uma pausa maior e volta o seu olhar para o púlpito como quem lê as anotações feitas)) a verda/ na verdade uma semelhança inclusive no que diz respeito ao tema essencial ao grande tema das duas cartas...

((inclina a cabeça e lê por alguns segundos as suas notas novamente)) também quero... ainda a título de... dessa exposição inicial... (grifo do autor)

Outra marca do professor, evidenciada nos trechos acima, é o fato de o pregador recorrer às suas anotações com freqüência. Essa valorização do conteúdo previamente estudado faz parte da prática do professor. Ele não prega de maneira improvisada, ele planejou o que falar, fez anotações e faz uso delas.



Na seqüência, o pregador aciona os ouvintes para o uso/leitura do texto bíblico.

(...) especialmente no capítulo dezenove eu queria convidar os irmãos a abrirem a Bíblia no capítulo dezenove do livro de Atos... nós encontramos ali o contexto bíblico...histórico que nos permite entender que vai nos permitir entender melhor a carta aos efésios...

(...) Jesus o último versículo vejam só no capítulo primeiro que lemos vê/vamos ler o vinte e dois e o vinte e três a gente entende melhor “então pôs todas as coisas debaixo dos seus pés de Cristo para ser o cabeça sobre todas as coisas o deu a igreja... (grifo do autor)

Percebe-se nos trechos acima, mais uma postura de quem ensina: a prática de solicitar ao aluno que confirme, no texto, a informação dada. Algumas vezes, o pregador solicita que seu público acompanhe o sermão-aula, fazendo a leitura no seu livro-texto que é a Bíblia.

Nos trechos seguintes, o tom didático é explicitado.

((inclina a cabeça e lê por alguns segundos as suas notas novamente)) também quero... ainda a título de... dessa exposição inicial para familiarizar os irmãos com a carta e assim a partir da semana que vem poderemos extrair lições específicas de cada uma/ de cada é...passagem... mencionar para os irmãos alguma coisa acerca os propósitos que motivaram o apóstolo Paulo a escrever esta carta à igreja de Éfeso

(...) se Deus nos der condições irmãos nós estaremos aqui nos próximos meses como temos feito com tantas outras/ outros livros bíblicos tantas outras cartas que encontramos aqui na palavra do senhor estudando... juntos essas maravilhas que nós encontramos aqui na carta aos efésios a lição que eu gostaria de extrair para os irmãos hoje à noite apenas assim em títu/ a título bem... é:: geral é no sentido de que/ é sugerindo que na verdade

muitas das dificuldades que a igreja experimenta hoje... muita da/ muitas da miséria da igreja... muito da fraqueza da igreja uma das razões principais talvez pelas quai/ pela qual a igreja de Cristo não é nesse mundo aquilo que ela deveria ser não manifesta pujança não manifesta não manifesta vigor não manifesta firmeza não manifesta gozo... alegria maior é porque nós nos concentramos demasiadamente em nós mesmos.

(...) e assim apreciando melhor a glória da obra da redenção do plano da redenção a natureza tão graciosa e gloriosa das bênçãos que nós desfrutamos como igreja de Cristo Jesus nessa vida o propósito glorioso que está destinado à igreja... então irmãos nós deixamos de ser pobres cretinhos e então tomamos consciência dos privilégios que temos da posição que temos da glória que nos é concedida em Cristo e aí então como membros dessa igreja gloriosa podemos dar um testemunho bem mais firme enquanto nós estamos aqui peregrinando no deserto desta vida (grifo do autor)

Em todos os trechos acima citados, encontra-se uma das principais características do professor: ensinar lições. O Reverendo projeta uma imagem de quem tem como objetivo ensinar e, como parte desse processo, ele assume para si o papel de pensar, antecipadamente, em como tornar claro aos seus ouvintes o conteúdo estudado.

Constrói-se, assim, a imagem de um pregador-professor, de quem prega no templo da igreja como quem está na sala de aula, com voz firme, porém serena, sem as entonações típicas de um sermão em tom profético, por exemplo. Com a imagem de professor, o pregador ratifica a sua posição enunciativa e estabelece o lugar do outros parceiros da enunciação. Ele é quem ensina, ao auditório cabe aprender.

## 4.4.1.2 Imagem de estudioso

O trecho a seguir é representativo do momento em que o pregador fornece dados do contexto da cidade de Éfeso ao público.

(...) **mas algumas informações são importantes para nós compreendermos melhor esta carta informações por exemplo acerca da cidade de Éfeso** aonde essa igreja se/ é...para quem o apóstolo Paulo escreveu esta carta se encontrava eu já fiz referência aos irmãos que a igreja de Éfeso era a cidade mais/ a cidade de Éfeso era a cidade mais importante daquela região da Ásia menor conhecida então como Província da Ásia sob o domínio do império romano e a cidade de Éfeso era amplamente conhecida da/na época no mundo antigo especialmente por dois fatos por duas características... uma delas é porque ali ficava localizado o famoso templo consagrado a deusa Diana dos efésios era um templo suntuoso um templo magnífico considerado como sendo uma das grandes sete maravilhas do mundo antigo... e a cidade de Éfeso tornou-se...bastante conhecida exatamente por essa sua relação por sediar ali esse templo dedicado à grande deusa Diana dos efésios... a outra... razão... que fez com que Éfeso se tornasse bastante conhecida na época era porque a cidade se tornou num grande centro de produção de:: artefatos...miniaturas...da/ do templo da deusa Diana... (grifo do autor)

No trecho acima, o orador, embora não diga que é estudioso, mostra isso através de várias informações por ele dadas que exigem pesquisa prévia. Tem-se, aqui, o *ethos* mostrado de alguém que privilegia o estudo para poder ensinar, expor o texto.

Pode-se perceber uma preocupação com a informatividade e, por que não dizer, com a própria cientificidade. O Reverendo apresenta-se como quem cerca o seu objeto de estudo de condições que favoreçam a sua análise para, só então, prosseguir para uma 'apuração precisa'. Essa atitude, diríamos cientificista, parece produzir a ilusão da objetividade no trato do texto bíblico. Por meio do discurso cientificista, o pregador diz aos seus ouvintes que eles estão diante do objeto de estudo sem adulterações.

Também, ao demonstrar tanto conhecimento e habilidade em expor o texto, o Reverendo diferencia-se do grande público. Há, de maneira muito sutil, a projeção de uma imagem que é necessária ao ofício do professor, a imagem do conhecedor, daquele que tem autoridade para ensinar porque detém saberes que os outros não têm. Assim, ao mesmo tempo, ele defende o modo adequado de se abordar o texto e o tipo de pessoa legitimada para fazê-lo.

## 4.4.4 Imagem de piedoso

Os seguintes excertos fazem parte da conclusão do sermão, instante em que o pregador reforça o tom piedoso.

(...) **a lição que eu gostaria de extrair para os irmãos hoje à noite apenas assim em títu/ a título bem... é:: geral é no sentido de que/ é sugerindo que na verdade muitas das dificuldades que a igreja experimenta hoje... ((o pregador fala com voz firme, porém suave, sem gritos. Ele gesticula com seus braços de maneira moderada))** muita da/ muitas da miséria da igreja... muito da fraqueza da igreja uma das razões principais talvez pelas quai/ pela qual a igreja de Cristo não é nesse mundo aquilo que ela deveria ser não manifesta pujança não manifesta não manifesta vigor não manifesta firmeza não manifesta gozo... **alegria maior é porque nós nos concentramos demasiadamente em nós mesmos...nós nos concentramos demasiadamente em satisfazer a nossas próprias necessidades... nós concentramos a/a nossa atenção na nossa própria pessoa nas nossas próprias/ no nosso próprio desejo na nossa própria vontade nas nossas próprias necessidades nos con/ acabamos nos concentrando demasiadamente em nós e quando isso acontece **passamos a ser igreja ...((sua expressão facial é serena))****

(...) aplicar melhor os estudos específicos à exposição específica que **eu estarei com a graça de Deus** começando no domingo que vem mas algumas informações são importantes... (grifo do autor)

A imagem de piedoso é apenas mostrada (não dita) por meio de aspectos que vão desde o tom com que o orador se pronuncia até as escolhas lexicais feitas por ele. O *ethos* de piedade constrói-se na medida em que um certo tom de sinceridade, pureza de espírito e crença absoluta são transmitidos pela pessoa do pregador, através da própria entonação e gestualidade, ambas firmes, porém moderadas. Ele não fala como quem está distante do que está falando.

O Reverendo também projeta a imagem de piedoso através de escolhas como, “a graça de nosso senhor” e “é porque nós nos concentramos demasiadamente em nós mesmos... nós nos concentramos demasiadamente em satisfazer a nossas próprias necessidades... nós concentramos a nossa atenção na nossa própria pessoa na nossas próprias/ no nosso próprio desejo na nossa própria vontade nas nossas próprias necessidades...”. As primeiras expressões, quando ele fala de *extrair lições* para os irmãos ou fala da *graça de nosso senhor*, podem parecer corriqueiras se pensarmos no contexto religioso, porém, são termos que remetem a alguém que comunga com o seu próximo a ponto de não chamá-los de senhores ou de vocês, e que demonstra fé em um senhor comum. As últimas escolhas confirmam esta imagem de piedade, uma vez que o pregador aponta o problema da igreja utilizando o que chamo de a estratégia da confissão coletiva. Ele se inclui no rol dos que satisfazem os seus desejos com o uso dos pronomes “nós”, “nossa”, “nossas”, “nosso”, e atrela a este fato a fraqueza da igreja. Como homem piedoso, ele aplica a mensagem ao seu viver num tom de confissão de culpa.

Se, por um lado, o pregador distancia-se do público comum com a imagem de estudioso, de alguém que tem um preparo adequado e diferenciado para assumir a posição de ensinar, por outro, ele se aproxima desse mesmo público quando veicula a imagem de próximo do auditório ao se identificar com as mesmas paixões sofridas pelo público. Há, no nível discursivo, a tentativa de se aproximar dos seus interlocutores, de seus irmãos. Com o uso do *nós*, ele veicula a imagem de quem é semelhante ao auditório quanto à visão limitada das coisas de Deus.

Considerando que o objeto de exposição é, para ele e sua comunidade, sagrado, a piedade passa a ser uma exigência para quem deseja expor a Bíblia. É a piedade que confere ao pregador a autoridade para ser o arauto, o porta-voz daquilo que é divino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base os pressupostos teóricos explicitados anteriormente e a análise realizada, chegou-se às seguintes conclusões:

**Os *ethos* pré-discursivo, discursivo e institucional estão harmoniosamente ligados.** Tal constatação atesta o pressuposto teórico de que o discurso é regido, em todos os seus planos, pelo mesmo sistema de restrições semânticas. Assim como na ampla rede de relações que compõe o discurso é possível perceber um fio condutor de sentido, da mesma forma, foi possível perceber, por meio do *ethos* discursivo, a reiteração dos *ethos* pré-discursivo e institucional.

**O *ethos* é forjado em meio a uma confluência de relações.** A construção do *ethos* se dá em meio a relações sócio-históricas e ideológicas. Isso se percebe, principalmente, ao analisar a relação entre o que a igreja acredita a respeito da Bíblia e as imagens encontradas no sermão. O resultado mostra que o conteúdo do sermão bem como uma das imagens que perpassa todo o sermão, a de expositor, parece ser uma resposta ao suposto declínio da pregação. Assim, o pastor estaria reafirmando a crença (dele e do grupo reformado a que pertence) de que a pregação está em declínio, ao mesmo tempo em que faz uma apologia ao método expositivo de pregação. Pode-se, então, compreender o que Maingueneau (2005) afirma quando defende o *ethos* não como reduzido a uma estratégia de persuasão, mas como parte constitutiva da cena de enunciação.

**O *ethos* do pregador articula-se com discurso constituinte.** Por fim, é possível perceber um *ethos* que se harmoniza com esse discurso constituinte. As imagens projetadas no sermão

intitulado *Introdução à Carta* corroboram um *ethos* de quem está habilitado a lidar com o religioso.

O *ethos* do pregador confirma o conteúdo do sermão que, em última instância, parece demonstrar que este método expositivo de pregar é o meio legítimo de se ouvir a voz de Deus e que a pessoa do Reverendo (ao mesmo tempo piedosa e estudiosa) está autorizada a ensinar o objeto pretendido, a verdadeira voz de Deus.

Eis algumas considerações mais pontuais acerca do sermão analisado:

**A cenografia aponta para o didático, professoral.** Nesse estudo, do geral para o particular, tem-se a cena englobante, o discurso constituinte religioso; a cena genérica, o gênero do discurso sermão e a cenografia, construída pelo próprio texto. A cenografia do sermão, portanto, é a professoral, de um sermão-aula. Por meio do dito e do não dito, capta-se o forte objetivo de se ensinar um objeto, tendo como método a sua exposição detalhada.

**O *ethos* do pregador é formado a partir de combinações de imagens de si.** Evidenciou-se no sermão a construção de imagens por meio do dito, como a de expositor e a de professor, e através do não-dito, isto é, do mostrado, como é o caso das de estudioso e piedoso. Nessa direção, contribuem para a construção das imagens de si no *corpus* tanto elementos lexicais, como palavras ou expressões, quanto elementos não lexicais, como a entonação e a gestualidade.

As imagens de professor, estudioso e piedoso estão subordinadas à imagem de expositor. O *ethos* de expositor é construído e sedimentado através das outras imagens projetadas no sermão. A partir dessa análise, pode-se pensar nas imagens de professor (aquele que procura ensinar o objeto de estudo), de estudioso (aquele que se prepara e se esmera em oferecer informações minuciosas do objeto de estudo) e de piedoso (aquele que é irmão e confessa sua fraqueza juntamente) como necessárias ao caráter mais geral do expositor, de quem expõe a Bíblia, seu objeto de estudo, de maneira didática.

## REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso, a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-28.
- ANGLADA, P. R. Batista. *Introdução à pregação reformada: uma investigação histórica sobre o modelo bíblico-reformado de pregação*. Ananindeua: KNOX PUBLICAÇÕES, 2005.
- ANGLADA, P. R. *Introdução à hermenêutica reformada: correntes históricas, pressuposições, princípios e métodos lingüísticos*. Ananindeua: KNOX PUBLICAÇÕES, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2003, p. 261-306.
- BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística II*. Trad. Eduardo Guimarães et al. São Paulo: Pontes, 1989.
- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. de Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.
- COSTA, N. B. (org.). *Práticas discursivas, exercícios analíticos*. Campinas: Pontes, 2005.
- CUNHA, J. C. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: Ed. Universitária UFPA, 1991.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- EGGS, E. *Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna*. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso, a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 29-44.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes. 1989.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005a.
- MAINGUENEAU, D. *Ethos, cenografia e incorporação*. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso. A construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005b, p. 69-90.

- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Trad. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva et al. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- MONNERAT, R. S. M. Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do *ethos*. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. *Texto e discurso: mídia, literatura e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 97-131.
- MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). *Introdução à lingüística, domínios e fronteiras*, v. 2, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 101-142.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

## IMAGINÁRIOS SÓCIO-DISCURSIVOS NOS QUADRINHOS DE PAPA-CAPIM

Mariana Ramalho PROCÓPIO  
(Universidade Federal de Minas Gerais)

Mônica Santos de Souza MELO  
(Universidade Federal de Viçosa)

**RESUMO:** Este artigo constitui-se numa análise discursiva das representações sociais nos quadrinhos de Papa-Capim, personagem de Maurício de Sousa. O objetivo principal foi identificar os imaginários sócio-discursivos que a revista pretende passar a seu público-alvo. Por meio da aplicação do suporte teórico-metodológico proposto pela Teoria Semiolingüística, de Patrick Charaudeau, foi possível ter acesso às principais teses defendidas e, conseqüentemente, às representações do imaginário sócio-discursivo referente ao indígena brasileiro. Foi possível perceber também que os índios são apresentados de maneira idealizada e sem contextualização com a contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias em Quadrinhos; Representações Sociais; Papa-Capim.

**ABSTRACT:** This work discloses a discourse analysis of the social representations in Papa-Capim's comics, from Mauricio de Sousa. The main objective was to identify the social-discursive imaginaries that the comic intended to transmit to their public. From the theoretical and methodological point of view of the Semiolinguistic Theory, of Patrick Charaudeau, it was possible to have access to the main propositions defended and, consequently, to the representations of the social-discursive imaginary from Brazilian native inhabitants. It was also possible to understand that Brazilian native inhabitants are presented in a idealistic way and without a contemporary reference.

**KEY-WORDS:** Comics; Social Representations; Comics; Papa-Capim.

## 1 INTRODUÇÃO

A mídia veicula imagens, sons, enfim, representações capazes de se engendrar na vida cotidiana, modelando e remodelando os comportamentos, as identidades e as novas representações sociais. O discurso, portanto, é uma fonte para o reconhecimento, para a produção e para a cristalização das representações sociais, uma vez que nele significados sociais são construídos e perpetuados.

Para Calazans (2004), as revistas em quadrinhos são uma forma de comunicação global, enquadradas dentro da categoria mídia impressa. Ancorados nesse paradigma, pode-se dizer que os quadrinhos são portadores de discursos de representação e revelam os valores, normas e senso comum de uma sociedade, manifestados no plano lingüístico e visual.

A partir da função primordial das representações sociais – familiarizar o não-familiar – é possível inferir que elas contribuem para outras finalidades conseqüentes: permitem a comunicação, uma vez que funcionam como um código coletivo capaz de ordenarem o ambiente social no qual estão inseridas, conferem identidade a um agrupamento e, por fim, são capazes de reforçar comportamento, idéias e clivagens entre diferentes ordenamentos sócio-culturais.

Por esse prisma, é possível inferir que as historinhas de Papa-Capim, personagem de Maurício de Sousa, procuram ambientar seus leitores com o universo indígena brasileiro. Por se tratar de um representante de um segmento social excluído, essas representações de ordem sócio-discursivas podem contribuir para a manutenção e/ou contestação de imaginários sociais sobre os índios.

É oportuno salientar que as representações sociais devem ser entendidas como fenômenos intertextuais. Isto quer dizer que, para que um leitor possa captá-las no interior de um discurso, é necessário que ele consiga perceber a relação do significado da mensagem e o universo de referência dessa comunicação, que está socialmente codificado.

Este artigo pretende identificar as representações sócio-discursivas disseminadas pelas HQ's de Papa-Capim, apoiando-nos na Teoria das Representações Sociais e na Teoria Semiolingüística do Discurso. Na primeira parte deste trabalho, abordaremos, de maneira sucinta, alguns aspectos dessas duas teorias. Posteriormente, trataremos da análise dos quadrinhos e por fim, apontaremos algumas conclusões.

## 2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Vários campos do saber costumam falar de representações sociais, devido à grande preocupação com os fenômenos relacionados aos domínios simbólicos. Sociologia, Antropologia, História costumam trabalhar com definições diferentes, sob a mesma nomenclatura. Para este trabalho, utilizou-se o emprego das representações sociais a partir do leque epistemológico da Psicologia Social.

A Psicologia Social é uma área de conhecimento da Psicologia, que procura aprofundar o conhecimento da natureza social do fenômeno psíquico. A construção da subjetividade e de todos os elementos do psiquismo humano é encarada sob uma perspectiva social e histórica, isto é, a partir das relações sociais. Para Vygotsky (1993), um dos principais teóricos dessa corrente, o mundo psíquico que temos hoje não foi e nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer de sua história.

Dentre as categorias de análise da Psicologia Social, a mais interessante para o entendimento das representações sociais, neste estudo, é a linguagem. Ela é um instrumento produzido historicamente, essencial na construção da consciência e de um mundo interno, psicológico. Permite a representação não só da realidade imediata, mas das mediações que ocorrem na relação do homem

com essa realidade, ou seja, ela apreende e materializa o mundo de significações construído no processo social e histórico.

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici, na década de 60, na França, e posteriormente ampliada por Denise Jodelet. As representações sociais (RS) são instrumentos de uma Psicologia Social do conhecimento, que está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é construído e transformado no mundo social. Esse conhecimento é sempre produzido através da interação e da comunicação.

Moscovici (2003) procurou desenvolver uma teoria mista, que explicasse os fenômenos humanos a partir de um enfoque não apenas coletivo, mas que também não atentasse somente para a ótica individual e comportamentalista. A abordagem em questão necessitava estar entre a sociologia e a psicologia, e encontrava no conceito de representações coletivas de Durkheim<sup>1</sup> o alicerce para a nova concepção.

A proposta de Moscovici considera que o fenômeno das representações sociais está ligado aos processos sociais implicados nas diferenças encontradas na sociedade. Por meio das representações sociais, é possível encontrar as clivagens valorativas, nos recortes significativos que definem as categorias de percepção, análise e definição do social. Para melhor entender esses modelos de compreensão, Moscovici dividiu a sociedade pensante em dois universos:

**a) Universo Consensual** - a sociedade é vista como um grupo de pessoas iguais e livres, cada uma com a possibilidade de falar em nome do grupo. Nenhum membro possui competência exclusiva, mas essas podem ser requeridas por determinadas circunstâncias.

<sup>1</sup> Para Durkheim, as representações coletivas são formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar. Podem servir para integrar a sociedade como um todo. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

Qualquer pessoa é um “observador curioso” e é encontrado na maioria dos locais públicos, expressando opiniões. Esse universo é tratado pelas Representações Sociais.

**b) Universo Reificado** - a sociedade é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. A competência adquirida determina o grau de participação dos membros de acordo com o mérito de cada um (ex. ser médico, ser comerciante). Existe um comportamento e uma informação adequada para cada situação. É compreendido pelas ciências e sua finalidade é estabelecer um mapa de forças, objetos e acontecimentos, que independem de nossos desejos e consciência, e aos quais devemos reagir de maneira submissa.

É possível dizer que as representações sociais são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender o mundo e de se comunicar. Através delas, os sujeitos sociais constroem seu conhecimento acerca da realidade - e com isso o senso comum - e são construídos por essa relação. A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição na sociedade. De acordo com Jodelet (2002, p.138), “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

As representações sociais, portanto, não funcionam como um reflexo da sociedade, mas como uma tradução de todo o relacionamento social. Por serem sociais, são também dinâmicas e móveis. De acordo com Moscovici (2003), o objetivo maior das representações sociais é familiarizar o não-familiar. O não-familiar está situado dentro do Universo Reificado, que são as teorizações abstratas e as ciências, ou seja, um mundo restrito. Para ser familiarizado, aquilo que é diferente deve ser trazido para o Universo Consensual, caracterizado como o senso comum.

Nesse âmbito, a comunicação deve ser vista como uma das formas provedoras do fenômeno das representações sociais, pois ela é responsável pela exposição e compartilhamento de valores, normas e símbolos em uma comunidade. Os indivíduos que compartilham o discurso de representação midiático podem ser identificados como pertencendo a um mesmo agrupamento social.

É principalmente através de símbolos, sejam eles imagéticos ou lingüísticos, artísticos ou científicos, que a sociedade exprime suas representações sociais e, portanto, seus costumes, suas instituições, suas regras e suas relações. Esses símbolos são transmitidos como teorias sobre o senso comum e saberes populares, elaboradas e partilhadas socialmente, com a finalidade de construir e interpretar o real. As representações sociais são consideradas como uma forma de construção social da realidade cuja mediação atravessa e constitui as práticas através das quais se expressam.

Para o estudo e a análise das representações sociais, tem-se a necessidade de trabalho com outras metodologias:

“O estudo complementa-se com a busca do princípio que estrutura esse campo como um sistema, seus organizadores socioculturais, atitudes, modelos normativos ou esquemas cognitivos. A coleta de material para este tipo de enfoque geralmente é feita com metodologias múltiplas, que podem ser entrevistas, questionários, observações, pesquisa documental e tratamento de textos escritos ou imagéticos. Sua abrangência tenta capturar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação, embora dificilmente se possa abarcar todos eles em uma única pesquisa”. (ARRUDA, 2002, p.140)

Ainda em relação às representações sociais, atribui-se a elas, cinco características essenciais: a) representam um ser ou objeto; b) têm característica de imagem e interferem na percepção; c) referem-se a um significante; d) constroem e podem ser construídas; e) são autônomas e dinâmicas. O estudo das RS busca conhecer e compreender a maneira como os indivíduos constroem um conjunto

de saberes, que expressam a identidade deste ou de outro ordenamento social, as representações que eles formam sobre uma diversidade de objetos, e principalmente, o conjunto dos códigos culturais que definem, historicamente, as regras de uma comunidade.

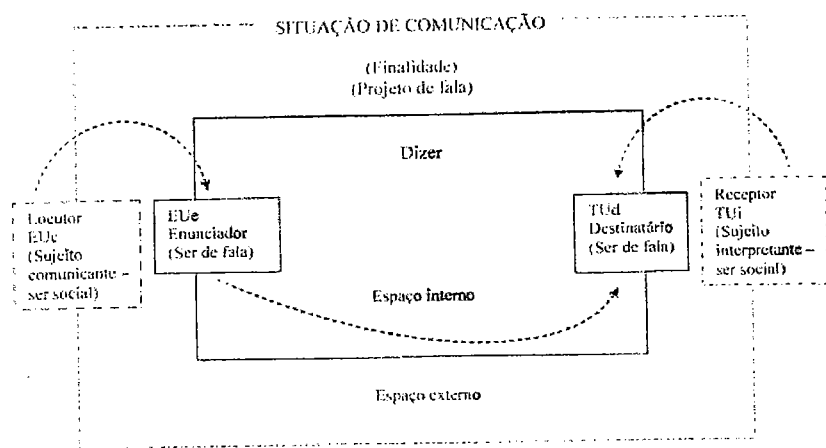
### 3 TEORIA SEMIOLINGÜÍSTICA

A Teoria Semiolingüística considera o ato de linguagem como produto de uma situação comunicativa, da qual participam ativamente um emissor e um receptor. Esses interlocutores podem ou não ser pessoas diferentes, e podem interpretar uma mesma expressão lingüística de maneira diferenciada. O ato de linguagem irá fornecer instruções de sentido, mas é preciso que os saberes circulantes entre os protagonistas da situação comunicativa sejam, de alguma maneira, convergentes, para que a comunicação se efetive.

De acordo com Charaudeau, *apud* Melo (2003), para que a significação discursiva se concretize é necessário levar em conta a existência dos diferentes níveis do discurso. Há uma interrelação entre o circuito interno (lingüístico/discursivo) e o circuito externo (situacional) para a produção dos sentidos dos enunciados. Nesses circuitos encontramos o par EU e TU, duplicados em EUc (eu comunicante) e TUi (tu interpretante) no espaço do fazer (externo); EUe (eu enunciador) e TUD (tu destinatário) no espaço do dizer (interno).

Percebe-se que na instância do fazer estão os seres definidos por uma identidade psicológica e social. Já no circuito do dizer, encontram-se outros dois seres. O EUe é aquele que dá voz aos personagens, baseado no que o EUc quer que seja dito. O TUD é o leitor ideal da historinha, pressuposto pelo agente comunicador. No entanto, o destinatário pode ou não coincidir com o TUi, uma vez que este será qualquer pessoa que leia as historinhas de Papa-Capim. Essas relações podem ser melhor compreendidas pelo quadro ao lado:





Fonte: CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. (Título provisório) São Paulo: Contexto. (no prelo)

Para que a comunicação se efetive, Charaudeau (1992) defende a existência de um contrato de comunicação. Neste caso, é necessário que os interlocutores compartilhem o mesmo universo de práticas e costumes sociais, e coloquem-no em funcionamento por meio das representações linguageiras. Para analisarmos um ato de linguagem devemos ter em mente a intencionalidade dos sujeitos falantes, as identidades dos parceiros, a proposição a ser compartilhada e demais elementos sobre a situação comunicativa. Nesse sentido, Charaudeau (2005) propõe que o espaço onde se configura um ato de linguagem é organizado em termos de restrições e estratégias, a partir da relação entre os circuitos externos e internos.

Uma importante estratégia para que essas normas façam sentido para ambos interlocutores é o uso de representações sociais, isto é, modelos socialmente conhecidos e legitimados acerca da realidade. Entretanto, essas representações sociais são apresentadas de acordo com as intenções e finalidades do sujeito, inseridas no conjunto de teses e argumentos por este defendido.

O locutor se valerá de um dispositivo argumentativo, no qual podem ser encontrados: uma tese a ser corroborada e um universo de referência e questionamento, composto por informações e saberes implícitos e explícitos. Como composição de enunciados, a argumentação é definida em função de três aspectos mentais: a compreensão, o julgamento e o raciocínio. De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004) a *compreensão* caracteriza-se pela concepção de um determinado objeto pelas operações mentais; o *julgamento* é a refutação ou corroboração de algum aspecto da idéia; e o *raciocínio* é definido pelo encadeamento e organização dos julgamentos a fim explorar aquilo que ainda não é conhecido.

Os modos de organização do discurso, apresentados por Charaudeau (1992), constituem princípios de organização da matéria lingüística que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante. Temos quatro modos de organização do discurso:

*Enunciativo*: referente aos seres da fala, internos ao ato de linguagem e intervém na *mise en scène* dos outros modos.

*Narrativo*: permite a construção de uma realidade, de uma experiência, a partir do desenrolar de ações sucessivas, de um modo específico, a um destinatário. As relações podem ser estabelecidas pelas ações, cronologia, qualificações dos personagens ou da situação relatada.

*Descritivo*: reconstrói, nomeia, localiza e qualifica universos segundo códigos sociais e de acordo com a finalidade de comunicação na qual está inserida, de maneira objetiva ou subjetiva. Ao descrever o sujeito poderá desenvolver efeitos tais como de saber, de realidade, de ficção, de confiança e de gênero.

*Argumentativo*: referente ao processo intersubjetivo que envolve um sujeito que desenvolve uma proposição e outro que é alvo dessa argumentação. O sujeito argumentante tenta expressar uma convicção, uma explicação que tem por objetivo persuadir seu alocutário. Para que essa persuasão ocorra é necessário que eles compartilhem representações socioculturais.

Charaudeau (1992, apud MELO, 2003) define que o sujeito desenvolve estratégias de argumentação de acordo com suas intenções em influenciar seu interlocutor. O dispositivo argumentativo será constituído pela tese a ser postulada, e pelos universos de problematização e contextualização, implícito e explícito.

Para tanto, o sujeito se valerá de procedimentos argumentativos a fim de legitimar ou inferir credibilidade à sua fala, ou ainda captar o seu interlocutor. Na tentativa de legitimação, o enunciador se apoiará numa posição de autoridade (seja institucional ou pessoal) para se pronunciar. Já na tentativa de alcançar credibilidade, o locutor se posicionará de maneira a determinar uma posição de verdade. Ora o enunciador optará pela neutralidade, ora pelo engajamento. E por fim, quando estiver em cena o jogo de captação, o locutor tentará convencer o interlocutor sobre sua fala. A maneira pela qual ele conquistará o convencimento e a adesão dependerá de sua finalidade: polêmica, persuasão, interpelação, dramatização, etc.

Em relação ao nível discursivo, o locutor se valerá das categorias e modos de organização da matéria lingüística para produzir os efeitos desejados. Podem ser destacados: a descrição, a analogia, o questionamento, as comparações, a metáfora e a interpelação.

No âmbito semântico, o locutor se apoiará em valores compartilhados socialmente e que justifiquem a sua argumentação. Segundo Charaudeau (1992), estes valores estão relacionados aos seguintes domínios de avaliação:

*Domínio do verídico:* define, de um lado, a existência dos seres em sua originalidade, autenticidade e unicidade e, de outro lado, o saber como princípio único de explicação dos fenômenos do mundo. Pautada em termos de verdadeiro e falso.

*Domínio do estético:* define os seres, as representações ou objetos em termos de sua beleza.

*Domínio do ético:* define os comportamentos humanos em termos de bem ou do mal, a partir de uma moral externa (leis impostas pela sociedade) ou interna (regras individuais de comportamento).

Avalia a realidade a partir de valores como solidariedade, justiça, responsabilidade e disciplina.

*Domínio do hedônico:* define os projetos, e as ações humanas em termos da busca do prazer e de sensações agradáveis ou desagradáveis.

*Domínio do pragmático:* consiste em definir as ações em termos de sua utilidade e/ ou praticidade. Liga-se à experiência que se apóia sobre o que é habitual, durável, freqüente, ou, por outro lado, no que é único, original, singular.

#### 4. A ANÁLISE

O objeto de estudo da pesquisa foi constituído por 26 vinhetas, isto é, histórias em quadrinhos do personagem Papa-Capim, veiculadas entre os anos de 2000 e 2004, e que apresentam o componente lingüístico. É importante destacar que o *corpus* não compreende a produção total da Maurício de Sousa Produções do período. Nos quatro primeiros anos, as revistas do Chico Bento eram publicadas quinzenalmente e, no último ano, passaram a ser mensais. Os números analisados foram escolhidos pela disponibilidade de acervo.

Para o reconhecimento e análise das representações sociais transmitidas pelas historinhas de Papa-Capim, foi preciso ter em mente o contexto histórico e o imaginário sócio-discursivo da Maurício de Sousa Produções, no momento da construção das publicações. Isso não quer dizer que as análises aqui apresentadas indicam as intenções reais dos roteiristas e demais profissionais da empresa, uma vez que para afirmar tal proposição seria necessário acessar a consciência de tais pessoas. O que se pretende deixar claro é que as análises inferem sobre as possíveis representações sociais da revistinha, uma vez que as histórias trazem pistas e marcas, que observadas à luz dos acontecimentos históricos da época e do referencial teórico indicam a presença de um universo discursivo, e conseqüentemente, de representações sociais.

De acordo com Sousa (2006), Papa-Capim é um índio que vive na floresta amazônica, com seus amigos Potira e Cafuné. Papa-Capim é uma criança curiosa, que admira e respeita os animais, os índios mais fortes e o pajé de sua tribo. Conhece o homem branco, mas eles nem sempre falam a mesma língua. Em algumas histórias, eles se comunicam; em outras o idioma português não é reconhecido pelos índios.

No entanto, ao contrário dos demais personagens de Maurício de Sousa, não é encontrado, no site oficial da Turma da Mônica<sup>2</sup>, um histórico sobre esse personagem, o que nos leva a crer que exista um certo descaso, por parte da produtora com Papa-Capim. A peculiaridade do indiozinho e o silêncio da Maurício de Sousa Produções sobre ele justificam a realização dessa pesquisa, na qual foi investigada a riqueza desse personagem, por meio das representações sociais dos indígenas.

#### 4.1 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

A análise do modo de organização argumentativo, proposto por Charaudeau (1992), nas vinhetas de Papa-Capim permite identificar as principais teses da revista em relação ao modo de vida dos índios, seus costumes e crenças. O universo indígena prevalece principalmente por ser a temática central das histórias. Entre os assuntos mais abordados estão: preservação ambiental e hábitos e lendas dos índios.

A supremacia das idéias indígenas não foi apoiada em oposições de elementos pertencentes a uma mesma categoria semântica. Pares como branco X índio, natureza X cidade apareceram eventualmente, mas sem uma conotação excessiva para marcação de diferenças. Os carabas, por exemplo, aparecem em apenas sete dos 26 quadrinhos analisados, ao passo que os índios estão em todas as histórias.

<sup>2</sup> Veja [www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)

As principais estratégias argumentativas, encontradas na amostra analisada, foram a explicação, a exemplificação e a metáfora. Os personagens utilizam tais estratégias para tentar legitimar suas considerações e convencer o seu interlocutor (e também o leitor) da veracidade das mesmas. Por se tratar de um gênero onde prevalece o diálogo, em algumas vezes foi possível encontrar a interpelação.

Percebe-se que há uma relação no uso de tais estratégias com a idéia de costumes indígenas acerca de suas lendas e tradição da oralidade. Os personagens nas historinhas de Papa-Capim trazem à tona a concepção de um índio que gosta de contar e ouvir histórias, que respeita os ensinamentos dos mais experientes e que aprende e aceita exemplos. Na historinha veiculada pelo gibi n°. 345, um ensinamento da tribo é transmitido pela explicação. Na vinheta Papa-Capim e seu amigo Cafuné ficam admirados de um bravo índio, personagem das lendas de sua tribo, ter sentido medo. Então, o índio que contava a lenda, explica:

... Talvez ele devesse experimentar o medo antes! Porque o medo é uma reação natural! Também nos ajuda a preservar a vida! Quem nunca sentiu medo, pode correr riscos demais!

Outra estratégia discursiva relevante foi a ironia. Em algumas situações, o EUE se apropriou desse recurso para fazer críticas mais sutis, e que exigiam um maior conhecimento ou dedicação do leitor infante-juvenil. Em uma vinheta, por exemplo, o pajé da aldeia mostra a Papa-Capim objetos que, segundo ele, foram utilizados e descartados pelos indígenas. Tratava-se de carros, helicópteros e demais artigos referentes à sociedade dita “civilizada”.

A respeito do uso do humor e da ironia como estratégia e condição de contrato, Rezende comenta:

“Portanto, o discurso humorístico não é estático e não se detém no sentido inaugural que a narrativa constrói de imediato. Pelo contrário, ele é, por natureza, aberto a múltiplas interpretações e a diversos usos. (...) Isso se deve não apenas ao caráter fictício dos

personagens, mas à própria estratégia do humor, já que as violações e transgressões são tomadas como uma "brincadeira". (2004, p. 139)

É possível observar que os argumentos desenvolvidos nas vinhetas estão relacionados a todos os domínios. O mais frequente foi o domínio do ético, e o menos aparente foi o do estético. O domínio de avaliação hedônico também foi destacado. Estes dados permitem afirmar que os indígenas, na publicação, são mais ligados a valores e à moral do que à beleza. Esse comportamento é ditado pelo prazer, pela sensação agradável que isso lhes proporciona. Esse tratamento dado aos personagens indígenas contribui para a manutenção do imaginário sócio-discursivo referente ao índio, relacionado ao caráter, à justiça e à solidariedade.

A argumentação icônica esteve sempre aliada à argumentação lingüística. As interjeições, os elementos figurativos da narrativa e as feições dos personagens, por exemplo, foram consideradas com instrumentos que corroboravam ou refutavam a argumentação contida nos enunciados verbais.

#### 4.2 IMAGINÁRIOS SÓCIO-DISCURSIVOS SOBRE OS NATIVOS

Durante muito tempo, era costume dizer e ouvir a versão sobre a história nacional de que a não escravização dos índios, no período colonial, deveu-se ao fato de os habitantes nativos não serem muito dispostos ao trabalho, insinuando que estes seriam preguiçosos. Apesar das investidas educacionais na tentativa de valorização da cultura e desmistificação de tais conceitos, por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, essa crença ainda perdura em muitos grupos sociais, principalmente de pessoas mais idosas, que não tiveram acesso a tais modificações nos currículos educacionais. Pode-se dizer que essa é uma das representações sociais costumeiramente associada aos nativos brasileiros.

Outra representação que perdurou durante parte dos séculos XIX e XX foi a imagem criada por José de Alencar, em seus romances *Iracema* e *O Guarani*. O objetivo era a valorização da cultura nacional, por meio de exaltação das belezas da terra e de seus habitantes. Essa imagem idealizada do índio brasileiro era análoga à representação dos heróis europeus, caracterizados pela bravura, pela força e pelo caráter.

Nas historinhas de *Papa-Capim*, os índios são retratados de maneira positiva, idílica e até mesmo romaneada. Nas tribos, tudo é perfeito, todos se entendem e convivem de maneira harmoniosa entre si e com a natureza. Todos realizam suas tarefas com disposição e alegria. Até mesmo as crianças têm orgulho do trabalho e o fazem sem reclamar. Os índios em *Papa-Capim* são bravos e corajosos, assim como os de José de Alencar. No entanto, é preciso deixar claro que não há nenhuma referência aos personagens dos romances; eles se assemelham nos atributos usados pelos seus idealizadores, para suas caracterizações.

Os costumes e atividades características dos índios são reafirmados pela tribo de *Papa-Capim*. Os habitantes da aldeia gostam de ouvir histórias e lendas, e estas são usadas para transmitir ensinamentos ou explicações diversas, principalmente para as crianças. Os idosos, cuja figura máxima está centrada no pajé, são dotados de grande sabedoria e recebem o respeito dos demais. Todos moram em ocas, dormem em redes, caçam e pescam para sua sobrevivência.

Pode-se presumir que o principal modelo de referência difundido pela revista concentra-se na identificação do índio como uma pessoa diferente, mas com um caráter inquestionável. As tribos funcionam como modelos de organizações sócio-culturais estáveis e harmoniosas. A criança é levada a conhecer um universo indígena marcado por lendas, convívio com a natureza e solidariedade.



Representação de aldeia indígena difundida pela revista.  
Fonte: Revista Chico Bento nº 338

### 4.3 EXPOSIÇÃO DO CORPO E CARACTERIZAÇÃO DE GÊNEROS

Pelo fato de se tratar de uma publicação destinada ao público infanto-juvenil, percebe-se nas vinhetas um cuidado na exposição do nu. Em relação à representação feminina, verifica-se que a mãe de Papa-Capim usa uma vestimenta que cobre os seios e região genital. As demais, crianças e adultas, cobrem somente os órgãos sexuais. A única exceção acontece no gibi 388, numa vinheta que conta a história de Potira, a índia que de tanto chorar por um amor transformou-se no rio da aldeia.

Cabe ressaltar que as mulheres adultas, quando nuas, não aparecem em primeiro plano. Geralmente as nativas nuas estão no fundo, compondo a cena. Essa observação permite compreender que não há um apelo sexual na revista; o nu é justificado para apresentar aos leitores a realidade indígena, e não para provocá-los

ou despertar-lhes curiosidade, numa conotação sexual. As índias mães são mais gordinhas, ao passo que aquelas que não têm filhos têm um corpo mais esbelto.

É possível que haja, portanto, uma adequação da representação feminina aos padrões de beleza contemporâneos, uma vez que se observam mulheres com biotipo magro e feições delicadas. Algumas índias estão enfeitadas com flores no cabelo, penas, colares e brincos, remetendo às imagens que costumeiramente são apresentadas nos livros infantis e justificando o costume indígena de se enfeitar e de produzir artesanato com sementes, palha e outros materiais naturais.

Os personagens masculinos, independente da idade, usam sempre uma espécie de tanga. A maioria possui um porte atlético, o que acaba por caracterizá-los como valentes, velozes e fortes. Cada índio costuma ter uma habilidade específica: constroem boas flechas, lanças, são bons pescadores, etc.

A divisão de tarefas foi bem clara em algumas vinhetas: homens caçam e pescam, mulheres cuidam das ocas, preparam a comida e fazem balaios. As posições de autoridade e liderança da tribo são ocupadas por homens, que são sempre os detentores da razão. Pode-se inferir que a revistinha traz em si um ideal conservador, no qual a ordem e a verdade estão calcadas no universo masculino.



Exemplo de divisão do trabalho. Fonte: Revista Chico Bento nº 391

A família de Papa-Capim parece ser composta por ele, pai e mãe. Não há referência a irmãos ou demais parentes. É interessante ressaltar que os pais de Papa-Capim não apareceram juntos em nenhum momento. O pai apareceu em uma vinheta, e a mãe em outras quatro. Nem sempre a imagem do garoto está do mesmo jeito: ora possui os cabelos soltos, ora eles estão formando um penteado. Apesar do ideal conservador da revistinha, percebe-se que a noção de família não é muito explorada e que não há uma intenção de fixar uma imagem sobre tais personagens.

#### 4.4 DIFERENÇA ENTRE AS TRIBOS

A presença de índios de tribos diferentes foi evidenciada em duas vinhetas do *corpus*. A caracterização foi feita por aspectos icônicos e de qualificação objetiva, isto é, nomeação. Os índios de uma mesma aldeia têm um corte de cabelo e feições parecidas e diferem dos outros grupos por esses aspectos e pela utilização de acessórios. O brinco foi um artefato presente em membros de aldeias diferentes, e não era usado por todos do mesmo agrupamento. As diferentes etnias foram nomeadas como Kacetada, Sururus, Gigantes e Botocudos. A tribo de Papa-Capim não recebeu identificação. As tribos diferentes convivem de maneira pacífica e cada uma tem sua peculiaridade: melhores caçadores, valentes, etc. Entretanto, o encontro entre eles ocorreu sempre de maneira casual, o que indica que eles se respeitam, mas não costumam viver próximos.



Exemplo da diferença entre as tribos. Fonte: Revista Chico Bento nº 378

#### 4.5 ÍNDIO X CARAÍBA

Nas historinhas de Papa-Capim, os caraíbas estiveram presentes em sete vinhetas da amostra. Em cinco delas tiveram contato com os nativos, no entanto, sempre são dotados de medo e receio de encontrar os homens de pele vermelha. Quando estão na floresta, anseiam por deixar logo o local, e acreditam que os índios podem ser perigosos. Em dois desses encontros, índios e brancos ficam amigos. Nessas ocasiões a narrativa sugere que haja respeito entre os povos e que todos têm muito a ensinar e a aprender. Evidencia-se um caráter de respeito às diferenças e respeito entre as etnias.

Apesar de temerem os indígenas, os brancos das histórias também são pacíficos. Somente em uma vinheta, um homem branco era digno de reprovação, pois estava cortando árvores da floresta. Geralmente, estão de passagem pela floresta e são sempre caracterizados com roupas coloridas e acessórios, como óculos, rádio, chapéu, etc.

Branco e índio só se confrontam nas histórias em que Papa-Capim ou Cacique Ubiraci agridem homens que cortavam árvores na floresta. Os dois povos falam a mesma língua, mas algumas palavras são utilizadas em língua indígena: caraíbas, Jaci (lua), Ubiraci, Tantarã, Cobra-Coral, Tupã, etc.



Exemplo do contato entre índio e caraíba. Fonte: Revista Chico Bento nº 379

#### 4.6 REFERÊNCIA AO CONTEXTO HISTÓRICO

Em nenhum momento há referência ao massacre indígena, ocorrido em terras brasileiras, nos séculos passados. Na relação entre brancos e índios, não há órgãos, governos ou mesmo uma referência concreta a qualquer espaço geográfico<sup>3</sup>. Nem mesmo ao tempo, há qualquer registro. Percebe-se que se trata de uma época contemporânea, devido à presença de alguns objetos relacionados ao contexto de modernidade: walkman, tênis importado, helicóptero, computador, etc.

Situações vivenciadas pelos índios brasileiros no período compreendido pelo *corpus (idem)*, também não foram apresentadas. Vale ressaltar que, desde o fim do século XX e início deste, os índios do Brasil têm sofrido com roubo de terras de suas reservas (protegidas pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI), por parte de fazendeiros

<sup>3</sup> Somente no site da Turma da Mônica existe a informação de que Papa-Capim é um índio que vive na floresta amazônica. Vide: [www.turmadamonica.com.br](http://www.turmadamonica.com.br)

e grandes empresas. Além disso, aldeias têm sofrido com falta de condições para a garantia da sobrevivência de seus habitantes e o índice de mortalidade infantil por desnutrição tem aumentado. Nem mesmo alguns indicativos positivos para a população indígena foram abordados. Atualmente já existe uma legislação em vigor sobre a educação indígena, que garante um currículo diferenciado, inclusive com aulas de tupi-guarani.

Essas constatações permitem a crença de que não há uma preocupação dos produtores da revista em contextualizar suas histórias, ou seja, em passar para seu público leitor a realidade dos índios brasileiros. O objetivo parece mesmo ser transmitir a representação social do índio como um ser dócil, prestativo, corajoso, mas que vive lá na mata, longe da civilização e sem problemas ou motivos para se preocupar.

A vida do índio parece não ter sofrido nenhuma alteração com o contato com o branco. Afinal seus costumes e culturas são os mesmos e não foram desvirtuados. Nenhum costume dos caraíbas foi adotado pelos indígenas e muitas práticas são desconhecidas pelos habitantes nativos. Através de tais posicionamentos, acredita-se que a revista procurou ser imparcial e não responsabilizar o homem branco pela real situação dos índios.

#### 5. À GUIA DE CONCLUSÃO...

De maneira geral, foi demonstrado como o espaço aparentemente ingênuo das histórias em quadrinhos pode veicular e reproduzir, de maneira explícita ou implícita, representações e imaginários sociais. Verificou-se que as histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa apresentam o índio brasileiro como um ser dócil, corajoso, prestativo e solidário. Os nativos são completamente auto-suficientes e não necessitam de nenhum contato ou ajuda do branco para sua sobrevivência. Vivem de maneira harmoniosa em suas ocas, no meio da floresta, e dependem exclusivamente de sua colheita,



caça e pesca. Conservam as tradições e os hábitos indígenas, principalmente em relação ao respeito aos animais e às pessoas mais velhas.

Os índios da tribo de Papa-Capim não têm problemas e não apresentam nenhuma relação significativa com o contexto histórico no qual as histórias foram produzidas. Elementos comprovadores da contemporaneidade só são apresentados quando existem personagens brancos nas narrativas, com a presença de objetos associados à modernidade. FUNAI, reservas indígenas, problemas com roubo de terras, mortalidade infantil, doenças e demais problemas que os índios brasileiros têm enfrentado nos últimos anos não foram sequer mencionados nos quadrinhos. Não há alusão a algum sistema educacional indígena. Os únicos ensinamentos dados às crianças são feitos pelo pajé ou cacique Ubiraci.

A história transmite um ar conservador e está calcada na supremacia de figuras masculinas. Os homens são maioria e são os responsáveis pela chefia da tribo. Às mulheres, estiveram reservadas as funções de artesanato e cuidar da casa. A maioria das índias foi apresentada como bela, magra e trajando enfeites.

Um aspecto que merece ser evidenciado diz respeito à validade e confirmação de tais representações sociais pelos leitores das vinhetas. Este estudo procurou entender como a revista quer construir tal imaginário sócio-discursivo, e não como foi construído esse imaginário. Tal resultado poderia ser obtido através de um estudo de recepção com os leitores de tais quadrinhos.

A partir de tais observações pode-se levantar a hipótese de um descompromisso político por parte dos sujeitos enunciador e comunicante. Apoiados na pressuposição de seu tu-destinatário ser constituído pelo público infanto-juvenil, eles se esquivam de definir um posicionamento frente às questões conflituosas em relação à situação do índio brasileiro. Por meio de um enunciado leve e descontextualizado, a responsabilidade dos produtores pode ser isentada.

Entretanto, vale ressaltar que a maioria das crianças que têm acesso a esse tipo de publicação têm um padrão de vida que lhes permite ter acesso a telejornais, a Internet, a jornais e revistas. Isso quer dizer que esses assuntos costumam fazer parte de seu universo informativo e que as histórias em quadrinhos poderiam servir como um instrumento didático para a abordagem desses questionamentos. Não se pode limitar as intenções das narrativas de qualquer gibi a provocar o riso e o divertimento.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gêneros. *Cadernos de Pesquisa*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 117, nov. 2002, p.127-147.
- CALAZANS, F. *História em quadrinhos na escola*. São Paulo: Paulus, 2004.
- CHARAUDEAU, P. Análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M.A.L. GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. (Título provisório) São Paulo: Contexto. (no prelo)
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- JODELET, D. Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.
- MELO, Mônica Santos de Sousa. *Estratégias Discursivas em Publicidade de Televisão*. Tese (Doutorado) - FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Tradução por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SOUSA, M. *Turma da Mônica*. Disponível em: (<http://www.turmadamonica.com.br>). Acesso em: 15 jul. 2006.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1993.



## SEM QUERER A CRÔNICA SAIU\* UMA INICIAÇÃO À TEORIA/ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Maria Helena Rodrigues CHAVES  
Universidade Federal do Pará

RESUMO: neste estudo, propomos uma análise discursiva de um texto produzido por uma aluna de primeiro ano do ensino médio. Teremos por pressupostos a proposta bakhtiniana de teoria/análise dialógica do discurso, segundo percepção de Brait (2006), a concepção bakhtiniana de linguagem e a leitura que Faraco (2005) faz do estudo de Bakhtin sobre as relações entre autor e personagem/herói/obra. Desse modo, temos o objetivo de problematizar a relação entre o autor e o seu personagem/herói e as diversas vozes que são convocadas no discurso. Os dados foram constituídos por procedimento de natureza etnográfica, em uma escola pública da periferia de Belém/Pará. Os alunos, uma turma de ensino médio, foram interlocutores em uma seqüência de ensino do gênero “crônica”, que visava à produção de uma dissertação de mestrado. O texto que vamos analisar corresponde à produção final da aluna.

PALAVRAS-CHAVE: dialogismo; discurso; autor; herói; linguagem

ABSTRACT: in this study, we propose to analyze discursively a text produced by a student of a high school. We will have, as a presupposed, the Bakhtin's proposal of theory/analysis dialogical of the discourse, according to Brait's comprehension (2006), the conception language bakhtiniana and the reading that Faraco (2005) does about the Bakhtin's study concerning to the relationships between author and character/hero/work. So, we have the objective of discuss the relationship that the author has with his character/hero and the several voices that the author brings to the discourse. The data were constituted by procedure of nature ethnography, in a public school of a suburb in Belém/Pará. The students, a high school class, were discursive partners in a sequence of teaching of

\*Título de uma crônica produzida por uma aluna de 1º ano de ensino médio

the gender “chronicle”, that aimed the production of a master's degree dissertation. The text that we will analyze corresponds to the student's final production.

WORD-KEY: dialogue; discourse; author; hero; language

### 1 INTRODUÇÃO

Os estudos em análise do discurso tornaram-se mais sistemáticos a partir de 1969 quando se deu a fundação da “École Française d'Analyse du Discours”, cujo principal representante e fundador foi Michel Pêcheux, mas que transporta em sua bagagem teórica também estudiosos do porte de Michel Foucault, Authier-Revuz, Roulet, Maingueneau etc. A AD francesa, como passou a ser denominada a disciplina, expandiu-se por outros países e continentes atravessando três fases de amadurecimento que, embora se distingam por uma compreensão diferenciada da formação dos discursos, - uma vez que, no início, concebe *Formação Discursiva* como uma maquinaria fechada que, a serviço da ideologia, manipula completamente o sujeito e, em sua última fase, constrói o conceito de Interdiscurso -, conservam a mesma concepção de sujeito: um sujeito assujeitado, apagado, sem individualidade, sem consciência do uso que faz da língua, sem intenção, um sujeito que diz o que a ideologia, o sistema o condicionam a dizer, embora guarde em si a ilusão de que é dono do seu dizer.

Costa (2005) sinaliza para o desenvolvimento de uma quarta fase da AD, marcada, já, pelas contribuições da Filosofia da Linguagem, de Bakhtin, e que se caracteriza por trazer, também, uma nova concepção de sujeito. Para os autores que demarcam essa nova AD, entre eles Authier-Revuz, Dominique Maingueneau e Sírío Possenti, o sujeito não é um ser completamente assujeitado, mas um ser que tem consciência de certas manobras discursivas que utiliza, embora não a tenha de outras. Ou seja, os sujeitos são dotados de

uma competência discursiva que lhes permite identificar as formas discursivas com as quais têm afinidades, um sujeito que transita dentro e fora do “arquivo”, segundo Possenti (2004):

Para o que aqui importa, significa que não acredito em sujeitos livres nem em sujeitos assujeitados. Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semi-sistemas em processo. Nada é estanque nem totalmente estruturado (POSSENTI, 2004, p. 91).

E mais adiante argumenta “que a AD ganharia se propusesse uma teoria psicológica, na qual o sujeito fosse “clivado pelo inconsciente”, mas não fosse reduzido a uma peça que apenas sofre efeitos – da história e da linguagem” (POSSENTI, 2004, p. 101).

Se a compreensão de Sujeito e de Discurso tem sido um jogo de diálogos e duelos, no dizer de Gregolin (2005), referindo-se às divergências entre Pêcheux e Foucault, essa questão não tem sido menos conflituosa quando se trata de pôr em prática a análise de discursos. Os modelos que estão surgindo, em um momento, voltam o foco para o dado, o arquivo, a superfície textual, as marcas lingüísticas e pouco dizem das condições de enunciação e do lugar histórico que esse dado ocupa; em outro momento, privilegiam a gênese do discurso, ou seja, o discurso como produto histórico em constante diálogo com outros discursos ou mesmo produto dessa interdiscursividade e depreciam os aspectos textuais. Como pensar a discursividade, ao mesmo tempo, como produto e processo, “dizer e dito. Enunciado e enunciação” (MAINGUENEAU, 2005, p. 19)? Essa tem sido uma discussão problemática na AD: encontrar um modo de fazer análise do discurso que olhe de forma menos desigual a superfície e a profundidade textuais. É assim que Maingueneau (2005), ao propor as restrições semânticas como modelo para a análise do discurso, manifesta sua preocupação quanto aos modelos já existentes. Para ele,

Os métodos de análise tendem, com efeito, a impor o seguinte dilema: ou pretendemos captar o discurso em sua globalidade e, para fazer isso, devemos negligenciar a textura “superficial”, a diversidade e o imbricamento dos arranjos visíveis, para elaborar modelos “profundos”; ou estudamos essa textura em toda sua complexidade e então nos atemos a análises locais, cujos detalhes desqualificam os modelos “profundos” por seu caráter redutor. (MAINGUENEAU, 2005, p. 18)

Embora a polêmica a respeito das questões que relacionam discurso e realidade seja antiga – remonte aos embates travados entre sofistas e socráticos, com a distorção do pensamento sofista na cultura ocidental<sup>1</sup> – no século XX, a dimensão pragmática da linguagem volta a ocupar o cenário acadêmico por meio de vários estudiosos, entre eles o filósofo Mikhail Bakhtin e sua concepção dialógica da linguagem.

## 2 BAKHTIN – UMA TEORIA/ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO?

Seriam as concepções bakhtinianas de linguagem uma proposta de teoria/análise dialógica do discurso? À primeira vista, não parece. Não temos essa impressão quando lemos as obras de Bakhtin. Não nos parece que o autor esteja preocupado em construir um modelo de análise do discurso pautado no dialogismo, na polifonia e na interação discursiva.

Mas Brait (2006) nos alerta que é possível, sim, pensar uma teoria/análise dialógica do discurso que leve em conta a historicidade, os sujeitos, o social, o outro e a interação dialógica.

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos

<sup>1</sup> A esse respeito, vale dar uma olhada no estudo de Martins (2004).

que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2006, p. 10)

Segundo a autora, uma teoria dessa natureza já é sugerida pelo próprio Bakhtin em “Problemas da poética de Dostoiévski”, no trecho em que o autor comenta o título do capítulo *O discurso em Dostoiévski* que, segundo ele, se justificava por ter “em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 1929/2002 apud BRAIT, 2006, p. 11). E o autor propõe que esses aspectos sejam analisados pela Metalingüística, que o autor subentende como um estudo, embora ainda não muito bem definido, “daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Lingüística.” (BAKHTIN, 1929/2002 apud BRAIT, 2006, p. 11)

Então, como seria esse modelo de teoria/análise dialógica do discurso? Que categorias devem compô-lo, ou seja, quais são os aspectos do discurso que o analista deve procurar reconhecer no objeto que está analisando? Para Brait, “não há categorias *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (BRAIT, 2006, p. 14). Mesmo porque, segundo a autora, não foi esse o procedimento de Bakhtin ao analisar as obras de Dostoiévski. Ele não construiu uma teoria polifônica ou pressupostos sobre a relação entre autor, obra e personagem para depois testá-los nos romances de Dostoiévski. Ao contrário, foi a partir da análise da obra que Bakhtin construiu esses

conceitos, assim como foi a partir da observação da relação sócio-interativa das pessoas que formulou sua concepção filosófica da língua/linguagem.

Entretanto, alguns pontos-chave convêm que sejam destacados. O primeiro deles diz respeito à dimensão dialógica da linguagem, mesmo porque dessas *relações dialógicas* – nome pelo qual Bakhtin passa, então, a nomear o discurso – derivam os demais pressupostos: polifonia, eu e outro, autor e obra, autor e herói, atitude responsiva, refração etc. Brait sugere que o procedimento metodológico de análise parta do reconhecimento e descrição das marcas lingüístico-enunciativas seguido da análise desses sinais materiais, buscando encontrar a identidade social dos seres, construídas a partir das relações dialógicas com outros seres, outros discursos postos em evidência. Assim, tendo por âncora a teoria/análise dialógica do discurso, proposta por Bakhtin segundo percepção de Brait e sem nenhuma pretensão de exaustão, propomos-nos a analisar os dados descritos a seguir.

### 3 OS DADOS

Trata-se de uma crônica escrita por uma aluna de primeiro ano de ensino médio de uma escola pública da periferia de Belém do Pará, uma menina de quinze anos, órfã de mãe, que morava com os avós, família pobre, cuja renda oscilava em torno de um salário mínimo e cujos princípios morais e sociais seguiam orientação de base evangélica, na ocasião, aqueles orientados pela Igreja Quadrangular<sup>2</sup>. O corpus é parte de um conjunto de dados constituídos por meio de pesquisa de base etnográfica, tal como concebida por André (1995)

<sup>2</sup> Entretanto, convém observar que, embora, por ocasião da escritura da crônica, a aluna freqüentasse a Igreja Quadrangular, a família já havia freqüentado outras igrejas, o que nos sugere o pressuposto de que, no discurso que nos propomos a analisar, haja ecos das diversas vozes religiosas que, ao longo dos anos, foram forjando a identidade da aluna.

e Moita Lopes (1994; 1998; 2003), com vistas à produção de Dissertação de Mestrado. Uma pesquisa voltada para a interpretação qualitativa dos dados, um procedimento colaborativo, realizado na sala de aula por meio de intervenção didática e que propõe, a partir da investigação da relação entre os processos interacionais e a geração de aprendizagem, uma releitura do contexto escolar.

A intervenção didática a que a turma foi submetida estruturou-se em duas seqüências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004): uma que teve por instrumento de ensino<sup>3</sup> o gênero crônica e outra que se instrumentalizava por meio do gênero seminário escolar. O corpus que vamos analisar foi produzido entre os meses de maio e junho de 2006, período de realização da primeira seqüência didática, ocasião em que a professora colaboradora trabalhou<sup>4</sup> com os alunos as operações discursivas que regem o domínio da escrita e as relações dialógicas que permeiam entre aquele que escreve (o autor) e o escrito, em se tratando de um gênero do narrar, o personagem e a obra. Os alunos produziram uma crônica inicial e após uma seqüência de atividades de leitura, análise lingüística e escrita, que visavam fornecer-lhes estratégias e recursos lingüísticos para a produção do gênero, foram convidados a reescrever o texto original ou a escrever outro, se assim o preferissem. Convém dizer que as atividades foram incorporadas ao planejamento anual da turma e que, portanto, contavam para a avaliação bimestral; ou seja, seriam transformadas em nota. É nesse contexto que a aluna, doravante denominada “autor”, escreve o texto “Sem querer a crônica saiu”, transcrito a seguir.

<sup>3</sup>Na esteira de Schneuwly (2004), compreendemos os gêneros discursivos no contexto escolar como instrumentos ou mega-instrumentos excelentes para o ensino de língua, em nosso caso, a língua portuguesa.

<sup>4</sup>Compreendemos o trabalho docente como teorizado por Tardif e Lessard (2005), isto é, o trabalho realizado pelo professor para modificar os modos de pensar, de fazer e de falar dos alunos, e ampliado por Schneuwly (2000; 2001) que nivela o trabalho docente ao gesto de ensinar, ou seja, de transformar objetos de ensino em objetos ensinados por meio de instrumentos lingüísticos.

Sem querer a crônica saiu	
1	Estava na janela da minha casa a pensar... Como eu poderia começar
2	a escrever a minha crônica? Eu me perguntei.
3	Tudo era escuro e bem embaraçado, não conseguia pensar e tão
4	pouco escrever. Observando a paisagem em busca de luz, inspiração e
5	palavras, passaram-se aproximadamente duas horas, já estava bem
6	chateada e exausta, quando, então, avistei um homem, mas não era
7	simplesmente um homem, era “o homem”. Ele era diferente de todos
8	os que por ali passavam.
9	Via ele bem jovem, bem humilde, necessitado e bem pobre. Chinelas
10	pretas, não por sua cor de naturalidade, mas sim por não saber o que
11	é água! Cabelos crespos, tão sujo que não saberia dizer que cor eles
12	eram, rostinho vermelho do calor solar, seu olhar sincero, que dizia:
13	“- A minha vida não é nada mole”.
14	Suas mãos grossas, e a costa muito curvada do trabalho que exercia,
15	que era catar latinhas e papelão nas ruas.
16	Tudo isso eu observava com olhares bem discretos para não chamar
17	atenção.
18	As pessoas tinham certos olhares que me deixavam com a certeza de
19	que era só eu que o olhava diferente. Elas olhavam com desprezo,
20	nojo, e com o coração cheio de amargura, que cada vez mais, me
21	deixavam com raiva e pena.
22	Naquele momento eu tive vontade de parar essas pessoas e colocá-los
23	cara á cara e dizer: - É essa a pessoa que merece a nossa ajuda, ele não
24	é um animal, se ele faz isso com certeza é porque ele precisa e não
25	porque ele quer.
26	Infelizmente esse é um dos muitos casos existentes em nosso país.
27	Talvez você nem perceba mas eles não estão a quilômetros de nós,
28	muito pelo contrário, eles estão tão perto, mas as vezes não
29	conseguimos encher gar. São muitos brasileirinhos passando
30	necessidade que acabam fazendo igual a esse homem, catando
31	latinhas nas ruas para poder sobreviver
32	É um trabalho, sim, é honesto, pelo menos não fazem o que poderia
33	ser muito pior, “roubar”.
34	Dou “graças a Deus” porque ele concede todos os dias a essas
35	pessoas oportunidades de serem humildes e honestas. É peço que a
36	cada dia aumente o grau de nossos óculos, para enxergarmos melhor
37	essas pessoas.
38	Depois de pensar tudo isso, lembrei que tudo o que presenciei
39	poderia ser minha crônica, sem eu mesma perceber!

#### 4 A ANÁLISE

Se não queremos definir categorias, a priori, a serem observadas, partamos, então da observação das marcas linguístico-enunciativas evidenciadas e da possível interpretação dessas marcas.

No texto, o título, o primeiro e o último parágrafos, sinalizam, para nós, a situação mais imediata de comunicação em que o autor se encontra: a necessidade de escrever uma crônica. Mas por quê?

Segundo Bakhtin (2003, P. 272), “Cada enunciado é um elo na cadeia complexamente organizada de outros enunciados”. Sendo assim, é também uma resposta a enunciados anteriores dos quais guarda ecos.

O texto já nos sinaliza ser uma resposta. Mas, sendo resposta, nenhum enunciado se constrói desvinculado de um contexto. E o contexto nos informa que o autor responde à convocação/instrução da professora para que produzisse uma crônica. O recorte abaixo, transcrito do panorama geral da situação de ensino apresentada aos alunos por ocasião da proposição da seqüência didática, revela o quanto o autor segue de perto os objetivos do trabalho e as orientações metodológicas sugeridas:

##### I – Dos objetivos do trabalho:

Cristalizar um evento da vida diária observado nas ruas de sua cidade, de seu bairro ou na sua escola, heroicizando<sup>1</sup> na escritura o homem comum, com sua realidade sócio-cultural e seu cotidiano e fazendo desse cotidiano instrumento para refletir sobre temas universais da humanidade como ética, solidariedade, vida/morte, desigualdade, preconceito, injustiça,...

<sup>1</sup>Provavelmente, um emprego equivocado. A palavra adequada talvez seja “heroificando”.

(...)

##### III – Das orientações gerais:

- Produção de crônica inicial: (...)
- Pesquisa bibliográfica e de campo:
  - Bibliográfica: (...)
  - De campo: no decorrer da seqüência, sair às ruas, em equipe, para observar eventos da vida diária quase imperceptíveis, em que um homem comum age como um herói, eventos que poderão tematizar a sua crônica.

A aluna-autor sabia que a atividade teria peso em sua avaliação bimestral. Essa consciência se faz evidente na tensão que manifesta diante da dificuldade em escrever:

Tudo era escuro e bem embaraçado, não conseguia pensar e tão pouco escrever. (...) passaram-se aproximadamente duas horas, já estava bem chateada e exausta (...) (l. 3, 4, 5)

Mas não é somente à convocação da professora que o enunciado responde. Responde, também, à seqüência de atividades didáticas que foram realizadas com a turma, conforme já informado anteriormente. Um dos textos trabalhados em classe foi “A última crônica”, de Fernando Sabino. Nesse texto, o cronista encontra-se aflito porque precisava escrever uma crônica, mas estava sem assunto e sem inspiração. Senta-se, então, em um bar, num canto, e põe-se a observar as pessoas que ali se encontram quando entra “uma família de pretos”, pobre, humilde e discretamente comemora o aniversário

da filha, servindo-lhe de inspiração. No texto que analisamos, ouvem-se, nitidamente, ecos da crônica de Sabino, pois parece que a aluna seguiu a mesma estratégia do cronista. E até o objeto temático inspirador dialoga com o de Sabino: um homem pobre, humilde, diferente, discriminado, mas trabalhador e honesto – um herói<sup>6</sup>.

Segundo Faraco (2005), a teoria bakhtiniana propõe, entre autor e herói, uma relação axiológica, um posicionamento valorativo do autor, que olha para o herói e seu mundo “com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante” (FARACO, 2005, p. 38). No texto em questão, ficam evidentes a simpatia do autor e os aspectos positivos dessa avaliação. Essa posição valorativa do autor é evidenciada por meio do intensificador das seqüências descritivas do herói (bem jovem, bem humilde, bem pobre, tão sujo, mãos grossas e a costa muito curvada), pelo emprego dos diminutivos (rostinho vermelho, brasileirinhos) e pelo uso do marcador modal “infelizmente”.

Em posição contrária estão as demais pessoas que olhavam com “certos olhares” para o herói. “Elas olhavam com desprezo, nojo”, que deixavam o autor “com raiva e pena”.

Essa postura crítica fica mais intensa quando o autor sai da posição de narrador e vem em pessoa declarar seu ponto de vista interior, sua indignação, sua revolta.

-É essa a pessoa que merece a nossa ajuda, ele não é um animal, se ele faz isso com certeza é porque ele precisa e não porque ele quer. (l. 18, 19)

<sup>6</sup> Não temos intenção de discutir, neste estudo, a concepção bakhtiniana de herói, mas temos por base o modo como Tezza(2003) o compreende: *consciência de uma consciência* (p. 205), ou seja, a consciência construída pelo autor de sua própria consciência do objeto temático.

Bakhtin (1929/1997) nomeia esse tipo de fala de discurso direto retórico, um discurso que busca envolver e persuadir o interlocutor do querer-dizer discursivo do autor. Podem assumir a forma de uma pergunta ou de uma exclamação retóricas e “situam-se, de alguma forma, na própria fronteira do discurso narrativo e do discurso citado (usualmente discurso interior)” (p.170).

O emprego do discurso direto retórico sinaliza também a relação de proximidade que o autor constrói com seu herói, sendo, portanto, um discurso de “grande significação sociológica” (p. 170), uma vez que pode revelar o lugar social ocupado tanto pelo autor quanto pelo herói. Segundo Bakhtin, nesses lugares discursivos – pergunta e exclamação – a atitude ativa do autor é o gesto predominante, “O autor em pessoa fica aqui na frente da cena, substitui o seu herói, servindo-lhe de porta-voz” (BAKHTIN, 1929/1997, p. 171). Ou então “se apresenta no lugar do seu herói, diz em seu lugar o que ele *poderia* ou *deveria* dizer, o que *convém* dizer” (BAKHTIN, 1929/1997, p. 171). É o que acontece na crônica da aluna, num momento anterior, quando o autor assume a voz do personagem para dizer:

“\_ A minha vida não é nada mole”. (l. 10)

Então, as vozes de autor e herói sobrepõem-se, fundem-se harmonicamente; o discurso interior de um é o mesmo do outro, o discurso do autor assume o tom do discurso do herói; e a alma do herói, suas apreciações, sua relação axiológica com o mundo se revelam pela voz do autor; a solidariedade entre eles é plena, e nós, leitores, tornamo-nos seus interlocutores. É para nós que eles falam e a nós que desejam persuadir. É assim que nas linhas 20 e 21 o autor rompe a fronteira do ficcional e constrói uma ponte com o mundo real ao interagir conosco, os leitores:

Talvez *você* nem perceba mas eles não estão a quilômetros de nós (...). (l. 20, 21)

Agora, os limites entre a ficção e a realidade já não parecem mais tão evidentes e podemos, então, reconhecer no herói o objeto temático, o homem que, embora humilde, honesto e trabalhador, é incapaz de tomar uma atitude que mude seu lugar social: aceita o que é e a posição em que está na expectativa de que alguém (Deus?) interfira a seu favor. Postura comungada pelo autor que, no final do texto, se serve de um determinado discurso religioso (mais adiante retomaremos este ponto) para justificar seu conformismo, e o do herói, e pedir que Deus “aumente o grau de nossos óculos, para enxergarmos melhor essas pessoas”.

Essa tênue fronteira que há entre ficção e realidade passa, também, pela tênue fronteira que há entre aluno e criador. Bakhtin, segundo Faraco (op. cit), propõe os construtos teóricos de autor-pessoa e de autor-criador. O autor-pessoa corresponde ao escritor, ao artista, logo, seu movimento dialógico pende no sentido do mundo real; o autor-criador corresponde à voz social que mantém a unidade da construção da obra, dando-lhe a forma e o acabamento estético. É o autor-criador quem se apropria dos eventos da vida, experienciados/observados e avaliados pelo autor-pessoa e os transforma esteticamente. O autor-criador é parte constitutiva da obra, nele a obra se ancora. Seu movimento dialógico, portanto, pende no sentido do ficcional.

Esse movimento entre autor-pessoa, autor-criador e obra pode ilustrar um conceito bakhtiniano já bem conhecido e discutido: o de que a linguagem não só reflete, mas também refrata (e eu acredito que, principalmente, refrata) as interações sociodiscursivas.

Faraco (op. cit) chama a atenção para esse complexo processo de refração que se dá por ocasião da passagem dos objetos temáticos (o herói) do domínio da vida diária para o domínio estético. Para ele, “o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2005, p. 39).

Nesse sentido, o herói, então, se nos é apresentado duplamente refratado: primeiro, pelo autor-pessoa; depois, pelo autor-criador.

Entretanto, pode acontecer de o autor-pessoa não SER um autor, mas ESTAR, esporadicamente, particularmente ocupando uma posição temporária de autor. É o que, a nosso ver, acontece com a aluna que, num supremo exercício de distanciamento de si mesma e do objeto/tema/herói, ocupa a posição de autor-pessoa e dispõe-se a escrever uma crônica. Visto dessa forma, então, o herói da crônica que analisamos sofre um processo refratário triplamente articulado:

- A. Primeiro, pela aluna, que se vê diante da necessidade de responder a uma tarefa escolar e, para tanto, precisa escrever uma crônica
- B. Depois, pela aluna-autor-pessoa que, já vestindo a pele de escritor, distancia-se da vida para observar seus eventos e eleger seu herói. É nessa função que a aluna se posta na janela de sua casa para observar

a paisagem em busca de luz, inspiração e palavras (l. 4)

Aliás, esse trecho ilustra bem a concepção aristotélica de linguagem (representação do pensamento) que trazemos e que nos foi ensinada historicamente pela escola e pelas manifestações culturais letradas, ou seja, a concepção de que a produção de um texto depende da inspiração, pois a inspiração interliga pensamento e palavras/linguagem. Essa representação que o autor faz da tarefa de escrever dificulta a tomada daquele distanciamento necessário para que o escritor possa, por meio da linguagem e olhando de um lugar exterior à personagem e à obra, dar o acabamento estético do herói e do seu mundo.

Essa concepção do necessário deslocamento presente no ato de trabalhar uma linguagem estando fora dela remete àquilo que Bakhtin chama, em seu ensaio sobre o autor e o herói, de *o princípio*

*esteticamente criativo na relação autor/herói, qual seja, o princípio da exterioridade: é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso um excedente de visão e conhecimento para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente.* (FARACO, 2005, p. 41)

Mas manter esse distanciamento na construção de um texto não é um exercício fácil e dificilmente o aluno o conseguirá sozinho. Ensinar o aluno a exercitar o “princípio da exterioridade”, parecidos, é uma das mais relevantes tarefas da escola.

Neste evento, a escola procedeu a esse exercício por meio da seqüência didática aplicada na turma. Por meio da seqüência didática, a escola oferece aos alunos um modelo didático do gênero “crônica”, construído com base na literatura de referência e apresentado aos alunos por meio da análise de algumas crônicas e das instruções dadas pela professora.

A aluna-autor-pessoa, no momento em que adota a pele de escritor, adota também o modelo didático ou uma crônica como modelo, neste caso específico, a crônica de Fernando Sabino, cujos gestos ela vai reproduzindo.

A reprodução do modelo pode estar amarrada ao fato de se tratar de uma tarefa escolar e ter caráter avaliativo. Seguir um modelo de referência, portanto, seria mais seguro. O problema é que esse procedimento pode pôr em polêmica os limites da autoria: até que ponto, de fato, o texto que a aluna escreve é de sua autoria?

Não devemos perder de vista, entretanto, que a aluna-autor-escritor experimenta uma situação real de comunicação discursiva em que mantém uma interação dialógica imediata com a crônica de Sabino. Para Bakhtin, nessas situações, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Por essa razão, atendendo aos seus interesses escolares, a aluna-autor-escritor reproduz parte do discurso de Sabino. Mas a alternância

dos sujeitos do discurso, defende Bakhtin (2003), já é suficiente para definir os limites de cada enunciado.

Trata-se, portanto, de autores e de obras diferentes. A autoria da aluna, entretanto, se revela melhor no momento em que ela subverte o modelo narrativo com a inclusão dos comentários, por meio dos quais demarca sua individualidade.

Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 279)

- C. E, finalmente, numa terceira articulação, o herói é refratado pela aluna-autor-criador que, embora com dificuldade, haja vista ser uma iniciante no princípio da exterioridade, é quem nos conduz do mundo do narrado, em que o discurso é marcado pelo tempo pretérito e remete à situação enunciativa mais imediata do autor, ao mundo do comentário, com os verbos marcados no presente e em que percebemos, com mais nitidez, o lugar social ocupado pelo autor no discurso:

Mundo do narrado	Mundo do comentário
Estava na janela como eu poderia escrever	a minha vida não é nada mole
Eu me perguntei	É essa a pessoa que merece se ele faz isso
Tudo era escuro	porque ele precisa
não conseguia pensar quando então avistei	Talvez você nem perceba
Depois de pensar tudo isso, lembrei	São muitos brasileirinhos E peço que a cada dia aumente



Afinal, é no mundo do comentário que o autor retoma os (e responde aos) discursos dos outros. Veja-se o exemplo:

É um trabalho, sim, é honesto, pelo menos não fazem o que poderia ser muito pior, “roubar”. (l. 24, 25)

Nesse comentário podemos pressupor o eco de uma voz contrária, uma voz coletiva que diz que catar latinhas, assim como mendigar não é considerado um trabalho, pelo menos não é trabalho de quem gosta de trabalhar, um eco que diz “vai trabalhar, vagabundo”. Ou, ainda, de forma análoga, o eco de uma voz solidária, piedosa e conformada que diz que “é melhor pedir do que roubar”, afinal, “quem não tem cão, caça com gato”.

Esse fio discursivo piedoso e conformado escorre por todo o texto de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que denuncia a falta de solidariedade e de humanidade no Brasil, acentua a relação de dependência do homem para com Deus, aspecto arrematado no último comentário, transcrito abaixo, em que o autor convoca o que chamamos, anteriormente, de discurso religioso:

Dou “graças a Deus” porque ele concede todos os dias a essas pessoas oportunidades de serem humildes e honestas. É peço que a cada dia aumente o grau de nossos óculos, para enxergarmos melhor essas pessoas.

Estamos nomeando como religioso não apenas aquele discurso verbalizado pelas antíteses históricas que marcam a distância entre Deus e o homem (santo e pecador, onipotência e pequenez, grandeza e insignificância, generosidade e ingratidão etc.), mas, principalmente, aquele discurso que demarca o lugar sócio-ideológico de cada um: Deus tem o poder, ocupa o lugar do credor generoso que, apesar da ingratidão do homem, está sempre aberto para conceder-lhe novas oportunidades de devoção. O homem, que nada pode, ocupa o lugar de quem está sempre em débito com Deus,

razão porque deve aceitar o que Deus lhe dá com gratidão e humildade.

Essa cultura que atribui a Deus todo o poder sobre os homens parece que se funde com a própria História da humanidade, com as eternas indagações sobre a nossa origem e a busca de explicações para o desconhecido. Deus fez o céu e a terra, o homem e todas as criaturas, só ele pode dar e tirar a vida. Fiorin (2004, p. 7) define como religioso “o discurso que pretende explicar tudo, donde viemos, para onde vamos, qual o sentido da vida, por que sofremos, qual a origem de tudo. Ao mesmo tempo, pretende-se absolutamente verdadeiro e, por isso, inatingível. A ele deve-se aderir pela fé”.

Entretanto, essa idéia da impotência humana diante da supremacia inquestionável de Deus, que povoa o nosso universo mítico e místico, muitas vezes foi utilizada como instrumento de manipulação de massa por aqueles que detinham ou que cobiçavam o poder. Na mitologia antiga, por exemplo, os mortais já temiam os deuses que brincavam caprichosamente com a vida e o destino dos homens, e a eles faziam sacrifícios. Entretanto, Hércules, em um de seus seis trabalhos, empenha-se em mostrar que os sacrifícios de sangue exigidos aos mortais, pelas sacerdotisas, não eram vontade das divindades, mas estratégias de jogo de outros mortais na disputa pelo poder. De forma aproximada, no campo místico medieval, a cultura teocêntrica exercia um papel justificador da ordem feudal que categorizava as pessoas em clero (os oradores), servos (os trabalhadores) e nobreza (os lutadores ou que tinham a função de guerrear). Desse modo, o Teocentrismo, segundo o qual Deus, que é o centro de tudo, cria o mundo pondo cada ser no seu lugar, ao justificar o papel social de cada indivíduo, pregava o conformismo e a desigualdade social.

Maingueneau (2005, p. 178), ao analisar a gênese do “humanismo devoto” e do “jansenismo”, correntes religiosas opostas que circularam na França do século XVII, evidencia uma rede de correspondências entre ordem social e discurso religioso:

A organização social é aí apreendida como uma rede diversificada de múltiplas “Ordens”, que são outras tantas comunidades naturais, redes de alianças locais hierarquizadas (sistemas de vassalagem, famílias, linhagens, aldeias, províncias, corporações etc...) que atribuem a cada indivíduo um lugar, um “estado”, uma “condição”, ponto de entrecruzamento de múltiplas dependências. Cada “Ordem” representa uma rede de posições hierárquicas que impõe a cada um a observância de um conjunto determinado de deveres, o direito de invocar certas proteções etc... Esse princípio de “Ordem” vale, aliás, também para o mundo interior: existem sentimentos “elevados”, outros “vis” e aqueles que ocupam uma posição elevada são naturalmente destinados a promover os primeiros. Todo esse entrelaçamento de organizações locais hierarquizadas encontra um modelo de legitimação na suposta similitude com o ordenamento do Cosmos criado e gerado por Deus. (MAINGUENEAU, 2005, p. 178).

Mesmo com o advento dos avanços tecnológicos e científicos e com os conflitos da Reforma e Contra-Reforma que enfraqueceram o poder da Igreja e contribuíram para o fim do período medieval, o discurso religioso não perdeu seu espaço: adaptou-se aos novos contextos e conquistou novo público (a burguesia). Do lado católico, a Escolástica utilizou-se da Filosofia e da Teologia para justificar a onipresença e onisciência de Deus (SARAIVA; LOPES, 1987, p. 107) e defender práticas de boas ações, de penitência e pagamento de indulgências como formas de se alcançar a salvação. Do lado protestante, reformadores como Calvino defenderam que o cristão poderia alcançar a salvação por meio da fé individual. Para eles, o trabalho era vocação divina e o sucesso (riqueza, dinheiro, bens materiais), graça de Deus, produto da fé.

A pressuposição de que esse discurso religioso atravessa os tempos e cristaliza-se no texto da aluna não se vincula apenas ao dado escrito, mas também a um dado contextual relevante já mencionado antes: a aluna-autor professa uma doutrina de princípios evangélicos. Segundo Paulo Anglada, pastor reformador presbiteriano de significativa influência nos domínios das igrejas evangélicas, em

Belém/Pa, o homem deve confiar em que Deus, pela sua *graça e misericórdia* resolva seus problemas. E se, por ventura, a solução não vier, é porque ele, o homem, não teve fé. Veja-se o que diz o pastor:

Não se entenda, contudo, por fé, nem um vago e cego sentimento de confiança, nem uma mera compreensão ou consentimento intelectual. Entenda-se, sim, o estado no qual o homem, por um lado, reconhece humildemente sua absoluta miséria espiritual e, por outro, confia-se à misericórdia e graça de Deus como seu único refúgio e esperança. Qualquer outro sentimento ou conceito que não se expresse assim não é fé, e é inútil no que diz respeito à compreensão das Escrituras. (ANGLADA, 1998, p. 89)<sup>7</sup>

Agora, talvez, possamos ouvir melhor as contradições medievais que ecoam sob a forma do conformismo do autor e do herói. Parece que a histórica dicotomia teocêntrica medieval que acentuava a pequenez do homem diante da onipotência divina foi preservada e alimentada em alguns discursos religiosos do presente e é o próprio Anglada que, em sua tese de doutorado, nos confirma isso:

Ela (a corrente reformada) teve como precursores as escolas de Antioquia da Síria e alguns pais<sup>8</sup> ocidentais. Sua trajetória foi finalmente preparada nos últimos séculos da Idade Média pelos monges do mosteiro de São Victor, na França, pelos pré-reformadores e pelos humanistas cristãos renascentistas. A hermenêutica reformada cristalizou-se na interpretação bíblica dos reformadores do século XVI, e foi desenvolvida pelos puritanos no período Pós-Reforma e pelo protestantismo conservador em geral, resultando no método gramático-histórico de interpretação. (ANGLADA, 2006, p. 322-323).

<sup>7</sup> O autor declara que esse livro não é dirigido a um público acadêmico, erudito, mas “para crentes desejosos de conhecer o fundamento da sua fé, e de alcançarem compreensão teológica mais sistemática e profunda da doutrina das Escrituras” (ANGLADA, 1998, p. 14)

<sup>8</sup> Possivelmente, aqui, houve uma falha de digitação: a palavra, talvez, seja “países”.

Entretanto, não nos parece que a existência de divulgadores e defensores da corrente religiosa reformadora medieval nos tempos atuais, ainda que somada à força retórica do discurso de Anglada nos espaços evangélicos de Belém sejam suficientes para afirmarmos que a aluna-autor convoca em seu texto o discurso reformador exclusivamente nem integralmente. Primeiro, porque as marcas de religiosidade, que apontamos aqui, circularam nos vários discursos religiosos que fazem parte do nosso arsenal histórico; segundo, porque, como já referido, a aluna freqüentou religiões diferentes e é possível que suas representações religiosas tenham sido forjadas pela mistura desses diversos discursos. A nosso ver, o discurso religioso retomado pela aluna-autor é um discurso híbrido, opção mais coerente com a dialética histórica e com a própria gênese dos discursos, segundo a qual, um discurso nunca poderá ser retomado, em sua integridade, por outro indivíduo. Nesse sentido, Maingueneau (op cit, p. 188) argumenta que:

Mesmo quando se republicam textos, mesmo quando se produzem novos textos que parecem resultar da mesma competência discursiva, não se poderia falar do mesmo discurso. Esse sempre se confunde com a sua emergência histórica, o espaço discursivo no interior do qual se constituiu, as instituições através das quais se desenvolveu, os isomorfismos em cuja rede ele foi envolvido. Basta que isso falte para que a identidade de uma posição enunciativa se desfça. (MAINGUENEAU, 2005, p. 188).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível, então, percebermos, além das vozes do autor e do herói, diversas outras vozes que dialogam no texto: há a voz do processo ensino-aprendizagem, que se revela por meio dos ecos das aulas da professora sobre o gênero crônica, das leituras de obras de outros cronistas, das instruções propostas aos alunos solicitando uma produção textual e ecos da aluna-autora-escritora que atende à

convocação da escola; há a voz da igreja, que se faz ouvir por meio do discurso religioso; há uma voz social, que, embora bastante tímida, denuncia a situação de desigualdade sócio-econômico-cultural em que vivem os brasileiros por meio da ressonância de ecos do subemprego, do desemprego, do trabalho infantil, do preconceito, da discriminação social e cultural, do medo, do descaso, da globalização capitalista; há uma voz “pequeno-burguesa” que sinaliza o estilo de vida bem como os valores familiares, culturais, religiosos do autor etc. Enfim, vozes do presente, que referem a violência e a insegurança social do século XXI, mas também vozes do passado, mesmo dos princípios religiosos medievais, que pedem a aceitação da realidade e o agradecimento a Deus pela oportunidade diária que o herói tem de pôr à prova a sua honestidade e humildade.

Enfim, uma infinidade de vozes que ecoam, às vezes harmonicamente, às vezes antagonicamente, mas que dialogam entre si e com outros enunciados, tanto com aqueles a quem respondem, quanto com aqueles de quem esperam respostas. Como este que ora se concretiza. E, sendo este enunciado também um elo na cadeia de enunciados, permanece em estado de espera, prenhe de respostas para muitas lacunas que nele ficaram. Respostas que virão também em forma de outros enunciados, orais ou escritos, mais imediata ou mais retardadamente, mas todos concretos “porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido na forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

- ANGLADA, P. *Introdução à Hermenêutica Reformada: Correntes Históricas, Pressuposições, Princípios e Métodos Lingüísticos*. Ananindeua: Knox Publicações, 2006.
- ANGLADA, P. *Sola Scriptura – A Doutrina Reformada das Escrituras*. Ed. Os Puritanos, 1998, p. 89.
- BAKHTIN (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. São Paulo: M. Fontes, 2003, p. 261-306.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2006, p. 9-31.
- COSTA, N. B. da. O Primado da prática: uma quarta época para a análise do discurso. In: COSTA (org). *Práticas discursivas Exercícios analíticos*. Campinas, Pontes, 2005, p. 17-48.
- FARACO, C.A. Autor e autoria. In: BRAIT (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 37-60.
- FIORIN, J. L. *Introdução à lingüística. II: princípios de análise*. 3.ed. – São Paulo : Contexto, 2004.
- GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Possenti, Curitiba: Criar, 2005.
- MARTINS, H. Três caminhos na filosofia da linguagem. In. MUSSALIN; BENTES (org). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. v. 3, São Paulo: Cortez, 2004, p. 409-473.
- MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In: SIGNORINI; CAVALCANTI (org). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

- POSSENTI, S. O sujeito fora do arquivo. In POSSENTI. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar, 2004, p. 91-103.
- SARAIVA, A. J.; LOPES, O. *História da Literatura Portuguesa*. 14 ed. corrigida e atualizada, Porto: LDA, 1987.
- SCHNEUWLI, B. La tâche : outil de l'enseignant metaphore ou concept? In: DOLZ; SCHNEUWLY, et al. (dir.) *Les tâches et leurs entours en classe de français*. COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA DFLM, 8., 2001, Neuchâtel, 26-28 sept. *Actes...* Neuchâtel : IRDP, 2001. CD.
- SCHNEUWLI, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. Université de Genève, *Repères*, n. 22, 2000.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o Formalismo Russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

# O CBC (CONTEÚDO BÁSICO COMUM), DISCURSOS E IDEOLOGIA: UM PANORAMA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Manuella FELICÍSSIMO  
Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO: Este estudo aborda, de modo sucinto, o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (CBC, 2005), a fim de perceber como o Governo de Minas tem se pronunciado a respeito do ensino de língua portuguesa para a educação básica. Desse modo, privilegia-se a análise do discurso que constitui e fundamenta o CBC, para a partir dela apreender os saberes e ideologias nos quais o CBC se assenta. Neste trabalho, se contemplam trechos da proposta curricular, buscando verificar, no âmbito intradiscursivo, marcas lingüísticas implícitas ou explícitas que materializam aspectos interdiscursivos na proposta curricular, sendo estas reveladoras de posições do Governo de Minas com relação à educação.

PALAVRAS-CHAVE: CBC; discurso; ideologia.

ABSTRACT: This paper approaches, briefly, the material called Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (CBC, 2005), in order to observe how the government of the State of Minas Gerais, Brazil, has presented itself towards the teaching of Portuguese concerning the Educação Básica. First, this study tries to analyze the discourse that constitutes the CBC, and then it tries to comprehend which knowledge and ideology are revealed through this material. This article deals with parts of the curriculum proposal, attempting to verify, in the “*ntradiscourse*” level, implicit or explicit linguistic marks that materialize aspects of the “*interdiscourse*” level, in a way of revealing the positions of the State of Minas Gerais’ government as regards the education.

KEY-WORDS: CBC; discourse; ideology.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo analisar o Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (CBC, 2005), a mais recente proposta curricular do Governo do Estado de Minas para as escolas públicas estaduais. Trata-se de um programa curricular implementado no ano de 2005 e que traz novas diretrizes para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Este trabalho se constitui como uma análise do discurso que se tem engendrado no CBC, procurando identificar qual ideologia tem embasado o atual panorama do ensino de língua portuguesa na escola pública estadual de Minas Gerais e, conseqüentemente, qual ideologia tem refutado. Para isso a análise partirá da identificação dos aspectos intradiscursivos – personagens e temas (FIORIN, 1988) – para posteriormente perceber como estes arquitetam e materializam os aspectos interdiscursivos no texto (aspectos ideológicos defendidos e refutados).

Inserindo-se numa perspectiva de análise do discurso que concebe o texto como materialização dos processos discursivos, este trabalho compreende a palavra, ou melhor, a materialidade lingüística como o “lugar” onde se pode contemplar o discurso. Bakhtin (2006) afirma que o signo é um produto social e ideológico, suscetível às mudanças históricas, mas tecido numa rede ininterrupta. Assim, o signo é sempre um algo novo e esse algo novo construído pelo signo sempre traz uma memória: a memória discursiva. Nessa perspectiva entendemos que o discurso é um espaço da polifonia e, por isso, da heterogeneidade; lugar onde se cruzam várias vozes que evidenciam o espaço do discurso, os posicionamentos ideológicos, a memória do discurso e as imagens ou representações sociais veiculados na atividade discursiva.

Para o procedimento da análise que aqui nos propomos recorreremos às noções de ideologia de Bakhtin (2006), que entende esse conceito como um conjunto de representações de uma dada

sociedade; de heterogeneidade discursiva de Maingueneau (1989): o autor concebe o discurso como algo heterogêneo – sendo as marcas de heterogeneidade possíveis de serem vislumbradas no nível lingüístico e extralingüístico –; e de condições de produção do discurso de Pêcheux (1990), onde buscamos a proposta de “jogo de imagens” colocada pelo autor. Pêcheux afirma que numa atividade discursiva os interlocutores criam imagens de si e também de seus parceiros, essas imagens correspondem não apenas aos papéis sociais desempenhados pelos sujeitos na sociedade, mas são determinadas também pela circunstância discursiva, pelas crenças e conhecimentos do contexto situacional da comunicação. Segundo o autor é possível apreender na análise do discurso esse jogo de imagens: a projeção de “si” e do “outro” no discurso; interessa-nos o dado social que essas imagens nos revelam. Elas correspondem às representações sociais, às memórias da prática discursiva e às estratégias de persuasão ideológica.

A partir das concepções teóricas dos autores referidos procederemos nossa análise no intuito de vislumbrar o discurso do CBC no nível lingüístico (espaço intradiscursivo) e no nível extralingüístico (espaço interdiscursivo), entendendo que esse percurso pelo texto nos permitirá apreender as recorrências marcadamente lingüísticas e também o “lugar” do subentendido, compreendo que nessa relação se podem acessar o discurso político-pedagógico do CBC e os “dizeres” desse discurso a respeito da educação, do professor e do ensino de língua portuguesa.

A identificação da(s) temática(s) do discurso e também a identificação do(s) discurso(s) no discurso nos permite encontrar oposições de base nas quais o discurso se funda, e desse modo, apreender as concepções que são sustentadas e as que são refutadas nesse discurso. Nesse sentido, a análise do discurso que propomos aqui poderá também permitir o vislumbre do panorama do ensino de português na escola pública mineira.

## 2 UM VISLUMBRE SOBRE O CBC

O CBC é uma proposta curricular elaborada por uma equipe formada por profissionais da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, especialistas e professores dos ensinos fundamental e médio. Basicamente, se pode afirmar que o Currículo Básico Comum é uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), repaginado pelo viés das mais recentes ciências aplicáveis à educação. O CBC apresenta um histórico da elaboração da proposta e posteriormente as razões e as diretrizes para o ensino de língua portuguesa; desse tópico em diante se tem os critérios de seleção do conteúdo e o programa curricular dividido em **eixo, temas, subtemas e tópicos do conteúdo**.

O CBC introduz a Língua Portuguesa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (nota-se uma ressonância da metodologia do PCN já neste aspecto), e tem como eixo central a “Compreensão e Produção de Textos e Suportes”, em torno do qual giram os temas “Gêneros e Discursos”, “Linguagem e Língua”, “Suportes Textuais” e “Interação Literária”. É a partir desses temas que o CBC apresenta sua concepção de **língua portuguesa, ensino, discurso, texto, língua e leitura**, que fundamentam a atual proposta curricular. De modo sucinto, segue abaixo a idéia central que permeia cada uma dessas concepções:

- a) **LÍNGUA PORTUGUESA:** o CBC propõe que a língua portuguesa seja contemplada de maneira ampla, abarcando diversas linguagens, diversos códigos e o modo como ela se relaciona com as *suas tecnologias*. Propõe-se também o diálogo entre disciplinas, a fim de que o aluno perceba a língua portuguesa como constituinte também de outras áreas do conhecimento. (CBC, 2005, p. 7).
- b) **ENSINO:** tem por objetivo desenvolver competências gerais no âmbito da comunicação. Nesse sentido, deve-se ensinar o aluno

a construir sentidos a partir das mais diversificadas linguagens. Desse modo, o CBC propõe que o professor ultrapasse o decodificar um código, ensinando o aluno também a interpretá-lo, modificá-lo e relacioná-lo a outros. Isso a partir da atividade discursiva, que é entendida como o “espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social” (CBC, 2005, p.08).

c) **DISCURSO:** o CBC traz para dentro da sala de aula as contribuições da Análise do Discurso, reivindicando o ensino de Língua Portuguesa a partir de situações concretas e que privilegie a leitura dos discursos materializados no texto. Essa abordagem é contemplada, pois se acredita que “a memória coletiva de nossa humanidade está depositada nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que o materializam” (CBC, 2005, p.08).

d) **TEXTO:** a partir da proposta do CBC são considerados não apenas os textos escritos, mas várias outras semióticas. Assim, cores, gestos, desenhos são textos e devem ser tratados como tal, portanto viáveis e necessários de serem ensinados na disciplina de língua portuguesa. Para o CBC estudar o texto significa estudar a materialidade lingüística, as condições de produção e os tipos de texto, não tomando o objeto de análise apenas como propósito de discussão sobre alguma temática. (CBC, 2005, p. 11).

e) **LÍNGUA:** o CBC trabalha com a perspectiva de que a língua é dinâmica e heterogênea, cujas mudanças ocorrem ao longo da história por razões sociais, culturais, políticas etc. (CBC, 2005, p. 11).

f) **LEITURA:** o CBC ultrapassa o conceito de leitura como aquela meramente reprodutiva ou propósito para exercícios não contextualizados de gramática. Trabalha-se com a proposta de uma leitura interativa. A leitura é vista como uma possibilidade

de o aluno compreender e produzir textos com autonomia, ter acesso à literatura e aos discursos que constituem a sociedade. Nesse sentido, a leitura é concebida no CBC também como um instrumento contra as desigualdades sociais ao passo que capacita o aluno para ser um sujeito plenamente inserido na sociedade. (CBC, 2005, p.10).

Os conceitos acima foram listados pelo fato de eles nortear o CBC e, dessa forma, permitirem apreender o eixo temático no qual o currículo é construído. A fim de circundar esse eixo, que revelará o(s) percurso(s) semântico(s), a análise se procederá da identificação de personagens presentes implícita ou explicitamente no discurso percorrendo os aspectos da seleção lexical e, desses, para os temas.

### 3 ANÁLISE DOS ASPECTOS INTRADISCURSIVOS DO DISCURSO DO CBC

Pela brevidade do estudo aqui proposto, a análise será conduzida partindo do texto de apresentação do CBC, e de um apanhado de trechos do objeto de estudo que evidenciam os aspectos que aqui se pretende abordar.

Atendendo o compromisso do Governo do Estado de Minas Gerais com a melhoria da qualidade da Educação na rede pública estadual, um trabalho importante vem sendo realizado para atualização dos currículos das disciplinas da Educação Básica. Essa **atualização** tem levado em conta as **necessidades da sociedade** contemporânea e os **avanços** ocorridos nas diversas **áreas de conhecimento**, especialmente na área das **ciências aplicadas** à Educação. (CBC, 2005, p.04; grifo nosso).

Já no texto de apresentação é possível identificar explicitamente a **personagem Governo de Minas**, bem como uma

“voz” política – “atendendo o compromisso (...) com a melhoria da qualidade da Educação na rede pública estadual (...)”. Ao enunciar uma melhoria na educação, o Governo deixa subentendido que a atual condição da realidade de ensino não atende de forma suficiente às necessidades sociais. Esse modo de enunciar também nos alude ao **discurso político** (a tradição da promessa de mudança), pois não se trata da manutenção de algo bom, mas da regulação de algo que, se subentende, deve ser melhorado. O tema **educação** aparece relacionado a um outro tema, o tema da **ciência**, que, como será notado no decorrer do trabalho, fundamenta o currículo como um todo. O léxico destacado no trecho acima favorece essa leitura, uma vez que abarca o campo semântico da ciência, o que permite afirmar a existência de um percurso semântico da ciência como constituinte do discurso do CBC. A intersecção entre diversas áreas do conhecimento relacionadas à Linguística também dá suporte para essa afirmação. Notam-se referências explícitas e implícitas ao domínio científico da Psicolinguística, Sociolinguística, Pragmática, Semântica, Estética da Recepção, Análise do Discurso (vide CBC, 2005, p. 65; 36; 20; 11; 15; 08, respectivamente). Além dessas, é possível perceber ressonâncias do discurso da História e da Sociologia, todos esses constituintes do **discurso da ciência** no CBC.

No trecho a seguir se identifica um conjunto de temas oriundos de diversas teorias da Linguística. Esses temas, reivindicados para a atual realidade de ensino, são frutos dos diversos estudos lingüísticos, históricos e sociológicos da Educação, que apontam para o quadro de ensino-aprendizagem e postulam mudanças a partir das necessidades sociais.

Só compreendemos as **regras do jogo discursivo** quando observamos a **língua viva, em funcionamento na comunicação**. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de **discursos** e de **suas manifestações, os textos**. Assim, a **compreensão e a produção de textos orais e escritos** e a **reflexão sobre os processos de textualização** devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina, o que exige novos níveis de análise

e novos procedimentos meto-dológicos (...). (CBC, 2005, p.10; grifo nosso).

Outra personagem que não pode deixar de ser identificado é o **professor da escola pública estadual**. Ele aparece no decorrer do texto CBC. No jogo comunicativo que se instaura nesse discurso cabe assinalar também a **personagem aluno**, que aparece explicitamente (CBC, 2005, p.15). Essas duas personagens aparecem relacionadas, ao longo do texto, ao tema do **ensino**, que, por sua vez, surge vinculado não apenas à interação professor-aluno, mas também na relação que se instaura entre CBC e professor (CBC, 2005, p.15). O tema *ensino* configura o **discurso didático-pedagógico**, que prescreve tanto o conteúdo a ser ensinado quanto a maneira de se ensinar. Em asserções como “A língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo” (CBC, 2005, p.8), “Um texto não é só assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância” (CBC, 2005, p.11), é possível constatar que o emprego do advérbio “não” deixa subentendido que o professor tenha justamente o conhecimento que é negado. Em outras palavras, que ele entende o conceito de língua e texto de maneira “errônea”. Assim, o CBC procede de modo a ensinar ao professor a maneira correta de conceber língua e seu ensino, o que evidencia uma óbvia relação “didática” entre CBC e professor.

-É preciso, porém, levar o aluno a compreender que ela (*a língua*) é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. É, pois, por natureza, heterogênea, variada, “sensível” ao contexto de uso e à ação dos usuários; prevê o trabalho lingüístico dos interlocutores no processo de produção de sentido. (CBC, 2005, p.11).

Em *é preciso* nota-se o valor prescritivo dessa expressão, característico do discurso didático. O verbo denota um dever (é necessário que se faça desse modo). Essa passagem permite subentender também que, se assim é dito ao professor, é porque, possivelmente, o contrário tem sido feito em sala de aula: o que



pressupõe uma deficiência no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa na escola pública.

Outra marca sintática que remete ao discurso didático é a utilização do pronome pessoal átono no plural. O enunciador se faz presente no enunciado, expõe seu ponto de vista e cria uma espécie de identidade com o professor: estratégia muito usual nos manuais didáticos, o enunciador ensina se colocando também na condição de aprendiz. Isso pode ser observado no trecho “A referência à decodificação, presente nos PCN+, **não pode nos induzir** também ao engano de reduzir as línguas naturais e, em particular, a língua portuguesa (...)”. (CBC, 2005, p.7; grifo nosso).

Os aspectos observados até agora foram notados no nível do intradiscurso, são marcas explícitas ou implícitas lingüisticamente e constituem os três discursos construtores do CBC, quais sejam: discurso político, discurso didático-pedagógico e discurso científico. Segue, agora, a observação dos aspectos interdiscursivos.

### 3.1 IMAGENS NO CBC – EM VISTA DO ATUAL PANORAMA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

No CBC o Governo de Minas se faz falar. Esse falar, ao ser observado à luz das teorias da análise do discurso, revela estratégias de persuasão, bem como saberes e ideologias que embasam essa proposta curricular. Para apreender, no âmbito do interdiscurso, marcas de determinadas ideologias, é preciso compreender o contexto de produção no qual o discurso do CBC se funda. Assim pode-se observar *como e de que forma* o Governo fala ao professor e *o porquê*, sendo que esse procedimento revela um jogo de imagens que se instaura nesse processo comunicativo.

Ao enunciar calcado no discurso da ciência, o Governo de Minas constrói uma imagem de autoridade, mais do que isso, de um Governo que propõe para a educação os mais recentes conhecimentos no âmbito do ensino de língua portuguesa. Através do discurso científico, o Governo revela uma estratégia de persuasão, uma espécie

de *fazer crer* na proposta curricular. Uma vez embasado no reconhecimento da ciência, se cria a imagem de que o CBC é uma verdade, inclusive quase incontestável. Com relação à imagem do professor, nota-se que essa é construída a partir da conjectura de que se trata de um profissional desatualizado, reproduzidor de discursos falaciosos a respeito da língua e seu ensino e de uma categoria *profissional* que precisa ser ensinada. Isso pode ser observado no uso do discurso didático com relação ao próprio professor, e principalmente na recorrência do advérbio de negação *não* utilizado para reformular conceitos. O CBC não apenas prescreve, ele ensina. Quanto à desatualização do professor, isso pode ser inferido a partir dos próprios conceitos que são ensinados, corrigidos até. Tal como o conceito de língua portuguesa (que há muito se sabe não é homogênea). No que diz respeito à imagem do Governo com relação ao *referente* (PÊCHEUX, 1990), nota-se que ele privilegia a legitimidade e autoridade do discurso acadêmico (científico) em detrimento do saber do professor. Se compararmos o CBC com o PCN (1998) isso pode ser mais bem observado. O PCN traz situações concretas de sala de aula, que podem ser reconfiguradas para atender melhor o ensino (PCN, 1998, p.22). As referências ao cotidiano e aos materiais utilizados pelo professor demonstram uma valorização do saber desse profissional. O CBC, de outro modo, traz apenas prescrições e conceitos que são sistematizados num esquema de tabela – a valorização do professor não foi notada nessa análise.

Ao falar dessa forma, o Governo supõe que o professor (e não apenas ele) também tem uma imagem do Governo com relação à educação. Essa imagem seria de um Governo não atuante e pouco comprometido com os problemas da educação, assim o Estado, através do discurso aqui estudado, cria uma imagem que supera a avaliação negativa, arquitetando uma outra imagem: a de um Governo preocupado e que tem a solução para o problema do ensino de língua portuguesa (cabendo ao professor adotar).

Até aqui se pôde notar o caráter heterogêneo do discurso que fundamenta o CBC. Essas vozes permitem observar uma oposição

na qual o programa se constitui. Trata-se da oposição abordagem *tradicionalista* X abordagem *discursiva* do ensino de língua portuguesa. Para que tal oposição seja feita no discurso do CBC, é preciso que vários outros discursos existam, fundamentando a nova proposta curricular. Assim se pode afirmar que existe um discurso da tradição, que é negado (ultrapassado), e um discurso moderno (necessário). No trecho abaixo se pode observar a negação ou a insuficiência da abordagem tradicionalista do ensino de língua portuguesa.

A tradição de ensino de língua **sem-pre privilegiou o estudo da forma em detrimento** do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonéti-ca, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria **automaticamente** o aluno a ler e a escrever bem. **Essa concepção reduziu**, com freqüência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, **contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa** acerca das variedades lingüísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e **supõe, enganosamente**, a existência de um padrão lingüístico homogêneo. (CBC, 2005, p.10; grifo nosso).

Nota-se que o discurso da tradição é refutado, bem como a concepção de língua como um mero sistema de regras que, por sua vez, tinha na gramática normativa um instrumento de ensino. Os vocábulos em destaque evidenciam a imagem negativa que se tem dessa abordagem, dita tradicionalista. O discurso tradicional estaria calcado no saber gramatical, sendo este pretexto para toda atividade na sala de aula. Ao se opor a esse discurso, o discurso moderno se funda como o diferente e o inovador, calcado, por sua vez, no saber discursivo. Isso pode ser observado na preocupação com o ensino de diversas linguagens e suportes, tais como a linguagem digital (*e-mails, sites*, buscas eletrônicas; CBC, 2005, p.22), a linguagem jornalística (linha editorial, público-alvo, tratamento ideológico lingüístico da informação; CBC, 2005, p.40), a linguagem publicitária, a linguagem gráfica etc.

Essa oposição de discursos constitui a ideologia defendida e a ideologia refutada no CBC. Pode-se notar que a valorização do discurso dito *moderno* fundamenta a ideologia da tecnologia, da inovação. Por outro lado, refuta-se a ideologia de cunho tradicionalista.

Os aspectos defendidos no CBC refletem a sociedade atual, refratada pela perspectiva do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nota-se que o discurso hegemônico da tecnologia, da intersecção de saberes, entre outros, condiz com as expectativas sociais com relação à formação do indivíduo/cidadão. Essa constatação também reforça a evidência do discurso político no CBC (como aquele comprometido com a mudança e melhoria) e nos leva a observar a questão: quem seria o leitor do CBC? O mais óbvio é o professor. No entanto, pode-se cogitar, a partir dos aspectos lingüísticos e ideológicos do texto, outros eventuais leitores, quais sejam, estudantes, pesquisadores, especialistas em educação, profissionais da rede privada etc. Desse modo, nota-se a pertinência de se falar em discurso político no CBC, não apenas por vir de uma instituição governamental, mas também pela preocupação de um alcance que não se restringe somente à instituição escolar.

#### 4 CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo revelar alguns aspectos lingüísticos e ideológicos do CBC. Constatou-se que esse documento público e governamental reflete parte da ideologia da nossa sociedade: valorização da tecnologia e múltiplos saberes. Foi observado também que a preocupação do governo com o ensino – e a melhoria desse mediante os recursos científicos – demonstra o caráter político do CBC reconhecido no uso de estratégias persuasivas e no discurso da mudança e melhoria em busca do bem comum. Pôde-se averiguar, a partir do modo de enunciar do CBC, a imagem do professor da rede estadual (um profissional desatualizado e reproduzidor de discursos falaciosos a respeito de língua portuguesa e seu ensino). Essa imagem

também é significativa na análise do discurso, pois ela reflete um imaginário social (o discurso recorrente do despreparo do profissional da rede pública da educação). Esse reconhecimento e compartilhamento do imaginário da sociedade a respeito do professor também enunciam, de certa forma, o discurso político, que se vale não tanto pela novidade, mas pela identificação do Saber comunitário: o que a sociedade espera e valoriza. Nesse caso, mudança, inovação e melhoria.

Assim, o CBC se constitui não apenas como uma proposta curricular para o ensino de português, mas como um aparato que revela *o como* concebemos a educação e *o como* devemos conceber, tendo em vista as necessidades sociais.

O espaço do discurso revelou-se para nós um lugar de dialogismo, onde a palavra se funda a partir do reconhecimento do outro – e desse reconhecimento instauram-se as estratégias de persuasão e manipulação. O reconhecimento das vozes que falam nesse discurso só foi possível graças ao elo do dado lingüístico com o extralingüístico, pois a análise do discurso tem sua coerência quando se considera a situação concreta, o dado empírico: no nosso estudo, o documento do estado para a educação.

Assim, articulando o discurso com suas condições de produção e operando com as marcas textuais identificamos as personagens do discurso (explícitas e implícitas): Governo, professor, aluno e sociedade e as imagens desses entre si e com relação à educação. Percebemos que o discurso político-pedagógico do CBC existe mediante outros discursos: o da ciência, o da política, o da educação e da tecnologia. O sentido desse discurso é construído a partir da associação e oposição entre discursos que, entendemos, tem sua “origem” na memória discursiva.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.V.N. VOLOCHINOV (1979) [1929]. A interação verbal. In: BAKHTIN, M.V.N. VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006, p.114-133.
- BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, E. *Problemas de Lingüística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989 [1970]. Cap. 5, p.81-90.
- DUCROT, O. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987. p.161-221.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- MAINGUENEAU, D. A heterogeneidade mostrada. In: MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989. p.75-110.
- MAINGUENEAU, D. Do discurso ao interdiscurso. In: MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989. p.111-126.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : Ed. da Unicamp, 1988.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET; HAK. (orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p.69-87.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CONTEÚDO BÁSICO COMUM – CBC: *português*. Educação Básica – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). 2005.

# INTERAÇÕES VERBAIS E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ORAL EM CLASSES DE FLE EM MACAPÁ: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA\*

Ivanete Maria S. dos S. GOMES  
Universidade Federal do Pará

**RESUMO:** Este artigo propõe-se a analisar o papel das interações verbais em classe de FLE. Partindo de reflexões teóricas fundadas na abordagem sociointeracionista do ensino de línguas em contexto escolar e apoiando-se em um *corpus* constituído a partir de uma pesquisa em classes de FLE de Macapá, discute-se a importância dos contextos sociais para a construção do discurso dos aprendentes de línguas. O papel do professor como mediador entre o aluno e o discurso estrangeiro é levado em conta nesse trabalho. Partindo-se da análise de alguns resultados obtidos em entrevistas com questionários e, principalmente, da análise de seis seqüências discursivas gravadas em fitas k-7 e transcritas, procura-se mostrar a importância das trocas verbais para as aquisições linguageiras em LE.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interações verbais; ensino-aprendizagem da comunicação em LE; competência discursiva; sociointeracionismo.

**RÉSUMÉ:** Cet article a pour but d'analyser le rôle des interactions verbales en classe de FLE. A partir de réflexions théoriques fondées sur l'approche

---

\* Agradeço os comentários e sugestões, sempre pertinentes, feitos pelos professores José Carlos Chaves da Cunha e Myriam Chrestian Chaves da Cunha a uma primeira versão deste texto. Agradeço também as sensatas considerações do Conselho Editorial desta revista. Estendo meus agradecimentos ao professor Patrick Dahlet que, com despojamento e entusiasmo, orientou-me nos primórdios da pesquisa que deu origem a este artigo, e aos professores Eric Colino, Manuel de Lima, Georges Drumeaux, Patricia Tabournel e Pierre Bouquet, todos da Guiana Francesa, pela gentileza de revisar o resumo e de me prestar esclarecimentos sobre alguns aspectos de sua língua-cultura. É importante frisar que a responsabilidade por possíveis equívocos na versão final é toda minha.

socio-interactive d'enseignement de langues en contexte scolaire et en s'appuyant sur un *corpus* constitué à partir d'une recherche dans des classes de FLE à Macapá, notre réflexion porte sur l'importance des contextes sociaux pour la construction du discours des apprenants de langues. Dans ce travail, le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'élève et le discours étranger est pris en compte. Tout en partant de l'analyse de quelques résultats obtenus à partir d'enquêtes et surtout de l'analyse de six séquences discursives enregistrées sur des cassettes audio et transcrites, nous envisageons de montrer l'importance des échanges verbaux dans les acquisitions langagières en LE.

**MOTS-CLÉ:** Interactions verbales; enseignement-apprentissage de la communication en FLE; compétence discursive ; socio-interactivité.

## 1 INTRODUÇÃO

Em várias classes de francês língua estrangeira (FLE) de Macapá, o ensino da produção oral (PO) tem adotado práticas metodológicas que, longe de proporcionar aos aprendentes uma competência comunicativa, distanciam-nos cada vez mais desse objetivo.

As dificuldades comunicativas de nossos alunos do Centro Estadual de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CELCFDM) - sobretudo aqueles que já tiveram de 360 a 420 horas de curso, respectivamente 6º e 7º níveis<sup>1</sup> – preocupam tanto os professores quanto os alunos. Os primeiros não compreendem o motivo pelo qual os aprendentes, mesmo após um longo contato com a língua, não conseguem se comunicar em francês. Por sua vez,

---

<sup>1</sup> O curso livre do CELCFDM, onde lecionamos, tem a duração de 3 anos e meio e vai do 1º ao 7º nível.

os estudantes se sentem frustrados por suas tentativas mal sucedidas de interagir oralmente em sala de aula ou com turistas oriundos da Guiana Francesa<sup>2</sup>. Repetidas vezes, escutamos dos alunos que suas dificuldades linguageiras não lhes permitiram estabelecer contato com esse povo.

O processo interativo, tanto em sala de aula como em outros contextos, é prejudicado pelas longas pausas dos alunos, por suas dificuldades de pronúncia, por se apoiarem repetidas vezes na língua materna (LM) e por não saberem adequar seu discurso à situação de comunicação.

Neste artigo, expomos alguns dos resultados de uma pesquisa<sup>3</sup> realizada em turmas de FLE em Macapá, com o intuito de contribuir para as reflexões em torno da importância das interações sociais para as aquisições discursivas em língua estrangeira (LE). Primeiramente, apresentamos alguns recortes teóricos que orientaram nosso trabalho. Discutimos sobre a importância das interações para a aquisição de competências linguageiras em classe de LE, pelo viés da Teoria Sociointeracionista de Vygotski<sup>4</sup> (2005) e pelas idéias de Kerbrat-Orecchioni (1990, 2006), Bakhtin (2006), Kramsch (1984), Cicurel (2005), Castellotti (2000), entre outros autores. Em seguida, mostramos alguns pontos da interpretação dos dados coletados, com ênfase na análise das interações verbais.

<sup>2</sup> Esse departamento francês faz fronteira com o Estado do Amapá.

<sup>3</sup> Pesquisa efetuada entre 2004-2006, no âmbito de uma dissertação (um *Mémoire*) de DEA (*Diplôme d'Études Approfondies*/Diploma de Estudos Aprofundados), opção Ciências da Linguagem e Didática das Línguas. Esse curso foi realizado através de uma parceria firmada entre a UFFA e a *Université Antilles-Guyane*/Universidade Antilhas-Guiana (UAG). Os resultados dessa pesquisa foram apresentados em Gomes (2006).

<sup>4</sup> Nas fontes a que tivemos acesso, encontramos variação na grafia deste sobrenome. Optamos, então, pela grafia que consta da ficha catalográfica da obra referenciada no presente trabalho, ou seja, Vygotski (2005).

## 2 INTERAÇÕES VERBAIS NO ENSINO DE LE

Na classe de língua, as interações verbais funcionam como uma alavanca no processo de aquisição discursiva. Na negociação do sentido do discurso estrangeiro, os aprendentes descobrem novas formas de se expressar oralmente na língua-alvo. Entretanto, as aquisições linguageiras em LE serão mais perceptíveis se houver mediação do ensinante entre o aprendente e a língua-alvo e se os alunos forem estimulados a interagir verbalmente. Nas duas seções a seguir, discutimos sobre o papel das interações verbais na aquisição de uma competência oral em LE e sobre o papel do professor como mediador desse processo.

### 2.1 INTERAÇÃO E AQUISIÇÃO DISCURSIVA

No ensino da comunicação oral em LE, é preciso ensinar, além de estruturas lingüísticas, aspectos pragmáticos e semânticos do discurso, pois, em uma situação real de comunicação, os interlocutores não produzem frases isoladas; eles as utilizam para interagir com as pessoas. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 13), "Todo discurso é uma 'construção coletiva', ou uma realização interativa". No decorrer da interação, as decisões tomadas pelos interactantes levam em conta o discurso um do outro.

Para que haja interação e, conseqüentemente, aquisição, é necessário que os interlocutores se engajem na conversação, demonstrando interesse pela contribuição do outro e apresentando sinais de atenção. Dessa forma, eles realizam o que Kerbrat-Orecchioni denomina "validação interlocutória" (p. 18).

O ensino do discurso passa, portanto, por um trabalho pautado na valorização das interações verbais. É somente na experiência das várias formas de interagir na língua-alvo que o aprendente amplia seus conhecimentos, criando e recriando seu discurso.

## 2.2 NEGOCIAÇÃO E CO-CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Como a interpretação do sentido do discurso depende da capacidade do destinatário de inferi-lo com base em pistas deixadas por seu interlocutor, a negociação discursiva passa a desempenhar um papel primordial na construção da intercompreensão. Ela é considerada a tônica das interações sociais e da aquisição do discurso. Aqui, trataremos prioritariamente das negociações relativas ao sistema de *alternância de turno* e ao *estabelecimento do sentido*.

A disputa pelos turnos de fala é freqüente nas interações face a face. Apesar da existência de um conjunto de regras que regem sua organização estrutural, as transgressões são comuns. Numa conversa, para que o diálogo possa se estabelecer, faz-se necessário respeitar o princípio da alternância de turno, ou seja, o sistema de direitos e deveres dos participantes, apresentado por Kerbrat-Orecchioni (2006) da seguinte forma:

- A função locutória deve ser ocupada sucessivamente por diferentes atores;
- Uma única pessoa fala por vez;
- Há sempre alguém que fala.

A tolerância à violação das regras de alternância varia de acordo com os contextos sociais e culturais. De maneira geral, as interrupções são bem toleradas, algumas delas sendo consideradas cooperativas na medida em que indicam engajamento, atenção ou necessidade de esclarecimento.

Numa sala de aula, a interrupção realizada pelo ensinante é bem tolerada pelo aprendente. Porém, a interrupção praticada pelo aluno pode ter conseqüências desastrosas para a interação. Isso se deve ao tipo de interação realizada, pois a relação professor/aluno é essencialmente assimétrica: o papel social do professor lhe permite comandar a troca, distribuindo os turnos de fala, fazendo perguntas bem como controlando o tempo de resposta do aluno, fazendo

comentários, fornecendo explicações, decidindo sobre o início e o fim da interação etc.

Para que haja intercompreensão, os alunos precisam aprender a lidar com a alternância. Saber “tomar” e “passar” a palavra no momento certo, mas principalmente, saber o que fazer com ela em seu turno de fala, denota uma competência discursiva. É função da escola ensinar estratégias de negociação dos turnos de fala.

Assim como a negociação da alternância de turno, a negociação do sentido é também fundamental para a interpretação do discurso e para as aquisições discursivas, haja vista que “a compreensão, na interação verbal face a face, resulta de um projeto conjunto de interlocutores em atividades colaborativas e coordenadas de co-produção de sentido e não de uma simples interpretação semântica de enunciados proferidos” (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

O sentido do discurso não é dado na língua, mas co-construído pelos interactantes, que se esforçam para construir sua coerência. Nesse processo, o contexto e a relação interpessoal desempenham papéis importantíssimos, pois, como afirma Marcuschi (p. 42), “nem tudo o que se compreende numa interação social vem envelopado em linguagem verbal, mas muito está na própria relação construída entre os indivíduos e nas atividades contextualizadas”. Por isso, na classe de LE, é importante que o professor esteja atento às oportunidades de envolver os alunos num trabalho cooperativo de construção de sentidos, de “elaboração de uma significação plural” (NEDJMA, 2005, p. 114).

## 3 LM E CLASSE DE LE

Nossa pesquisa nos mostrou que o principal objetivo dos aprendentes é a comunicação oral: eles almejam conversar em francês, como veremos em 5.2.1. Infelizmente, poucos conseguem interagir na língua visada, na sala de aula ou nos encontros com francófonos.

Em contextos em que ocorre a comunicação exolíngüe<sup>5</sup>, como é o caso das turmas de LE, as aquisições linguageiras serão mais aparentes se houver interação e colaboração, a fim de que todos possam se sentir seguros e valorizados no que dizem. Da mesma forma, o encontro de um nativo da língua-alvo com um aloglota<sup>6</sup> só poderá favorecer a aquisição deste se seu interlocutor for cooperativo e se ambos escolherem estratégias adequadas visando à intercompreensão.

Numa situação de bilingüismo, há geralmente alternância de línguas (CASTELLOTTI, 2000). Para alcançar a intercompreensão, os locutores transitam, por vezes, entre os dois códigos. No ensino de LE, esse recurso à LM nem sempre é bem visto pelos ensinantes. Há muitos professores que tentam proibir, mesmo em classes iniciantes, o uso da LM. Para Miled (2005), a idéia subjacente a essa tradição escolar é a de que o encontro de dois códigos lingüísticos poderia confundir o aluno.

Sem poder recorrer à sua língua e sem as ferramentas para se comunicar na língua-alvo, os alunos se calam ou abandonam o curso. Alguns alunos declaram que a interdição da LM em sala de aula contribuiu para sua deserção. No entanto, nas análises das interações verbais em classes de LE realizadas por diversos pesquisadores, vemos,

<sup>5</sup> A comunicação exolíngüe designa as interações verbais que se realizam entre pessoas que não compartilham a mesma LM e aquelas em que duas ou mais pessoas possuem uma LM comum, mas não possuem o mesmo nível de proficiência na língua estrangeira utilizada na interação. No primeiro caso, o participante cuja língua foi eleita para a troca verbal estará em vantagem sobre seu interlocutor no que concerne à fluência. Em ambas as situações, a comunicação será assimétrica e as disparidades se farão notar.

<sup>6</sup> Segundo Vasseur (2006, p. 96-97), o “aprendiz” é aquele que, “na sala de aula ou na conversa, [...] se mostra como se tivesse por objetivo a aquisição de uma competência na língua de seu interlocutor e ‘se faz aprendiz’”; já o termo “aloglota” designaria “toda pessoa que está em situação de utilizar uma língua que lhe é estrangeira, sem prejuízo de suas intenções se elas não são manifestas” (p. 97).

com frequência, que o “falar bilíngüe” (VASSEUR, 2006) - manifesto em várias ocorrências de alternância de códigos – tem merecido um tratamento especial, haja vista sua importância no âmbito das estratégias de negociação do sentido.

Uma reflexão sobre o papel da LM e da colaboração interlocutiva nas aquisições discursivas em LE pode ajudar o professor a entender o modo pelo qual o aluno constrói uma competência bilíngüe ou, levando em conta os argumentos de Vasseur (2006), uma competência interlíngüe.

#### 4 A COMPETÊNCIA CONVERSACIONAL

Já há mais de 20 anos, Kramersch (1984) e Grandcolas (1984) defendem a idéia de que o discurso da classe de língua deveria se aproximar cada vez mais dos discursos que o aprendiz utilizará nas interações com locutores nativos. Em seus artigos, nos quais aparece a oposição discurso didático x discurso natural, essas autoras discutem os resultados de algumas pesquisas de tendência interacionista sobre a aprendizagem de línguas em contexto escolar.

Essas pesquisas mostraram que existe uma distância muito grande entre o discurso pedagógico e o discurso natural. Uma das pesquisas mostrou que 51% das perguntas feitas pelo professor são perguntas cujas respostas já são conhecidas com antecedência contra 1% das questões feitas por um interlocutor em contexto natural; apenas 21% das perguntas visam a informações desconhecidas (KRAMSCH, 1984). “As perguntas de controle do professor servem para verificar a compreensão do aluno, raramente [servem] para confirmar sua própria compreensão ou a do aluno” (p. 63). Além disso, observou-se que no discurso do ensinante, ao contrário do discurso do nativo em interação com um não-nativo, há mais asserções e formas imperativas e menos perguntas.

Para que o aluno adquira hábitos conversacionais, é preciso abrir as portas da classe de língua aos modelos de discursos naturais.

O discurso didático, com suas obrigações e seus rituais, não serve como modelo de conversação. É importante selecionar com cuidado os registros de diálogos a serem explorados na classe. Grandcolas observa que os registros de conversações autênticas proporcionam ao aprendiz “uma pequena bagagem de respostas curtas que lhe permitirão enfrentar rapidamente determinado número de trocas verbais” (1984, p. 71).

Além disso, o professor pode levar os alunos à prática de um diálogo mais natural, aceitando-os como co-enunciadores e estimulando-os a interagir uns com os outros. Para tanto, ele precisará fazer uso da “flexibilidade comunicativa”, isto é, respeitar “as regras ligadas à situação didática, que são diferentes das regras de comunicação em vigor fora da classe” (CICUREL, 2005, p. 183), mas ao mesmo tempo, permitir “uma fala individualizada e ‘fresca’, capaz de alterar a ordem interacional porque é uma palavra autêntica”. O *ensinante interativo* dá espaço para os aprendizes se exprimirem, sem deixar de guiá-los para um objetivo claro, ou seja, para a aquisição de uma competência conversacional. Nesse sentido, as “digressões” podem ser vistas com outros olhos, pois podem sinalizar o desejo do aluno de interagir de maneira mais autêntica.

## 5 ALGUNS FUNDAMENTOS DA TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

A Teoria Sociointeracionista, cujo precursor é Vygotski, ergueu-se sobre o conceito de *mediação social*. Vygotski vê na relação com “o outro”, no diálogo com a realidade sociocultural, o fundamento da aquisição da linguagem. Morato (2005, p. 323) usa os seguintes termos para definir suas concepções: “para [Vygotski], a

<sup>7</sup> Cicurel (2005, p. 180) empresta esse termo de Gumperz, que o utiliza para “designar o fenômeno que consiste em adaptar suas estratégias a seu auditório e aos sinais que ele emite”.

linguagem é o motor do processo de aquisição cognitiva geral, *via* [grifo da autora] noção de mediação (interação social)”. Vygotski enfatiza a função social da fala. Para ele, o interlocutor é fundamental na construção da linguagem. Na perspectiva sociointeracionista, a linguagem e as interações sociais são extremamente importantes no desenvolvimento da cognição. Assim, linguagem e dialogia são inseparáveis.

Um dos conceitos de Vygotski que é mais conhecido nos meios acadêmicos é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>8</sup>, segundo o qual a aprendizagem da criança é mais significativa se ela tiver a ajuda de um adulto ou de uma criança mais velha. É o princípio da cooperação que se estabelece aqui, como o próprio Vygotski (2005, p. 129-130) aponta:

O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

As idéias de Bakhtin e de seu “Círculo” também inspiram pesquisas sobre a aquisição da linguagem, no campo do sociointeracionismo. Para Bakhtin, “[o] *centro* [grifo do autor] organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (2006, p. 125). Ao se referir às semelhanças entre Vygotski e Bakhtin, Arditty (2005, p. 11) comenta: “a partir de uma concepção comum do ser humano, [eles] fizeram da noção de interação social e de sua ancoragem histórica o pivô de seus trabalhos”.

Segundo Arditty (p. 12), Vygotski apresenta essencialmente duas teses: “a tese de uma gênese social da consciência e do psiquismo

<sup>8</sup> Esta sigla apresenta variações. Em Morato (2005), encontramos-na sob a forma ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento), como em francês: Arditty (2005) emprega ZPD (*Zone de Proche Développement*).



através de atividades realizadas com o outro e [a tese] da necessária mediação, técnica, mas sobretudo semiótica dessas atividades”. Aqui, Arditty mostra que as idéias de Vygotski assemelham-se aos postulados do “Círculo” quando estes afirmam que

a consciência não pode surgir e se afirmar como realidade a não ser pela encarnação material dos signos... A consciência só se transforma em consciência quando repleta de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTINE<sup>9</sup>/ VOLOCHINOV, 1929, p. 28 apud ARDITTY, 2005, p. 12).

A releitura - por parte de pesquisadores em *Didactique des langues*<sup>10</sup>(DDL) - da noção de interação que figura em trabalhos realizados por vygotkianos e por bakhtinianos tem resultado em descobertas importantes para o ensino-aprendizagem da linguagem em LE.

## 6 ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA PO

Por questões didáticas, decidimos dividir a apresentação dos resultados da pesquisa em duas partes: na primeira, analisamos alguns dados coletados por meio das respostas de professores e alunos; na segunda, procedemos à análise das interações verbais nas classes visitadas, orientada por transcrições de aulas.

No decorrer das análises, procuramos evidenciar a importância das interações verbais nas aquisições discursivas da classe de LE e verificar o lugar que elas ocupam nesse contexto. Procuramos também

<sup>9</sup> A variação de grafia aqui presente decorre da necessidade de se conservar a grafia da fonte referenciada por Arditty.

<sup>10</sup> Didática das Línguas.

apresentar algumas sugestões de intervenção didática para um ensino mais eficaz da PO.

## 6.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Nossa pesquisa foi realizada em maio e em dezembro de 2005, em três instituições públicas de Macapá, incluindo o CELCFDM. As outras duas instituições chamaremos Escola A e Escola B.

Eis algumas das questões a que nos propusemos responder:

- 1) Que lugar ocupa a oralidade nas classes de FLE macapaenses? ; 2) Qual é o papel das interações sociais nas aquisições linguageiras? ; 3) Como criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da competência oral?

As hipóteses que formulamos são oriundas de reflexões sobre os postulados da teoria sociointeracionista da aquisição da linguagem, de Vygotski, e sobre a concepção dialógico-discursiva de Bakhtin. Aqui, destacaremos três dessas hipóteses: 1) Os aprendentes de FLE macapaenses não praticam suficientemente a conversação em sala de aula; 2) O objetivo maior dos aprendentes de FLE macapaenses é interagir oralmente com nativos da língua-alvo; 3) Uma metodologia fundada nos princípios da teoria sociointeracionista do ensino de línguas estrangeiras pode melhorar o ensino da PO nas classes de FLE de Macapá.

As técnicas utilizadas na pesquisa consistiram na coleta de dados por meio de aplicação de questionários a 24 professores do CELCFDM, de entrevista a 35 alunos das escolas A e B e de observação, registro, gravação e transcrição de aulas. Em seguida, procedeu-se à análise dos dados coletados.

Dessa pesquisa, participaram professores e alunos (adolescentes, jovens e adultos) da rede pública de ensino do Estado, das seguintes classes: 5ª e 8ª séries do fundamental e 5º, 6º e 7º níveis do curso livre de francês.

## 6.2 DADOS DOS QUESTIONÁRIOS E DA ENTREVISTA

A análise que realizamos nas duas seções seguintes privilegia alguns dados gerados pela entrevista e pelos questionários. Com base nessas informações, abordamos as necessidades comunicativas de nossos estudantes e, no decorrer das análises das situações de classe, procuramos estabelecer um paralelo entre o que os alunos buscam e o que a escola lhes proporciona concretamente.

### 6.2.1 Falar para interagir com nativos

Os dados coletados pelos questionários mostraram que, para a maioria dos professores (95%), o principal objetivo dos alunos é *conversar em francês*. Destes, 83% responderam que seus alunos querem aprender francês para conversar com turistas franceses e 11%, para trabalhar na Guiana Francesa ou em hotéis e agências de turismo de Macapá. Dos 35 alunos entrevistados, 91% afirmaram que o que desejam aprender mais rapidamente é a conversação, sendo que 82% querem aprender a língua para conversar com nativos da Guiana Francesa. Esses dados confirmam nossa hipótese de que “O objetivo maior dos aprendentes de FLE macapaenses é interagir oralmente com nativos da língua-alvo”.

A proximidade entre amapaenses e guianenses é, claramente, fator de motivação para a aprendizagem da comunicação. Cabe ao professor reverter essa motivação em benefício do processo de ensino-aprendizagem do FLE.

### 6.2.2 Dificuldades languageiras

Entre a motivação dos aprendentes para interagir com os nativos e suas competências languageiras há uma grande distância. Nas classes de FLE de Macapá, há uma crença por parte de muitos alunos de que “o francês é uma língua difícil de se falar”. Alguns se frustram com suas dificuldades de comunicação.

À pergunta “Como você avalia a capacidade de PO de seus alunos”, 71% dos entrevistados escolheram a opção “Eles têm algumas dificuldades de comunicação” e 25% marcaram a opção “Eles têm muitas dificuldades de comunicação”.

Embora a maioria dos professores tenha respondido que seus alunos não têm muitas dificuldades de comunicação, eles citam como causa das dificuldades a timidez, as lacunas lingüísticas e languageiras tanto em LE quanto em LM, a “interferência” da LM, as dificuldades fonológicas, a falta de treino para participar dos discursos naturais e a insegurança. Esta lista mostra que as dificuldades são bem maiores do que se supõe.

## 6.3 ANÁLISE DAS INTERAÇÕES VERBAIS

### 6.3.1 Negociação discursiva e co-construção do sentido

Numa classe de língua, o discurso estrangeiro interpela continuamente os aprendentes. Para alcançar sua compreensão, faz-se necessário um trabalho colaborativo pautado na negociação discursiva, pelo viés da qual se constroem e se fortalecem as competências languageiras.

O recorte discursivo<sup>11</sup> a seguir é parte de uma interação registrada numa turma de 6º nível do CELCFDM. Os alunos realizavam um exercício de compreensão oral<sup>12</sup>. Nesse fragmento,

<sup>11</sup> As convenções de transcrição das seqüências, assim como sua tradução, encontram-se nos anexos.

<sup>12</sup> Abaixo, apresentamos a situação comunicativa explorada nessa seqüência, assim como sua tradução. Ela se encontra na página 11 do manual *Tempo 2*, de Bérard, Canier e Lavenne (1997):

- Tu as vu l'expo Soulages?

- Oui, c'était très bien. Mais il avait trop de monde. J'ai fait la queue pendant une heure. Mais ça ne fait rien, il faut absolument y aller parce que c'est vraiment exceptionnel.

Tradução : - Tu foste à exposição Soulages ?

pelo menos duas expressões poderiam abrir espaço para uma negociação de sentido mais significativa: “*mais ça ne fait rien*” (não chegou a representar um grave problema) e “[*faire*] *la queue*” (fazer fila; obedecer à fila). No entanto, o professor perdeu a oportunidade de conduzir os estudantes a uma participação maior na negociação discursiva.

## (1)

48. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < c'est quoi!  
 49. Eb : ah c'est pas grave + c'est pas un problème + c'est pas grave  
 50. 5A3 : ah >  
 51. Gc : xxx  
 52. Eb : ahn!  
 53. A4 : j'ai fait la queue pendant une heure  
 54. Eb : j'ai fait la queue pendant (*entonação ascendente*) + une heure  
 55. Gc : une heure  
 56. Eb : pendant une heure + c'est la queue + oui  
 57. 2A4 : la queue!  
 58. A ? : o rabo!  
 59. Eb : la [cauda] en portugais + oui mais en français > + faire la queue aussi c'est + la [fila] + ahn + rester dans la faire la queue c'est rester dans la [fila] + ça va + elle a fait la queue elle est elle a fait de la queue pendant + une heure > pour entrer + à l'exposition + pourquoi!  
 60. Gc : il y avait trop de monde  
 61. Eb : il y avait beaucoup de monde il y avait trop de monde + alors elle a fait la queue elle a fait la [fila] pendant une heure + là ce sont des aspects ce sont des des des des aspects négatifs ou positifs!  
 62. Gc : négatifs

- Sim, foi ótima. Mas tinha gente demais. Eu fiquei na fila uma hora. Mas não tem problema. Não se pode deixar de ir vê-la, pois ela é realmente extraordinária.

A solicitação de esclarecimento figura entre as estratégias utilizadas pelos aprendentes de LE na negociação do sentido do discurso (GRANDCOLAS, 1984). Nesse fragmento, pode-se observar o uso dessa estratégia no turno de fala de A3 (linha 48). A aluna interpela o professor, a fim de obter esclarecimento a respeito da expressão “*mais ça ne fait rien*”. Na linha 49, o professor esclarece sua dúvida, apresentando-lhe duas expressões sinônimas: “*c'est pas grave*” e “*c'est pas un problème*”. Em sua resposta (linha 50), a aluna se mostra satisfeita com a explicação do docente. Nessa situação, o uso de sinônimos pelo professor representa uma estratégia de negociação do sentido.

Há, assim, um trabalho de mediação do professor, que aproxima a aprendente do conhecimento a ser construído na língua visada. Entretanto, as aquisições discursivas dessa aluna e de toda a turma poderiam ser mais significativas se o docente tivesse permitido que um número maior de alunos participasse da negociação. O fato de o docente antecipar a resposta, sem incentivar os alunos a se apoiarem no contexto para desvelar o sentido do discurso, sem lhes apresentar novos enunciados em que a expressão possa figurar e sem lhes pedir que expressem sua compreensão sobre o objeto em discussão, faz com que os estudantes adotem uma atitude passiva na aula.

Nas linhas 57-58, duas alunas (A4 e A?) também lançam mão da estratégia de solicitação de esclarecimento para negociar o sentido da expressão “[*faire*] *la queue*”. Aqui, como podemos constatar na linha 59, o ensinante desperdiça, uma vez mais, a oportunidade de conduzir a classe a uma troca verbal mais intensa, por meio da negociação dinâmica do sentido do enunciado “*j'ai fait la queue pendant une heure*”. Ele deveria ter evitado a tradução (*queue* = cauda; fila), a fim de que os alunos lançassem mão de estratégias de aprendizagem variadas. Para verificar a compreensão de um aluno, pode-se pedir-lhe que construa um novo enunciado com a mesma idéia daquele cujo sentido está sendo negociado ou perguntar-lhe: “Como você diria isso em sua língua?”.

Basta um sobrevôo sobre a seqüência para percebermos que nela a interação verbal, no que tange à duração do tempo de fala do professor em comparação com o dos alunos, se desenvolve de forma bastante assimétrica (sobretudo nas linhas 59 e 61). Os participantes alternam os turnos de fala, mas o diálogo, em se tratando de uma interação didática, é assimétrico.

Ainda no tocante à alternância dos turnos de fala, observamos que, nesse fragmento, os interactantes falam cada qual em seu turno, sem uma quantidade significativa de sobreposições. Há apenas uma sobreposição de fala (linhas 54-55), a qual, longe de significar um problema na interação, demonstra engajamento dos alunos. Estes percebem que a pausa momentânea do professor, além do sinal prosódico que ele emite (a curvatura entonativa marcada) são uma deixa para que completem o enunciado.

Na linha 58, a aluna realiza um assalto ao turno do docente: como a locutora A4 (linha 57) dirigia sua pergunta ao professor, o turno subsequente deveria ser o dele. Entretanto, essa transgressão do sistema de alternância de turno realizado por A? não foi competitiva, mas colaborativa. No momento em que se vale da LM, traduzindo a palavra que causa problema à A4, a aluna colabora na construção do sentido, ainda que se perceba um tom de brincadeira em sua pergunta.

Essa seqüência não é o melhor exemplo de negociação discursiva em classe de LE, visto que os aprendentes têm um poder discursivo bastante reduzido. No entanto, a negociação discursiva se concretiza, nessa passagem, e mostra o trabalho colaborativo da classe na co-construção do sentido do discurso. Se compararmos as respostas dos alunos na sucessão de fala das linhas 59-60 com a situação de comunicação que está sendo explorada nessa atividade, notaremos que a classe se apóia no contexto para realizar a compreensão. Do contrário, os alunos não poderiam inferir que a personagem enfrentou fila durante uma hora porque “*il y avait trop de monde*” (linha 60) na exposição e que esses argumentos que ela utiliza para avaliar sua visita à exposição são “*negatifs*” (linha 62).

### 6.3.2 Preocupação didática x flexibilidade comunicativa

Nas classes de língua, existe sempre uma tensão entre obrigações institucionais referentes ao planejamento (programa, objetivos, avaliação) e interação. As obrigações não permitem ao professor aproveitar as oportunidades de realização de um trabalho comunicativo, no qual os alunos possam construir um discurso autêntico. Segundo Cicurel, na ação pedagógica do ensinante deve haver “um equilíbrio entre uma relativa liberdade de fala dos alunos e um planejamento, sem o qual nenhuma instituição educativa pode funcionar” (2005, p. 190-191).

Na seqüência abaixo, a preocupação com as obrigações didáticas e com as competências lingüísticas faz com que o ensinante deixe escapar um momento privilegiado de interação. O registro foi feito durante uma atividade de compreensão oral do manual *Tempo 2*, na mesma classe citada em 5.3.1.

(2)

254. Eb: galata c'est un quartier de ...  
 255. Gc: istanbul  
 256. Eb : galata c'est un quartier d'istanbul ++ et c'est comment le quartier de galata!  
 257. A ? vivant  
 258. Eb : c'est vivant  
 259. Gc : coloré xxx (*risos*)  
 260. Eb : (*riso*) c'est coloré + et puis + la vie n'est pas cher  
 261. 5A8 : la vie n'est pas cher  
 262. Eb : et + ici en amapá + vous pensez que la vie c'est cher + ou pas cher!  
 263. A ? : pas cher  
 264. A ? : c'est cher  
 265. A ? : mais ou menos (*plus ou moins*)  
 266. Eb : comme ci comme ça  
 267. 6A8 : c'est cher  
 268. Eb : bien ++ alors + exercice  
 269. 7A8 : exercice à la maison  
 270. Eb : non c'est pour maintenant (*risos*)

Nessa passagem, vemos que o conteúdo temático está no centro da interação. O ensinante não pôde fugir da responsabilidade de assegurar à classe a compreensão e a aquisição de saberes da língua-alvo. Entretanto, ele se autoriza uma digressão na linha 262. Aqui, seu objetivo não é simplesmente explicitar um termo, mas incitar os aprendentes a refletir e dar respostas, reempregando em novos contextos suas aprendizagens. O resultado não é extraordinário, mas há de qualquer forma uma sucessão de enunciados em que o ensinante intervém minimamente (linhas 263-267); fato raro em nossas classes de língua, nas quais, geralmente, os alunos não tomam a iniciativa de fala. A intervenção do docente na linha 266 consistiu tão somente em apresentar o equivalente em francês para a expressão empregada por A? (linha 265). O professor poderia ter obtido uma interação maior na turma, mas a preocupação didática substituiu a flexibilidade comunicativa: na linha 268, ele retomou rapidamente as “rédeas” da aula, propondo uma nova atividade à classe.

As análises das interações que realizamos até aqui confirmam nossa hipótese de que “Os aprendentes de FLE macapaenses não praticam suficientemente a conversação em sala de aula”. Como afirma Cicurel (2005), a flexibilidade comunicativa consiste exatamente em saber usar as tentativas de “desplanejamento” em proveito da competência comunicativa dos aprendentes. Agindo dessa forma, preparamos a turma para os diálogos naturais. Se, como mostramos anteriormente, o principal objetivo dos alunos é conversar em francês para interagir com os nativos da língua, precisamos guiá-los na construção de ferramentas necessárias a esse intento.

### 6.3.3 LM, bilingüismo e interação

Na análise dos dados, observamos que a LM é uma das línguas das interações entre os professores e os alunos das escolas A e B. Ela é usada tanto para as explicações do professor como nas conversas e nos trabalhos de grupo. No CELCFDM, ainda que o francês seja a língua oficial das trocas verbais das turmas, a LM desempenha um

papel importante na organização dos trabalhos em grupo e em vários momentos das interações entre ensinantes e aprendentes, o que confirmam os trechos seguintes, todos os três retirados de registros feitos em classes de 5º nível do CELCFDM:

#### (3)

4. A2: [a gente pode pôr assim também] xxx
5. A1: elle est + elle a
6. A2: [passado] <
7. A1: [foi] ++ elle a xxx + elle a très xxx elle a très bien + elle a très bien
8. A2: [é + tem que ser esse]
9. A1: [é ta bom >] elle est très bien + [última vez]
10. A2: qu'est-ce que tu as fait hier soir!
11. A1: je suis sorti

#### (4)

1. Eb: je vous ai dit hein > allez >
2. A1: [não mas nós / a gente não tava / agora que a gente começou <]
3. Eb: [tá vendo só > por isso + que eu falei que não era pra escrever > allez >]
4. A1: [ah é < eu não prestei atenção <]
5. Eb: [hum]
6. A1: [xxx começa]
7. Eb: ça va xxx [deixa eu ver aqui] (*a professora pega o script das alunas*) + allez

#### (5)

25. A1: tu es sortie + avec +
26. Eb: qui
27. A1: qui [é isso'!]
28. A2: [com quem eu saí <]
29. Eb: [pois é >] tu es sortie avec QUI'!
30. A1: tu es sortie avec qui'!
31. A2: je suis + sortie + avec leandro
32. Eb: avec qui'!
33. A2: avec leandro

Na seqüência (3), dois alunos preparavam o diálogo que iriam apresentar; na seqüência (4), um grupo que preparava seu diálogo de forma escrita é censurado por ter esquecido a “regra de ouro” da professora; na seqüência (5), a professora ajuda um grupo a interpretar a situação que encenaria. Nos três casos, trata-se de uma situação exolíngüe, ou seja, professora e alunos se comunicam através de uma língua que não é deles e na qual têm dificuldades. Eles se apóiam, então, no português, LM de todos os participantes. Os enunciados que se referem à organização (linhas 4, 8 e 9, na seqüência 3) e à negociação (linhas 27, 28 e 29, na seqüência 5) ou que são do âmbito das relações pessoais (linhas 1-4, na seqüência 4) são construídos em LM (GRANDCOLAS, 1984).

Sobre essas alternâncias de línguas, Gajo (2002) explica que é tarefa do ensinante interpretá-las, verificando até que ponto elas são contrárias à aquisição da língua-alvo e em que medida elas podem ser “canalizadas” em benefício da construção de competências linguageiras.

### 6.3.4 Interação social e aquisições discursivas

Segundo Mondada e Doehler (2001), a paisagem teórica e as implicações práticas que sustentam o postulado da importância das interações sociais para as aquisições linguageiras evidenciam a existência de duas concepções opostas: uma, na qual a interação social é tratada como “auxiliar” no processo de aquisição, constituindo-se como um espaço de exposição do aluno à LE; outra, na qual se reconhece seu papel “constitutivo” nas aquisições, nas quais a interação intervém de modo “estruturante”.

Analisando os discursos das turmas visitadas, percebemos, ainda que parcialmente, que os discursos das classes de língua se constroem a partir de outros discursos que perpassam as interações. A seqüência abaixo foi registrada numa classe de 6º nível do CELCFDM, no decorrer de uma atividade de compreensão oral. Ela nos mostra que, nas interações verbais, há influências mútuas, no

que diz respeito às aquisições linguageiras. Aqui, procuramos evidenciar o papel das interações sociais como elemento estruturante do discurso.

#### (6)

96. Gc : c'est bon pour la santé

97. Eb : ah c'est bon pour ...

98. Gc : la santé

99. Eb : manger des légumes par exemple c'est bon pour la santé ++ manger des légumes > c'est bon pour la santé même si je n'aime pas des légumes

100. A ? : xxx

101. Eb : je n'aime pas des légumes je détèste mais c'est bon pour la santé ++ par exemple pratiquer un sport c'est bon + pour la santé + après!

102. Gc : ce n'est pas bon pour la santé

103. Eb : ce n'est pas bon pour la santé + donnez-moi des exemples de choses qui ne sont pas bon pour la santé

104. 6A3 : la cigarette

105. Eb : oui la cigarette alors fumer des cigarettes ce n'est pas bon pour la santé

106. A5 : bière

107. Eb : hein! (*risos*)

108. Gc : boire la bière

109. Eb : boire la bière de la bière ce n'est pas bon pour la santé ++ même si c'est bon mais ce n'est pas bon pour la santé (*risos*)

110. Eb : d'autre chose qui n'est pas bon pour la santé!  
(*os alunos discutem entre eles*)

111. Eb : boire la bière < fumer ...

112. 2A5 : manger des aliments ++ comment on dit [gorduroso]! (*gorduroso = gras*)

113. Eb : aliment + gros! (*ele hesita*) oui manger des aliments gros xxx très bien + ensuite >

Nessa seqüência, encontramos traços que caracterizam uma interação didática: os exemplos fornecidos pelo ensinante (linhas 99

e 101), suas perguntas e seus pedidos de exemplificação (linhas 103 e 110), sua apreciação (linha 109), suas avaliações (linhas 105, 109 e 113) e reiteraões (linhas 97, 99, 101, 103, 105, 109, 110, 111 e 113). Contudo, as estratégias do professor são interativas e favorecem a troca e as aquisições discursivas entre os membros da classe. Por meio de perguntas, de brincadeiras (linhas 107 e 109), o docente estimula os alunos a participarem da negociação do sentido do discurso. Ele aceita os aprendentes como co-enunciadores quando se mostra atento à contribuição de cada um e valoriza os exemplos dados pelos alunos (linhas 105 e 109, por exemplo). Agindo assim, ele realiza a validação interlocutória.

O comando da atividade consistia somente em escutar os diálogos e marcar, no quadro do manual, um x nas expressões identificadas auditivamente. Porém, o professor amplia a atividade, estimulando a turma a co-construir o sentido das expressões “*c'est bon pour la santé*” e “*ce n'est pas bon pour la santé*”. Os enunciados que se sucedem carregam marcas dos precedentes. Por exemplo, o enunciado “*bière*” (linha 106), do aluno A5, é construído por analogia a “*cigarette*” (linha 104): o aprendente buscou um termo que pertencesse ao mesmo campo semântico do substantivo citado para exemplificar a expressão “*ce n'est pas bon pour la santé*”. O conceito de “dialogismo” desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin pode ser aplicado nesse contexto. Para Bakhtin/Volochinoy, os discursos são monológicos somente em sua aparência exterior; internamente, porém, eles são dialógicos, pois toda enunciação “constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (1977, p. 136 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 161).

As análises realizadas até aqui confirmam nossa hipótese de que “Uma metodologia fundada nos princípios da teoria sociointeracionista do ensino de línguas estrangeiras pode melhorar o ensino da PO nas classes de FLE de Macapá”. Ainda que os enunciados dos alunos não sejam longos, podemos notar, especialmente nesse segmento, que suas aquisições discursivas são mediadas pelos discursos produzidos na interação e que o professor

tem um papel igualmente importante nessa mediação, segundo o pensamento vygotkiano. Ademais, as aquisições não são exclusivas dos alunos. O professor também adquire novas formas de expressar-se na língua que ensina, pois, na linha 113, o docente hesitou sobre uma expressão em LM cujo equivalente em francês ele desconhecia.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da análise realizada neste trabalho, confirmamos as três hipóteses selecionadas, as quais têm em comum a preocupação com as necessidades comunicativas dos aprendentes de FLE macapaenses.

Assim, pudemos constatar que a prática da conversação é quase inexistente em nossas classes, embora o objetivo da maioria dos aprendentes, como nos revelou nossa pesquisa, seja interagir oralmente com nativos da língua. Conversar em francês seria menos penoso para esses alunos se eles fossem incentivados a interagir em sala de aula e em situações naturais e se lhes fossem ensinadas estratégias de comunicação.

Analisando as seqüências interativas, percebemos também que, para que o ensino da comunicação possa de fato favorecer uma palavra mais livre e criativa, faz-se necessário abrir as portas da classe de língua para uma infinidade de discursos que possam servir de modelo para o aluno reinventar a palavra. A mediação do ensinante é fundamental nesse processo, pois os aprendentes precisam ser apoiados em seu processo de apropriação do discurso estrangeiro.

Enfim, as análises nos mostraram que, na presença do discurso do “outro”, os aprendentes estabelecem as bases para a construção de seu discurso. Nesse processo, a negociação discursiva não pode ser negligenciada. De acordo com Kerbrat-Orecchioni, (2006, p. 141), “a troca [verbal] pressupõe diferença”. Nas interações sociais, essa diferença abre espaço para a negociação discursiva. As interações verbais são, dessa forma, um terreno fértil para o aperfeiçoamento

da PO: através delas, aprende-se a negociar e adquirem-se os *savoir-dire* e os *savoir-faire*<sup>13</sup>.

## REFERÊNCIAS

- ARDITTY, J. Approches interactionnistes: Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde/Recherches et applications: les interactions en classe de langue*, Paris: Clé international, p. 8-19, juil. 2005.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BÉRARD, E.; CANIER, Y.; LAVENNE, C. *Tempo 2: méthode de français*. Paris: Didier/Hatier, 1997.
- CASTELLOTTI, V. Alternar les langues pour construire des savoirs bilingues. *Le français dans le monde/Recherches et applications: actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé International, p. 118-124, janv. 2000.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CICUREL, F. La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant. In: CICUREL, F; BIGOT, V. (Org.). *Le français dans le monde/Recherches et applications: les interactions en classe de langue*, Paris: Clé International/FIPF, p. 180-191, juil. 2005.
- GAJO, L. L'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage : la place de la langue première dans l'enseignement bilingue. *Le français dans le monde/Recherches et applications: actualité de l'enseignement bilingue*, Paris : Clé international, p. 110-117, janv. 2000.
- GOMES, I. M. S. S. *Dynamiser l'Apprentissage de la Production Orale en Classe de FLE : la Perspective Interactive*. Mémoire/Dissertação (D.E.A, option Sciences du Langage et Didactique des Langues). Spécialisation, Université Antilles-Guyane, Martinica, 2006.
- GRANDCOLAS, B. Voulez-vous converser avec moi ?. In : COSTE, D. (Org.). *Etudes de linguistique appliquée: interaction et enseignement/*

<sup>13</sup> "Saber dizer" e "saber fazer", respectivamente.

- apprentissage des langues étrangères, Paris : Didier érudition, n. 55, p. 68-75, juil. - sept. 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales: approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris: Armand Colin, Tome I, 1990.
- KRAMSCH, C. Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone . In : COSTE, D. (Org.). *Etudes de linguistique appliquée: interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier érudition, n. 55, p. 57-65, juil. - sept. 1984.
- MARCUSCHI, L. A. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (Org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 277-297, 2005.
- MILED, M. Vers une didactique intégrée : arabe langue maternelle et français langue seconde. *Le français dans le monde/Recherches et applications: français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Paris : Clé international, p. 37-46, janv. 2005.
- MONDADA, L. ; DOEHLER, S. P. Interactions acquisitionnelles en contexte. Perspectives théoriques et enjeux didactiques. *Le français dans le monde/Recherches et applications: théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*, Paris, Clé international/FIPF, p. 107-137, juil. 2001.
- MORATO, E. M. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, v. 3, p. 311-351, 2005.
- NEDJMA, C. "Roulement de tambour" et "Paradis artificiels": Comment se dénoue et se co-construit le sens entre professeur et étudiants. *Le français dans le monde/ Recherches et applications: les interactions en classe de langue*, Paris : Clé international/FIPF, p. 114-120, juil. 2005.
- VASSEUR, M-T. Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In:



DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem*: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-111.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. M. Fontes: São Paulo, 2005.

## Anexos

Anexo 1: Explicação sobre a simbologia usada nas transcrições das seqüências

Convenções de transcrição<sup>14</sup>

**Eb** = Ensinante brasileiro/a ; **A1, A2, etc.** = aprendente; **Gc** = grupo-classe ou um grupo de alunos ; **2A1**, por exemplo = segunda intervenção do aluno ; **A ?** = aluno não identificado por um número; **xxx** = seqüência de sílabas incompreensíveis; fragmento incompreensível [ ] = os enunciados produzidos numa língua que não seja a língua-alvo aparecem entre colchetes. ( ) = as observações do transcritor aparecem entre parênteses, assim como as traduções!<sup>1</sup> = entonação interrogativa. \_\_\_\_ = sobreposição de fala+ = pausa curta (menos de dois segundos)++ = pausa média (entre dois e cinco segundos)+++ = pausa longa (mais de cinco segundos)**QUI**, por exemplo : acentuação de uma palavra ou de uma sílaba.: , : , :: = alongamento do fonema, da sílaba ou da palavra que precedem./ = sucessão rápida de turnos de fala ; auto-interrupção (interrupção e modificação do transcurso do enunciado pelo próprio locutor sem que haja pausa perceptível)\ = hetero-interrupção (interrupção e modificação do transcurso do enunciado pela intervenção do interlocutor = entonação ascendente do segmento que precede< = entonação descendente do segmento que precede.

Anexo 2: Tradução das seqüências

### (1)

<sup>14</sup> A maioria dos símbolos usados em nossas transcrições foram emprestados de Nedjma (2005), de Cicurel (2005) ou de textos de Patrick Dahlet, um de nossos professores do curso de DEA. Alguns símbolos foram criados por nós, conforme nossas necessidades.

48. 4A3 : xxx mais ça ne fait rien < o que significa!<sup>1</sup> ou de terceiros sem pausa perceptível)... = pausa para passar a palavra para o interlocutor> 49. Eb : ah não faz mal + não tem problema + não faz mal  
50. 5A3 : ah >  
51. Gc : xxx  
52. Eb : ahn!<sup>1</sup>  
53. A4 : eu passei uma hora na fila  
54. Eb : eu fiquei na fila (*entonação ascendente*) + uma hora  
55. Gc : uma hora  
56. Eb : durante uma hora + é a fila + certo  
57. 2A4 : la queue!<sup>1</sup>  
58. A ? : o rabo!<sup>1</sup> (*risos*)  
59. Eb : a [cauda] em português + sim mas em francês > + faire la queue também é + a [fila] + ahn + ficar na faire la queue é ficar na [fila] + certo + ela ficou na fila ela ficou na fila durante + uma hora > para entrar + na exposição + por quê!<sup>1</sup>  
60. Gc : havia gente demais  
61. Eb : tinha muita gente havia gente demais + então ela ficou na fila ela ficou na [fila] durante uma hora + aqui são aspectos são aspectos negativos ou positivos!<sup>1</sup>  
62. Gc : negativos  
(2)  
254. Eb : galata é um bairro de ...  
255. Gc : estambul  
256. Eb : galata é um bairro de estambul ++ como é o bairro de galata!<sup>1</sup>  
257. A ? animado  
258. Eb : é animado  
259. Gc : colorido (= *animado*) xxx (*risos*)  
260. Eb : (*riso*) é animado + além disso +  
261. 5A8 : o custo de vida não é alto  
262. Eb : e + aqui no amapá + vocês acham que o custo de vida é alto + ou não!<sup>1</sup>  
263. A ? : não é alto  
264. A ? : é alto  
265. A ? : mais ou menos  
266. Eb : mais ou menos

267. 6A8 : é caro  
 268. Eb : bom ++ então + exercício  
 269. 7A8 : exercício para casa  
 270. Eb : é pra agora (*risos*)  
 (3)  
 4. A2: [a gente pode pôr assim também] xxx  
 5. A1: ela é + ela a\*  
 6. A2: [passado] <  
 7. A1: [foi] ++ ela a xxx + ela a muito xxx ela a muito bem + ela a muito bem  
 8. A2 : [é + tem que ser esse]  
 9. A1: [é tá bom >] ela est\* muito bem + [última vez]  
 10. A2 : o que foi que tu fizeste ontem à noite!  
 11. A1 : eu saí

\*« a » pertence à conjugação do verbo « avoir » (ter); o aluno está em dúvida sobre o verbo auxiliar que deverá utilizar, se “être” (ser ou estar) ou “avoir”

\*« est » pertence à conjugação do verbo « être ».

## (4)

1. Eb : eu já avisei pra vocês não foi! > vamos >  
 2. A1 : [não mas nós / a gente não tava / agora que a gente começou <]  
 3. Eb: [tá vendo só > por isso + que eu falei que não era pra escrever > vamos >]  
 4. A1: [ah é < eu não prestei atenção <]  
 5. Eb: [hum]  
 6. A1: [xxx começa]  
 7. Eb: tudo bem xxx [deixa eu ver aqui] + vamos

## (5)

25. A1 : tu saíste + com +  
 26. Eb : quem  
 27. A1 : quem [é isso!]  
 28. A2 : [com quem eu saí <]  
 29. Eb: [pois é >] tu saíste com QUEM!

30. A1 : tu saíste com quem!  
 31. A2 : eu saí + saí + com leandro  
 32. Eb : com quem !  
 33. A2 : com leandro  
 (6)  
 96. Gc : é bom pra saúde  
 97. Eb : ah é bom pra ...  
 98. Gc : saúde  
 99. Eb : comer legumes por exemplo é bom pra saúde ++ comer legumes > é bom pra saúde ainda que eu não goste de legumes  
 100. A ? : xxx  
 101. Eb : eu não gosto de legumes eu detesto mas é bom pra saúde ++ por exemplo praticar um esporte é bom + pra saúde + continuem!  
 102. Gc : não é bom pra saúde  
 103. Eb : não é bom pra saúde + me dêem exemplos de coisas que não são boas para a saúde  
 104. 6A3 : o cigarro  
 105. Eb : isso o cigarro então fumar cigarros não é bom para a saúde  
 106. A5 : cerveja  
 107. Eb : hein! (*risos*)  
 108. Gc : beber cerveja  
 109. Eb : beber cerveja “*de la bière*” (*autocorrigindo-se*) não é bom para a saúde ++ ainda que seja bom mas não é bom para a saúde (*risos*)  
 110. Eb : outra coisa que é boa para a saúde!  
 (*os alunos discutem entre eles*)  
 111. Eb : beber cerveja < fumar ...  
 112. 2A5 : comer alimentos ++ como se diz gorduroso! (*gorduroso = gras*)  
 113. Eb : alimento + gordo! (*ele hesita*) certo comer alimentos gordos xxx muito bem + em seguida >

## O ENSINO PRAGMÁTICO DOS TEMPOS VERBAIS

Luciano Amaral OLIVEIRA

Universidade Estadual de Feira de Santana

**RESUMO:** Com o objetivo de contribuir para a discussão acerca do ensino de português no Brasil, o presente texto aborda a inserção da dimensão pragmática no ensino dos tempos verbais. Para isso, o conceito de tempo verbal é problematizado com o objetivo de revelar a confusão terminológica que envolve esse ponto gramatical. As gramáticas de Carlos Henrique Rocha Lima e de Celso Cunha e Lindley Cintra, tradicionalmente usadas por professores de português no Brasil, servem de fonte de informações. O pensamento das lingüistas Marianne Celce-Murcia e Dianne Larsen-Freeman acerca da tridimensionalidade gramatical serve de base para se propor um ensino pragmático dos tempos verbais.

**PALAVRAS-CHAVE:** tempos verbais; ensino de língua portuguesa; dimensão pragmática da gramática.

**ABSTRACT:** Aiming at contributing to the discussion about the teaching of Portuguese in Brazil, this text tackles the insertion of the pragmatic dimension in the teaching of verb tenses. In order to reach that aim, the concept of verb tense is problematized to reveal the terminological confusion that involves this grammatical point. The grammar books used as source of information are the ones by Carlos Henrique Rocha Lima and by Celso Cunha and Lindley Cintra because they have traditionally been used by Portuguese teachers in Brazil. Marianne Celce-Murcia and Diane Larsen-Freeman's idea about the three-dimensional nature of grammar serves as the theoretical support for proposing a pragmatic teaching of the verb tenses.

**KEY-WORDS:** verb tenses; Portuguese teaching; pragmatic dimension of grammar.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na década de 1960, o início da virada pragmática apontou aos estudos lingüísticos uma direção nova e interessante: o uso da língua. Muitos lingüistas decidiram seguir esse caminho. A consequência disso foi a intensificação das pesquisas em ramos da Lingüística, como a Análise do Discurso, a Sociolingüística e a Lingüística Textual, que lidam com os aspectos interacionais e, por isso, mais dinâmicos da linguagem.

Entretanto, a influência da visão pragmática sobre os estudos da linguagem teve um reflexo tímido nas salas de aula. Hoje, meio século após lingüistas, como Dell Hymes e Henry Widdowson, e filósofos da linguagem, como John Austin e John Searle, haverem demonstrado a importância da inclusão da dimensão pragmática no estudo da língua, muitos professores de português ainda continuam a enfatizar a estrutura e a dar pouca atenção ao uso dessa estrutura. Tal situação é evidenciada pelo aparentemente eterno descontentamento dos estudantes do Ensino Médio com suas aulas de português e pela grande quantidade de textos e livros publicados sobre o insucesso do ensino de português.

Devido a esse reflexo tímido e visando a contribuir para a discussão sobre a prática do professor de português, o presente texto trata da inclusão da dimensão pragmática no ensino da gramática, mais especificamente, no ensino dos tempos verbais. Afinal, é importante fazer chegar à sala de aula resultados das reflexões acerca do ensino da gramática sob a perspectiva do uso da língua. Vale notar que as reflexões e sugestões apresentadas aqui são resultantes de uma pesquisa em andamento na Universidade Estadual de Feira de Santana, intitulada "O ensino pragmático da gramática".

Inicialmente, faz-se uma reflexão a respeito das três dimensões gramaticais, *i.e.* a formal, a semântica e a pragmática. Nesse sentido, apresenta-se a posição teórica das lingüistas norte-americanas Marianne Celce-Murcia e Diane Larsen-Freeman. Em seguida,

partindo-se dos pensamentos de Carlos Rocha Lima e de Celso Cunha e Lindley Cintra, aborda-se o conceito de tempo verbal e revela-se a confusão terminológica em torno desse tema. Finalmente, antes de se tecerem as conclusões finais, são feitas sugestões de como inserir a dimensão pragmática no ensino dos tempos verbais, vislumbrando-se uma gramática pedagógica.

## 2 AS TRÊS DIMENSÕES GRAMATICAIS

O que significa ensinar gramática? Tradicionalmente, a resposta que vem à mente de muitas pessoas é ensinar nomenclatura e regras. Em outras palavras, ensinar gramática é ensinar a estrutura da língua. Infelizmente, é exatamente dessa forma que muitos professores de português ainda vêm o ensino de gramática.

Contudo, o ensino de gramática não se limita ao ensino da estrutura gramatical. Não basta ao falante-ouvinte conhecer as formas de uma língua se ele não souber usá-las. Um fato que evidencia isso é o ensino da voz passiva analítica. Os estudantes, geralmente, aprendem a transformar sentenças ativas em sentenças passivas e vice-versa. Além disso, eles memorizam os termos *agente da passiva* e *paciente*. Entretanto, se alguém lhes pergunta quando se usa a voz passiva, a resposta que usualmente se ouve dos estudantes, quando há alguma resposta, é: quando se quer enfatizar o elemento que sofreu a ação. Eles não sabem se é a escrita ou a fala que favorece o uso da voz passiva; e também não têm idéia de em que gêneros textuais há uma maior ocorrência de sentenças passivas. Embora, conforme demonstrei em outro texto (OLIVEIRA, 2004), o desafio que a voz passiva apresenta aos estudantes brasileiros seja seu uso e não sua estrutura, é esta última que tende a ser enfocada na sala de aula, onde os professores insistem nos exercícios de transformação.

Vale lembrar o pensamento de Hymes ([1971] 1991, p. 15) a respeito da relação entre estrutura e uso:

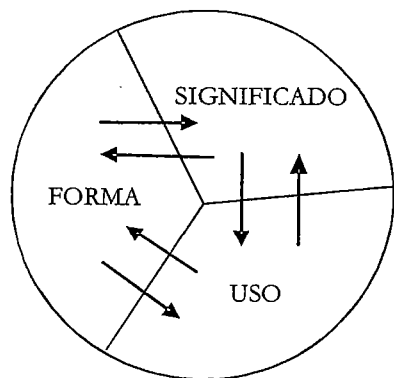
Existem regras do uso sem as quais as regras da gramática seriam inúteis. Da mesma forma que regras sintáticas podem controlar aspectos fonológicos, e da mesma forma que regras semânticas talvez controlem aspectos da sintaxe, as regras dos atos de fala entram como um fator controlador da forma linguística como um todo<sup>1</sup>.

Note-se que Hymes usa o termo *gramática* (*grammar* no original) como sinônimo de *estrutura* deixando transparecer a tradição de se equiparar gramática a estrutura, a forma gramatical. Mesmo assim, se observarmos suas palavras cuidadosamente, perceberemos que elas revelam, na verdade, três dimensões gramaticais: a estrutural, a semântica e a pragmática.

A percepção de Hymes quanto à natureza tridimensional da gramática foi explicitada por Celce-Murcia e Larsen-Freeman ([1983] 1999). Interessadas em ajudarem os professores de línguas a refletirem sobre o ensino de gramática, essas duas lingüistas criaram uma ferramenta pedagógica muito interessante. Trata-se do *pie chart*, ilustrado pela Figura 1.

O *pie chart* é um gráfico pizza composto de três partes, cada uma representando uma dimensão de um determinado ponto gramatical a ser abordado em sala de aula: (1) a dimensão formal, que diz respeito à maneira como se forma o ponto gramatical em questão, aos elementos que compõem sua estrutura (2) a dimensão semântica, relacionada ao significado, à idéia que o ponto gramatical expressa; e (3) a dimensão pragmática, que diz respeito à adequação do ponto gramatical às situações e aos gêneros textuais em que ele é usado.

<sup>1</sup> Cf. o trecho original: There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole.



Para Celce-Murcia e Larsen-Freeman, o professor precisa considerar essas três dimensões sempre que preparar aulas que envolvam o ensino de um ponto gramatical. Isso é útil no processo de identificar o que será mais desafiador para o estudante. No caso da voz passiva, como vimos acima, a dimensão formal não apresenta dificuldades para o estudante. A dimensão semântica também não, bastando-lhe dizer que a voz passiva expressa a idéia de que um elemento, *i.e.* o sujeito da sentença passiva, sofre os resultados da ação representada pelo verbo principal, o que faz surgir o termo *paciente*, que é um termo semântico e não sintático. Resta a dimensão pragmática: quando usamos a voz passiva? Sabendo que esta é a dimensão que vai causar mais dificuldades para o estudante pelo simples fato de os brasileiros tenderem a expressar passividade usando estruturas ergativas e estruturas com o pronome pessoal da terceira pessoa plural para marcar indeterminação, o professor poderá preparar sua aula para ajudar seus alunos a aprenderem em que situações a voz passiva é usada.

Muitas vezes, porém, distinguir a dimensão semântica da dimensão pragmática é difícil. E isso não é por acaso: a linha que separa a semântica da pragmática é muito tênue e controversa, gerando muito debate entre os estudiosos do significado. Entretanto, essa

dificuldade pode ser facilmente superada. Basta que adaptemos a idéia de Celce-Murcia e Larsen-Freeman: podemos unir a dimensão semântica à dimensão pragmática, criando uma dimensão semântico-pragmática. Isso faz sentido porque, do ponto de vista de uma gramática pedagógica, os usos que o estudante vai fazer das estruturas verbais lecionadas na escola representam a parte mais significativa do estudo gramatical, o que nos permite pensar na dimensão semântica e na dimensão pragmática como uma só dimensão.

Os tempos verbais são pontos gramaticais presentes no conteúdo curricular dos cursos de Língua Portuguesa de todas as escolas do Ensino Médio no Brasil<sup>2</sup>. Eles estão presentes em todos os livros-didáticos. Que professor não os ensina? Entretanto, intuitivamente é possível afirmar-se que nem todos os professores de português os ensinam de maneira contextualizada, ressaltando seus aspectos pragmáticos. Os pontos gramaticais podem e devem ser vistos sob uma ótica pragmática. Mas, antes de propormos uma abordagem pragmática para o ensino dos tempos verbais, teceremos algumas considerações a seu respeito.

### 3 TEMPO, TEMPO VERBAL, MODO, ASPECTO E LOCUÇÃO VERBAL: CONFUSÃO TERMINOLÓGICA

Quantos tempos verbais existem na língua portuguesa? A resposta para essa pergunta parece, à primeira vista, fácil de ser encontrada. Mas, as aparências, muitas vezes, enganam. Senão, vejamos. Se seguirmos a gramática de Rocha Lima ([1957] 1999), poderemos dizer que há dez tempos simples em português, sendo seis no modo indicativo (presente, pretérito perfeito, pretérito

<sup>2</sup> Aqui se faz necessário um esclarecimento: quando afirmo que os tempos verbais são pontos gramaticais presentes no conteúdo curricular, não estou afirmando que o conteúdo curricular seja elaborado com base nos pontos gramaticais. Estou afirmando simplesmente isso: que eles fazem parte do currículo.

imperfeito, pretérito-mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito), três no modo subjuntivo (presente, pretérito e futuro) e um no modo imperativo (presente). Vale registrar que Rocha Lima não afirma explicitamente que há dez tempos simples – nós temos que contá-los, um a um. Podemos também consultar a gramática de Cunha e Cintra (1995). Eles são diretos, explícitos, quanto à quantidade de tempos verbais: três tempos naturais (presente, pretérito e futuro), sendo que o presente é indivisível, e o pretérito e o futuro são divisíveis no modo indicativo e no modo subjuntivo.

As informações acima merecem duas considerações. A primeira é o fato de Cunha e Cintra considerarem os três tempos naturais. Por que naturais? Estariam esses gramáticos fazendo um paralelo com o conceito de tempo abstrato, aquele que mensuramos em anos, dias e horas? É o que parece, ao lermos suas palavras: “Os três tempos naturais são o PRESENTE, o PRETÉRITO (ou PASSADO) e o FUTURO, que designam, respectivamente, um fato ocorrido *no momento em que se fala, antes do momento em que se fala e após o momento em que se fala*” (CUNHA; CINTRA, 1995, p. 369) (grifo dos autores). Além disso, os autores afirmam que “O PRESENTE é indivisível, mas o PRETÉRITO e o FUTURO subdividem-se no MODO INDICATIVO e no SUBJUNTIVO” (ibid.) (grifo dos autores).

As palavras de Cunha e Cintra deixam transparecer uma confusão terminológica com implicações relevantes para o ensino dos tempos verbais. Fica evidente que há uma confusão entre os conceitos de *tempo* e de *tempo verbal*. Esse é um ponto que o professor de português tem que esclarecer para os estudantes: tempo e tempo verbal são dois conceitos distintos, embora haja uma relação lógica óbvia entre eles. Tal distinção deve ser apontada para os estudantes para que eles percebam que não há uma relação rígida entre tempo e tempo verbal. Em outras palavras, e conforme veremos na próxima seção, o tempo verbal presente não necessariamente expressa algo relacionado ao presente, já que ele pode ser usado para expressar verdades atemporais; o tempo verbal pretérito não indica unicamente

um evento ou uma situação passada, como, por exemplo, o pretérito perfeito do subjuntivo, que expressa uma situação hipotética relacionada ao momento presente; e o tempo verbal futuro, não expressa apenas uma situação ou um evento futuro, como acontece com o futuro do pretérito composto, que se refere a uma situação hipotética passada. (Na Seção 4, veremos exemplos desses casos.)

A segunda consideração a ser feita está vinculada à pergunta que inicia esta seção: quantos tempos verbais há na língua portuguesa? Rocha Lima não diz nada a respeito dessa quantidade, mas Cunha e Cintra afirmam haver três tempos, com algumas subdivisões. Ao analisarmos a gramática de Rocha Lima, percebemos que ele não define tempo verbal. Ele apenas afirma que tempo é um dos acidentes verbais, o que significa que esse gramático está se referindo a uma parte da estrutura morfológica do verbo. Mas, contando os tempos verbais que ele elenca, chegamos ao total de dez tempos simples. Já Cunha e Cintra (1995, p. 369) definem tempo verbal como “a variação que indica o momento em que se dá o fato expresso pelo verbo”. Percebe-se aí que esses autores também estão se referindo à estrutura morfológica do verbo, mas consideram que há apenas três tipos de variação. Entretanto, se somarmos os tipos às suas subdivisões, chegaremos ao mesmo número de tempos simples constantes na gramática de Rocha Lima. Acrescentando-se os tempos compostos, teremos o total de 17 tempos verbais nas duas gramáticas.

Há, então, grosso modo, 17 tempos verbais no português, os quais são rotulados de uma forma tal que se misturam as categorias de modo, tempo verbal e aspecto. Embora seja apenas um dos elementos, ou acidentes, nas palavras de Rocha Lima, o tempo verbal dá nome ao conjunto dos cinco elementos. Vejamos esses tempos verbais:

(a) MODO INDICATIVO: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, pretérito mais-que-perfeito simples, pretérito mais-que-perfeito composto, futuro do

presente simples, futuro do presente composto, futuro do pretérito simples, futuro do pretérito composto;

(b) MODO SUBJUNTIVO: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro simples, futuro composto;

(c) MODO IMPERATIVO: presente.

Observando-se atentamente os nomes dados a esses tempos verbais, percebemos como a confusão terminológica se instaura. Os tempos pretéritos se combinam com aspectos relacionados à idéia de perfectividade. As gramáticas normativas nos informam que o aspecto perfeito expressa a idéia de conclusão de uma ação e o aspecto imperfeito indica a não-conclusão de uma ação, como em *eu estudei* e *eu estudava*, respectivamente. O aspecto mais-que-perfeito ressalta a idéia de anterioridade temporal tanto na forma simples quanto na forma composta do pretérito. Até aqui, tudo faz sentido.

Entretanto, o pretérito perfeito e o pretérito-mais-que-perfeito possuem formas curiosas. Por que curiosas? Ora, veja-se a seguinte sentença retirada de uma antiga canção: “Tenho andado tão sozinho ultimamente”. O auxiliar TER está no presente do indicativo e não no pretérito perfeito. Então, por que o nome dessa estrutura verbal é pretérito perfeito composto? Seria por causa do particípio passado do verbo principal? Não faz sentido. A curiosidade aumenta porque essa estrutura expressa uma idéia de não-conclusão, oposta à idéia transmitida pelo aspecto perfeito, que dá nome ao tempo verbal. Já o pretérito-mais-que-perfeito composto, como em “Ela já tinha saído quando eu cheguei”, o auxiliar TER está no pretérito imperfeito do indicativo. Então, por que esta estrutura verbal é chamada de pretérito-mais-que-perfeito se ela não possui o mesmo tempo verbal que a sua correlata simples? Não faz sentido. Faz menos sentido ainda se levarmos em consideração o fato de que o pretérito-mais-que-perfeito composto expressar uma ação concluída, embora o auxiliar fique no pretérito imperfeito.

Nota-se, portanto, que a confusão terminológica se faz presente. O termo *tempo verbal* é usado para se referir a um conjunto

de elementos morfológicos do verbo e para se rotular uma estrutura verbal que pode ter um tempo verbal diferente daquele constante no rótulo. Mas a confusão não pára por aí.

Vejam os casos dos tempos futuros, que, no modo indicativo, se combinam com o presente e o pretérito. Aqui cabe uma pergunta a respeito desses futuros: os termos *presente* e *pretérito* são tempos, tempos verbais ou uma espécie de aspecto quando modificam o termo *futuro*? Como um futuro pode ser do presente ou do pretérito? Acho bem provável que esta pergunta ocorra a um estudante curioso quando se depara com essa nomenclatura.

Parece mais lógico interpretar os termos *presente* e *pretérito* em *futuro do presente* e *futuro do pretérito* como sendo categorias de tempo, e não de tempo verbal ou de aspecto. Tanto o tempo presente quanto o tempo pretérito serviriam de ponto de referência para se pensar no futuro. Esse raciocínio funciona perfeitamente para o futuro do presente, mas fica truncado quando se trata do futuro do pretérito, tanto na sua forma simples quanto na sua forma composta. Veja-se o seguinte exemplo: “Se eu pudesse, eu estaria em casa agora, tomando uma cerveja e vendo um filme”. Nesse caso, o futuro do pretérito se refere a uma situação hipotética no presente, e não a uma situação no passado. Já na sentença “Se ele tivesse pensado melhor, ele não teria pedido demissão”, embora a idéia de tempo futuro não esteja óbvia, ela pode ser apreendida pelo estudante se o professor ilustrá-la com a tradicional linha de tempo. O professor pode mostrar como, em uma situação hipotética passada, o ato de pensar melhor ocorreria antes do ato de não pedir demissão, que, em relação ao ato de pensar, estaria localizada em um ponto posterior na linha de tempo. A terminologia que a Nomenclatura Gramatical Brasileira usava era mais apropriada para indicar a idéia expressa pela estrutura verbal hoje chamada de futuro do pretérito: condicional.

Além disso, as formas simples dos futuros expressam sentidos diferentes dos seus correlatos compostos. Em uma sentença como *Eu estudarei amanhã*, tradicionalmente analisada sem nenhuma

contextualização discursiva, a estrutura verbal indica que uma ação ocorrerá em um momento futuro. Já em uma sentença como *Eu terei estudado quando você chegar*, a estrutura verbal indica que uma ação, aquela expressa pelo futuro composto, ocorrerá no futuro em um momento antes de outra ação. O futuro do pretérito simples está relacionado ao tempo presente e ao tempo futuro, diferentemente do futuro do pretérito composto, que está relacionado a um momento passado como mostram, respectivamente, as seguintes sentenças: *Eu moraria no Canadá se eu pudesse* e *Eu teria ido ao show com você se você tivesse me convidado*.

E por falar em futuros, o que dizer da estrutura verbal formada pelo presente do indicativo do verbo auxiliar IR seguido de um infinitivo? Por exemplo, qual o tempo verbal da sentença *Eu vou estudar*? Bem, seguindo as gramáticas normativas, essa estrutura verbal não é um tempo verbal, mas sim uma locução verbal. Assim como também é uma locução verbal a estrutura formada pelo auxiliar ESTAR seguido de um gerúndio.

A confusão surge mais uma vez. Afinal, se as estruturas formadas pelo auxiliar TER seguido de um particípio passado formam tempos verbais, i.e. pretérito perfeito composto e pretérito-mais-que-perfeito composto, são consideradas tempos verbais, por que essas duas outras estruturas não são consideradas tempos verbais? Não faz sentido.

Sabemos que os professores têm que passar informações acerca da nomenclatura gramatical, que inclui esses tempos verbais, simples e compostos, e as locuções verbais, por força dos currículos escolares e das exigências do vestibular. Entretanto, os professores têm que mostrar aos seus alunos as imprecisões que permeiam a nomenclatura relativa aos tempos verbais. Isso pode ser feito no momento em que os professores abordarem a dimensão semântico-pragmática dos tempos verbais. Contudo, não podemos nos esquecer que, do ponto de vista pedagógico, o importante é que os estudantes construam conhecimentos explícitos das estruturas verbais do

português para que eles possam construir conhecimentos explícitos acerca dos sentidos veiculados por essas estruturas e acerca das situações em que elas são usadas.

Nesse sentido, uma abordagem pragmática dos tempos verbais é uma forma atraente e interessante de ajudar os alunos a explicitarem o conhecimento internalizado e inconsciente que eles possuem sobre as estruturas verbais. A próxima seção trata dessa abordagem.

#### 4 A ABORDAGEM PRAGMÁTICA DOS TEMPOS VERBAIS

Os professores de português sempre trabalham a dimensão formal dos tempos verbais na sala de aula, enfatizando a nomenclatura e a conjugação. A dimensão semântico-pragmática, entretanto, e conforme pontuamos anteriormente, tende a ser pouco considerada quando não é totalmente desconsiderada. O interessante é que uma gramática normativa tão conhecida como a de Cunha e Cintra não se omite a respeito do uso que os falantes fazem dos tempos verbais, embora os exemplos dados sejam apenas, como sempre, de textos literários e, por isso, possibilitem alguns questionamentos. De qualquer forma, o fato de esses dois autores abordarem o uso dos tempos verbais levanta a suspeita de que são as crenças teóricas que permeiam a prática dos professores as responsáveis pela pouca ênfase dada à dimensão semântico-pragmática. Não é justo culpar as gramáticas normativas por tudo que acontece de negativo no ensino do português, como se costuma ouvir aqui e ali.

Bem, a proposta que se faz aqui é simples: o professor começa a abordar os tempos verbais partindo do conhecimento que os estudantes já possuem do português. Esse conhecimento é implícito e está naturalmente vinculado ao uso que os estudantes fazem do português. Por isso, uma forma alternativa de se ensinar os tempos verbais é começar abordando a dimensão semântico-pragmática ao invés de se começar pela dimensão formal, como se faz tradicionalmente. A idéia por trás dessa proposta é deixar os



estudantes mais confortáveis e confiantes para, posteriormente, abordarem a dimensão formal, que é um desafio maior para eles devido à metalinguagem e às muitas variações morfológicas que os verbos sofrem.

Vamos à atividade proposta, que é dividida em quatro partes. Exatamente quantas aulas serão necessárias para a realização dessas partes não há como precisar aqui. Obviamente, isso vai depender do número de alunos e do ritmo da turma. Na primeira, o professor informa aos alunos que vai fornecer uma lista contendo coisas que nós expressamos em nosso idioma. Essas coisas são, na verdade, usos e significados que expressamos por meio de estruturas verbais, sejam elas tempos verbais ou locuções verbais, conforme as gramáticas normativas. Em seguida, o professor complementa a informação dizendo aos alunos que a tarefa deles é pensar em sentenças que exemplifiquem cada uma dessas coisas e distribui a lista aos alunos. Note-se que, para criarem os exemplos, os alunos estarão, conscientemente ou não, pensando em contextos, *i.e.* aspectos pragmáticos, em que tais sentenças estejam inseridas.

Logo abaixo está uma lista contendo usos e significados que nós comumente expressamos. Vale ressaltar que os usos que colocamos nela são os de maior ocorrência, ficando de fora aqueles que são mais comuns à escrita, como as que Cintra e Cunha registram na sua gramática. Eis a lista sugerida:

- a) situação permanente, que existia antes, existe agora e vai provavelmente continuar existindo no futuro;
- b) situação ou ação concluída no passado;
- c) situação ou ação que começou a acontecer no passado e que continua a acontecer no presente;
- d) um alerta que nós damos a alguém;
- e) um hábito ou uma rotina que uma pessoa tem;
- f) um hábito ou uma rotina que uma pessoa tinha no passado;
- g) uma situação ou uma ação que vai acontecer no futuro;

- h) uma atividade que era feita no passado e que é lembrada hoje com saudade, com nostalgia;
- i) uma situação que estava em andamento em um determinado momento no passado;
- j) uma situação que está em andamento no presente;
- k) uma situação hipotética que é contrária à realidade presente ou futura;
- l) uma situação hipotética que é contrária à realidade passada;
- m) uma ordem que nós damos a alguém;
- n) uma verdade científica;
- o) uma situação ou uma ação que aconteceu no passado antes de outra situação ou ação passada;
- p) um pedido que fazemos de maneira formal;
- q) um pedido que fazemos de maneira informal;
- r) uma situação ou ação que vai ocorrer antes de outra no futuro;
- s) o início de um conto de fadas;
- t) uma situação que vai estar em andamento no futuro;
- u) um desejo;
- v) uma previsão feita a respeito do futuro;
- w) uma previsão feita no passado.

Após o professor dar um tempo para os alunos, em grupos de três ou em duplas, realizarem a atividade, ele pede para que eles compartilhem suas respostas. Provavelmente, haverá dúvidas que o professor gerenciará da maneira que ele achar mais conveniente.

A segunda parte da atividade serve para sanar dúvidas que porventura ainda existam e para consolidar as informações que os alunos internalizaram na primeira parte. Nesse momento, o professor fornecerá uma lista de sentenças para que os alunos decidam que itens da lista trabalhada anteriormente estão sendo expressas por essas sentenças. O professor tanto pode criar sentenças ou usar sentenças retiradas de músicas, jornais, filmes, programas de TV, por exemplo. A seguir está uma sugestão de sentenças para ilustrar o que se pretende aqui:

- 1) Gilberto Gil mora no Rio.
- 2) A terra gira em torno do sol.
- 3) O Fluminense conquistou a Copa do Brasil em 2007.
- 4) O meu jardim da vida ressecou, morreu.
- 5) Moraes Moreira não toca no carnaval da Bahia há uns 15 anos.
- 6) Tenho andado tão sozinho ultimamente.
- 7) Não dirija depois de beber.
- 8) Se eu fosse você, eu não comeria essa dobradinha.
- 9) Eu acordo quatro e meia da matina toda terça e quinta.
- 10) Rivelino jogava bola todos os dias quando era criança.
- 11) Rubras cascatas jorravam das costas dos santos entre cantos e chibatas.
- 12) Levava uma vida sossegada. Gostava de sombra e água fresca.
- 13) O Brasil sediará a Copa do Mundo de 2014.
- 14) A cada ausência tua eu vou chorar.
- 15) Chove lá fora e aqui tá tanto frio.
- 16) Ah, meu amor não vás embora.
- 17) Sem você, o que ia ser de mim?
- 18) Eu trabalho na Universidade Estadual de Feira de Santana há seis anos.
- 19) Detetive, meu cliente estava trabalhando na hora em que o crime ocorreu.
- 20) Se eu tentasse entender, por mais que eu me esforçasse, eu não conseguiria.
- 21) Em pouco tempo, não serás mais quem tu és.
- 22) Se eu pudesse, eu tava no Porto da Barra agora.
- 23) Se Pelé tivesse jogado na Copa de 1974, o Brasil teria sido campeão.
- 24) Sargento, leve a tropa para o alto daquele morro.
- 25) Tou me sentindo muito sozinho.
- 26) O mundo é um moinho e vai triturar seus sonhos tão mesquinhos.

- 27) Quando você ligou, eu já tinha fechado o contrato com a outra empresa.
- 28) A Senhora poderia me dar uma informação?
- 29) Eu queria estar na praia agora.
- 30) Eu já vou estar dormindo quando você chegar.
- 31) Era uma vez, um passarinho feio.
- 32) Você pode passar o sal?

Depois de finalizada a análise das sentenças, os alunos compartilham suas respostas e questionamentos sob a supervisão do professor, que esclarecerá as dúvidas que surgirem e fará os comentários pertinentes. Dentre esses comentários, o professor não pode deixar de incluir os que dizem respeito ao grau de formalidade e à adequação dessas sentenças à língua falada e à língua escrita.

O professor segue para a terceira atividade, a qual é exatamente a abordagem da dimensão formal dos tempos verbais. Para essa atividade, não é necessário que forneçamos nenhum exemplo procedimental, já que, como já foi ressaltado, essa dimensão sempre é trabalhada em sala de aula. O que precisa ser pontuado, contudo, é o fato de o professor ter que chamar a atenção dos estudantes para as incongruências terminológicas apontadas na seção anterior, ajudando os alunos a entenderem a diferença entre tempo e tempo verbal, principalmente.

A quarta atividade envolve a dimensão formal e a dimensão semântico-pragmática dos tempos verbais. O professor leva jornais (ou revistas) para a sala de aula, divide a turma em grupos e dá um jornal para cada grupo de alunos. Eles deverão procurar sentenças que estejam nos tempos verbais e locuções verbais estudados e determinar o que essas sentenças estão expressando nos textos em que se encontram. Em seguida, os alunos compartilham seus achados com os outros grupos oralmente ou preparam um trabalho escrito, e.g. um relatório, para ser entregue ao professor. Finalmente, o professor comenta os achados dos grupos, não esquecendo de apontar o uso do presente do indicativo na manchetes jornalísticas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até aqui, podemos chegar a algumas conclusões. A primeira é a aparente falta de novidade na proposta feita aqui. Enfatize-se a palavra *aparente*. A novidade da proposta reside, na verdade, em dois pontos bem simples. O primeiro é a ênfase dada à dimensão semântico-pragmática, que se tornou uma espécie de Gata Borralheira nas aulas de gramática. Embora tal ênfase não seja novidade fora do Brasil (nos Estados Unidos, por exemplo, as idéias de Hymes e as de Canale já são conhecidas desde os anos 1960 e 1980 respectivamente), ainda há muitos professores de português que dão pouca atenção à dimensão pragmática da gramática. Daí a importância de se dar a eles mais oportunidades de discussão e de reflexão sobre os aspectos pragmáticos do ensino de português. O segundo ponto é a sugestão de se iniciar a abordagem dos tempos verbais em sala de aula pela dimensão semântico-pragmática ao invés do tradicional começo pela dimensão formal. Obviamente, o professor pode fazer isso da maneira que lhe parecer mais interessante a partir do perfil do grupo que tem em mãos. O importante é não perder de vista a idéia de se trabalharem os elementos gramaticais não como fins em si mesmo, mas como meios de levar o estudante a desenvolver a sua competência comunicativa, tornando-o um leitor e um escritor fluente. A atividade apresentada aqui serve apenas para ilustrar a importância de se inserir a dimensão semântico-pragmática nas aulas de gramática.

A segunda conclusão que se pode depreender das seções anteriores é a importância da valorização dos conhecimentos lingüísticos que os estudantes trazem para a sala de aula. Esses conhecimentos são oriundos do uso que eles fazem do português, os quais precisam apenas ser explicitados para que eles se tornem usuários conscientes da língua. Isso ajuda a preparar os alunos para a árdua tarefa de aprender a nomenclatura gramatical, enfadonha e questionável tanto do ponto de vista terminológico quanto do ponto de vista da sua utilidade real. Infelizmente, como afirmaram os

professores de português que participaram das últimas três oficinas de aperfeiçoamento promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia em 2006 e 2007, e realizadas no Instituto Anísio Teixeira em Salvador, a nomenclatura gramatical tem que ser abordada no Ensino Médio porque ela é cobrada em concursos públicos e porque consta nos livros didáticos. Naturalmente, no Ensino Fundamental e nos cursos de português língua estrangeira, torna-se mais difícil justificar o ensino da nomenclatura.

Em terceiro lugar, fica clara a importância do papel do professor no processo de facilitar o aprendizado dos estudantes. Por isso, fazemos questão de enfatizar aqui a necessidade de nós estarmos em freqüente contato com as reflexões teóricas propostas pelos lingüistas para que descubramos as maneiras mais interessantes de abordarmos os fenômenos da linguagem em nossas aulas. É essa a função da Lingüística Aplicada. Nesse sentido, a reflexão provocadora feita por Celce-Murcia e Larsen-Freeman a respeito das dimensões gramaticais é essencial para os professores de língua, materna ou estrangeira. Afinal, a estrutura gramatical é uma parte da língua, mas apenas uma parte. Ela se realiza por meio da fala e da escrita. Como podemos, então, conceber o ensino das estruturas gramaticais sem levarmos em consideração o uso que fazemos delas?

Finalizo este texto adaptando as palavras de Hymes, citadas anteriormente: “Existem regras de uso sem as quais as regras estruturais não funcionam”.

## REFERÊNCIAS

- CELCE-MURCIA, Marianne; LARSEN-FREEMAN, Diane. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. 2. ed. Estados Unidos: Heinle & Heinle, [1983] 1999.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. 35. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (org.) *The communicative approach to*

*language teaching*. 7. imp. Hong Kong: Oxford University Press, [1971] 1991. p. 3-26.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da voz passiva. *Calidoscópico* - Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 49-54, jan./jun. 2004.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. *Gramática normativa do português*. Rio de Janeiro: J. Olympio, [1957] 1997.

## NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NA REVISTA MOARA

A Revista MOARA aceita artigos originais para publicação e devem ser encaminhados ao editor responsável pelo número a ser organizado. Os textos serão submetidos ao Conselho Editorial da revista, que se reserva o direito de sugerir ao autor modificações de forma e/ou de conteúdo. Seguem abaixo as normas para publicação.

1. Redigir o texto em português, inglês, francês ou espanhol.
2. Utilizar margens de 3 cm. à esquerda, 2 cm. à direita, 3 cm. na margem superior e 2 cm. na margem inferior em formato de papel A4.
3. O texto digitado deve ter entre 4 mil e 8 mil palavras, incluindo os anexos.
4. Digitar o texto em Word for Windows (edição 6.0 ou superior), fonte Garamond, corpo 12, espaçamento simples entre linhas e parágrafos, em modo justificado.
5. Entre partes do texto e entre texto e exemplos, citações, tabelas, ilustrações etc, utilizar espaço duplo. Para fazer isso, basta redigi-los na segunda linha após o parágrafo anterior.
6. Para texto citado com mais de três linhas, adentrar o texto em 2 cm. e utilizar fonte Garamond, corpo 10.
7. (L)Para texto citado com menos de três linhas, usar aspas no próprio corpo do texto.
8. Para notas de rodapé, usar fonte Garamond, corpo 10.
9. Utilizar paragrafação automática.
10. Apresentar o texto na seguinte seqüência: título do artigo, nome(s) do(s) autor(es), resumo na língua do artigo e em alemão, francês, espanhol ou inglês, palavras-chave em português e na outra língua do resumo apresentado, texto, referências e anexos.

11. Digitar o título do artigo centralizado na primeira linha da primeira página com fonte Garamond, tamanho 12, em formato negrito, todas as letras maiúsculas.
12. Os resumos devem ser antecidos pela expressão RESUMO em maiúsculas, seguida de dois pontos, na terceira linha abaixo do nome do autor e sem adentramento. O texto dos resumos segue na mesma linha e deve ficar entre 100 e 150 palavras. Digitá-lo em fonte Garamond, corpo 11.
13. As palavras-chave devem ser antecidas pela expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúsculas, seguida de dois pontos, na segunda linha abaixo do resumo e duas linhas acima do início do texto. Utilizar entre três e cinco palavras-chave com fonte Garamond, tamanho 11, separadas por ponto e vírgula.
14. Digitar os títulos de seções com fonte Garamond, tamanho 12, em negrito. O título da introdução deve ser redigido na terceira linha após as palavras-chave. Os demais títulos, duas linhas após o último parágrafo da seção anterior (pular linha). Os títulos de seções são numerados com algarismos arábicos seguidos de ponto (por exemplo, 1. Introdução, 2. Fundamentação teórica). Apenas a primeira letra de cada subtítulo deve ser grafada com caracteres maiúsculos, exceto nomes próprios.
15. Digitar a primeira linha de cada parágrafo de texto com adentramento.
16. As referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor data. Para citar, resumir ou parafrasear um trecho da página 36 de um texto de 2005 de Pedro da Silva, a indexação completa deve ser (SILVA, 2005, p. 36). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.
17. Citações no meio do texto sempre devem vir entre aspas e nunca em itálico. *Use itálico para indicar ênfase ou grafar termos estrangeiros.*

18. Exemplos de corpora analisados devem vir no padrão de citação.
19. Caso seja necessária transcrição fonética, o autor deve enviar a fonte utilizada juntamente com seu artigo, a fim de que a mesma possa ser instalada para editoração do artigo.
20. Notas devem ser digitadas em rodapé em seqüência numérica. Se houver nota no título, marcar com asterisco (\*). Não se deve usar nota para citar referência.
21. Tabelas, quadros, ilustrações (desenhos, gráficos etc.) devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Não se admitem ilustrações xerocopiadas. Elas deverão ser devidamente escaneadas e inseridas no texto. Os títulos de figuras devem ser digitados com fonte Garamond, tamanho 12, em formato normal, centralizado. Tabelas, quadros, ilustrações devem ser identificados por legendas.
22. Os anexos devem ser entregues prontos para a editoração eletrônica. Para anexos que se constituem de textos já publicados, o autor deve incluir referência bibliográfica completa.
23. As referências devem ser antecidas da expressão Referências, em negrito. A primeira referência deve ser redigida na segunda linha abaixo dessa expressão. As referências devem seguir a NBR 6023 da ABNT: os autores devem ser citados em ordem alfabética, sem numeração, sem espaço entre as referências e sem adentramento; o principal sobrenome do autor em maiúsculas, seguido de vírgula e iniciais dos demais nomes do autor. Se houver outros autores devem ser separados uns dos outros por ponto e vírgula; título de livro, de revista e de anais, em itálico; título de artigo: letra normal, como a do texto; se houver mais de uma obra do mesmo autor, seu nome deve ser substituído por um traço de cinco toques; mais de uma obra do mesmo autor no mesmo ano, use uma letra (a, b, ...) após a data. Ordene referências de mesmo autor em ordem decrescente.

## Exemplos:

FERREIRA, M. *Morfossintaxe da Língua Parkatêjê*. Munique: Lincom-Europa, 2005.

FURTADO, M. T. A visão da Amazônia em Euclides da Cunha, Ferreira de Castro e Dalcídio Jurandir. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS – GELNE, 20., 2004, João Pessoa, *Anais...* João Pessoa, 2004. p.1869-1874.

MAGNO E SILVA, W. Estratégias de Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – Um Caminho em Direção à Autonomia. *Intercâmbio*, São Paulo, v.15. 2006. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva\\_w.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/silva_w.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2007.

PESSOA, F. C. As relações interpessoais nos domínios do contar e fazer contar as narrativas populares da Amazônia paraense. In: MARINHO, J. H. C.; PIRES, M. S. O.; VILLELA, A. M. N. (orgs.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007, p. 139-157.

SALES, G. M. A. . Um público leitor em formação. *Moara*, Belém, n. 23, p. 23-42, jan./ jun. 2006.

A desconsideração das normas especificadas acima resultará na não aceitação do artigo submetido.

Última atualização em 10/9/2007.

REVISTA MOARA  
Curso de Mestrado e Letras  
Campus Universitário do Guamá  
Rua Augusto Corrêa, 1  
CEP 66075-900 - Belém - Pará  
Tel./Fax (91) 3201-7499  
[www3.ufpa.br/mletras](http://www3.ufpa.br/mletras)  
[mletras@ufpa.br](mailto:mletras@ufpa.br)