



Revista do Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.11, n.20 (2017)

**Revista (Con)Textos Linguísticos**  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Departamento de Línguas e Letras  
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514  
Goiabeiras – Vitória - ES  
CEP: 29075910  
Telefax: (27) 4009-2524  
www.linguistica.ufes.br  
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

---

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 11, n. 20 (2017)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGE-UFES, 2007-  
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:  
Saulo de Jesus Peres  
CRB6 – Reg. 676/ES

**Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

**Centro de Ciências Humanas e Naturais**

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

**Departamento de Línguas e Letras**

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

**Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Daniel de Mello Ferraz

Coordenadora Adjunta: Kyria Finardi

**Conselho Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebecka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

**Comissão Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

## SUMÁRIO

<u>CONSTRUÇÕES PSEUDOCATIVADAS EM RUSSO E EM PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE CONSTRUCIONISTA</u> Diego Leite de Oliveira	<a href="#">PDF/A</a> 7-27
<u>A CONCEPÇÃO SAUSSURIANA DE SOM NOS MANUSCRITOS DE HARVARD</u> Eliane Mara Silveira, Thayanne Raísa Silva Lima	<a href="#">PDF/A</a> 28-38
<u>A LÍQUIDA LATERAL NA PRODUÇÃO DE BILÍNGUES POLONÊS/PORTUGUÊS</u> Giovana Ferreira-Gonçalves, Aline Rosinski Vieira	<a href="#">PDF/A</a> 39-53
<u>GESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA</u> Isis Ribeiro Berger	<a href="#">PDF/A</a> 54-69
<u>A ENCENAÇÃO DE UM CRIME: UMA CONSTITUIÇÃO RECÍPROCA ENTRE CENOGRAFIA E ENUNCIÇÃO</u> Jarbas Vargas Nascimento, Anderson Ferreira	<a href="#">PDF/A</a> 70-84
<u>PROPOSTA DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA USO EM SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS, PÚBLICO-ALVO E FUNÇÃO</u> Larissa Moreira Brangel	<a href="#">PDF/A</a> 85-105
<u>QUESTÕES DE LÍNGUA E DE IDENTIDADE: (N)AS TRAMAS DE UM BILINGUISMO DE ESCRITA</u> Maria Angélica Deângeli	<a href="#">PDF/A</a> 106-124
<u>A FORÇA DAS RELAÇÕES DE PODER NO DISCURSO POLÍTICO DE UM PROJETO DE LEI: IDEOLOGIA DE EXCLUSÃO DO NOME SOCIAL</u> Micheline Mattedi Tomazi, Zirlene Effgen, Ariel Sessa	<a href="#">PDF/A</a> 125-146
<u>HIPÓTESES ABDUTIVAS ANTEFACTUAIS EM SITUAÇÕES PROATIVAS DE NEGOCIAÇÃO COLABORATIVA: ANÁLISE DO CONTEXTO INICIAL DO FILME "12 HOMENS E UMA SENTENÇA"</u> Fábio José Rauem, Suelen Francez Machado Luciano	<a href="#">PDF/A</a> 147-165
<u>Ensino de escrita e letramentos: as propostas curriculares da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG)</u> Tânia Guedes Magalhães	<a href="#">PDF/A</a> 166-186
<u>A PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DE "CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3" DOS RACIONAIS MC'S</u> Tatiana Aparecida Moreira	<a href="#">PDF/A</a> 187-199

## APRESENTAÇÃO

É com prazer que publicamos mais um número da Revista (Con)textos Linguísticos. Com ele, além de promovermos o intercâmbio de pesquisadores e de novas ideias, em nível estadual, nacional e internacional, estamos consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGEL – em fomentar a pesquisa linguística no Espírito Santo.

Compõem esta edição onze artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: UFRJ, UFU, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, UFPEL, Unioeste, PUC-SP, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNESP, UFES, UFSC, Unisul, UFJF e UFSCar.

O primeiro trabalho, de autoria de Diego Leite de Oliveira, apresenta uma análise contrastiva de construções pseudoclivadas do russo e do português em uma perspectiva construcionista .

O segundo trabalho, de autoria de Eliane Silveira e Thayanne Raísa Silva e Lima, pretende evidenciar o movimento teórico de Saussure a partir da tematização do aspecto fônico da língua.

O terceiro trabalho, de autoria de Giovana Ferreira-Gonçalves e Aline Rosinski Vieira, busca descrever a realização da consoante líquida lateral // em posição de coda silábica em uma comunidade bilíngue português/polonês.

O quarto trabalho, de autoria de Isis Ribeiro Berger, visa discutir a questão da gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil, sob a ótica da Política Linguística.

O quinto trabalho, de autoria de Jarbas Vargas Nascimento e Anderson Ferreira examina a constituição da cenografia no gênero notícia, por meio de recortes feitos em dois jornais populares: o Agora São Paulo e o Diário de São Paulo entre os dias 18 e 19 de setembro de 2013, enfatizando a construção das cenografias legitimadas pela enunciação e o enlaçamento do coenunciador em cenas de investigação criminal.

O sexto trabalho, de autoria de Larissa Moreira Brangel, discute três importantes axiomas que devem orientar a elaboração de um dicionário pedagógico – o enquadramento taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra.

O sétimo trabalho, de autoria de Maria Angélica Deângeli e Gabriela Oliveira, visa tecer algumas considerações acerca da noção de bilinguismo e das questões identitárias que perpassam tal fenômeno.

O oitavo trabalho, de autoria de Micheline Mattedi Tomazi, Zirlene Effgen e Ariel Sessa, busca analisar como o discurso de um Projeto de Lei pode ser construído e legitimado na esfera política capixaba.

O nono trabalho, de autoria de Fábio José Rauen e Suelen Francez Machado Luciano, visa descrever e explicar como processos de auto e hetero vigilância epistêmica promovem a modulação da emergência de hipóteses abduativas antefactuais em direção à consecução ótima de metas em comum.

O décimo trabalho, de autoria de Tânia Guedes Magalhães, objetiva apresentar o resultado de uma pesquisa que buscou analisar a presença e as implicações das práticas de produção escrita nos currículos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), bem como a relação dessas práticas com os gêneros textuais (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Por fim, o trabalho, de autoria de Tatiana Aparecida Moreira, integra nossa tese de doutorado cujo objetivo foi analisar raps, do grupo Racionais MC's e do rapper MV Bill, a fim de examinar como o poder operava na instância de produção, especialmente no processo de autoria, comparando-os com raps portugueses do grupo Mind da Gap e do rapper Boss AC.

Esperamos que a leitura desses trabalhos amplie nossos conhecimentos, possibilite uma ampla discussão acadêmica e uma boa reflexão sobre a estrutura das línguas naturais e o processamento da linguagem humana.

A Comissão Organizadora

# CONSTRUÇÕES PSEUDOCLIVADAS EM RUSSO E EM PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE CONSTRUCIONISTA<sup>1</sup>

Diego Leite de Oliveira\*

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma análise contrastiva de construções pseudoclivadas do russo e do português em uma perspectiva construcionista (cf. LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT 2001; BYBEE, 2010; DIESSEL, 2015). Comparam-se os nós de construções pseudoclivadas do português e do russo na rede construcional, principalmente no que diz respeito à propriedade de inversão de constituintes da construção. Em português verifica-se que essa propriedade é aceitável, o que se observa a partir da existência, além das assim chamadas pseudoclivadas clássicas ou canônicas, de construções pseudoclivadas invertidas e extrapostas. Em russo, a inversão é inaceitável, de modo que só a construção pseudoclivada clássica é permitida. Uma análise contrastiva, baseada na noção de domínio potencial de foco (cf. LAMBRECHT, 1994; VAN VALIN, 1999), permitiu depreender que o russo possui domínio de foco mais rígido do que o português, o que torna inaceitáveis construções pseudoclivadas cujo domínio de foco ocorra em posição inicial em língua russa.

**Palavras-chave:** Pseudoclivadas; Foco; Russo; Português; Gramática de Construções.

**Abstract:** This paper presents a contrastive analysis of Russian and Portuguese pseudo-cleft constructions under a constructionist perspective (LANGACKER, 1987; GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT 2001; BYBEE, 2010; DIESSEL, 2015). The nodes of pseudo-cleft constructions in both languages in the constructional network are compared, mainly with respect to the property of inversion of construction constituents. In Portuguese, this property is acceptable, what can be observed from the existence of inverted and extrapolated pseudo-clefts, in addition to classical or canonical pseudo-clefts constructions. In Russian this property is unacceptable, so that only the classic pseudo-cleft construction is permitted. A contrastive analysis, based on the notion of potential focus domain (LAMBRECHT 1994, VAN VALIN 1999), allowed us to infer that Russian has a more rigid potential focus domain than Portuguese, which rejects pseudo-cleft constructions in which the focus domain occurs in an initial position in Russian.

**Keywords:** Pseudo-cleft; Focus; Russian; Portuguese; Construction Grammar.

## Introdução

Até finais da década de 90, as análises linguísticas construcionistas (FILLMORE 1985, LAKOFF 1987, FILLMORE, KAY e O'CONNOR 1988, GOLDBERG 1995)

---

<sup>1</sup> Agradeço aos pareceristas anônimos pela contribuição na revisão deste artigo, o que enriqueceu o conteúdo do artigo. Qualquer falha na composição do texto evidentemente são de inteira responsabilidade do autor.

\*Professor Adjunto do Departamento de Letras Orientais e Eslavas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
E-mail: diegooliveira@letras.ufrj.br

concentravam-se primordialmente em fenômenos da língua inglesa, apesar de seu grande potencial de extensão para outras línguas<sup>2</sup>. A partir da primeira década dos anos 2000, observa-se o crescimento na aplicação dessa abordagem aos mais diversos tipos de línguas, assim como uma discussão mais aprofundada sobre tipologia e universais linguísticos (cf. CROFT, 2001; FRIED E ÖSTMAN, 2004; BOAS, 2010).

O potencial tipológico da Gramática de Construções se coloca sobremaneira no trabalho de Croft (2001), para quem as construções devem ser consideradas como primitivos linguísticos. Outros trabalhos também relevantes para essa questão referem-se a estudos contrastivos, desenvolvidos nas últimas duas décadas (HILPERT, 2010; GOLZALVEZ-GARCIA E BOAS, 2014). No entanto, muito deve ainda ser feito em termos de descrição linguística e estudos contrastivos e tipológicos em Gramática de Construções.

Este artigo apresenta o começo de um estudo contrastivo entre duas línguas indo-europeias, no que diz respeito ao uso de construções pseudoclivadas: por um lado o russo, uma língua eslava oriental e, por outro, o português brasileiro, uma língua românica. O principal objetivo da pesquisa é identificar de que forma a estrutura da informação de ambas as línguas pode ser considerada diante da análise das construções pseudoclivadas, nos termos da tipologia flexibilidade/rigidez da estrutura sintática vs flexibilidade/rigidez da estrutura de foco, sugerida por Van Valin (1999). A hipótese a ser delineada aqui é a de que, como o russo e o português representam tipos distintos em termos de flexibilidade da estrutura focal, o russo apresenta restrições formais no uso de construções pseudoclivadas, que não são observadas em português brasileiro. A comparação apresentada revela questões importantes quanto ao papel da estrutura da informação na delimitação de uma construção gramatical.

O artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente, apresento um panorama sobre o uso de construções clivadas do russo e do português e sua distribuição em rede, concentrando-me, em uma seção posterior, no uso das pseudoclivadas. Em seguida, busco a motivação construcional para a emergência de pseudoclivadas nas duas línguas e, finalmente, discuto a tipologia rigidez/flexibilidade das estruturas sintática e de foco, sugerida por Van Valin (1999) e aqui aplicada às duas línguas, analisando como a flexibilidade ou rigidez da estrutura de foco pode ser utilizada para explicar as restrições formais observadas no uso de construções pseudoclivadas do russo. Para concluir, algumas considerações e encaminhamentos são apresentados.

---

<sup>2</sup>A propósito, cf. Hoffman (2017)

## Construções pseudoclivadas: análise contrastiva entre o russo e o português brasileiro

Inicialmente, a propósito do conceito de clivagem, cabe apresentar a caracterização sugerida por Lambrecht (2001), que visa a dar conta da expressão de uma proposição lógica simples por meio de uma estrutura bioracional:

UMA CONSTRUÇÃO CLIVADA<sup>3</sup> (CC) é uma estrutura sentencial complexa que consiste em uma oração matriz cujo núcleo é uma cópula, e uma oração relativa ou tipo relativa, cujo argumento relativizado é coindexado com o argumento predicativo da cópula. Juntas a matriz e a relativa expressam uma proposição logicamente simples, sem alteração das condições de verdade. (Lambrecht 2001:467)<sup>4</sup>

De acordo com a definição de Lambrecht (2001), sob o rótulo de construções clivadas pode-se considerar o conjunto de expressões do português e do inglês que englobam as assim chamadas *it-clefts* e *wh-clefts* do inglês, comumente rotuladas no Brasil como clivadas e pseudoclivadas (cf. PRINCE 1978, LAMBRECHT 1988, 2001, BRAGA 2009, QUAREZEMIN 2009, PATTEN 2010, BRAGA ET AL. 2013). Em português brasileiro, Braga (2009) e Braga et al. (2013) propõem que existem duas famílias de construções clivadas: aquela composta por uma palavra QU invariável<sup>5</sup> (semelhante ao grupo das *it-clefts* no inglês), a qual marcaria o constituinte focalizado obrigatoriamente na periferia esquerda da sentença, tal como é possível conferir nos exemplos (1), (2) e (3) abaixo, em itálico, extraídos de Braga et al. (2013, p 36-37), e aquela composta por uma palavra QU variável (semelhante ao tipo *wh-cleft*), sem estabelecer uma posição obrigatória para o constituinte focalizado<sup>6</sup>, tal como nos exemplos (4), (5) e (6), também em itálico, contidos em Braga (2009, p. 180). A língua russa, por sua vez, exhibe um conjunto de construções clivadas bastante restrito, englobando apenas o tipo *wh-cleft*<sup>7</sup>, com variações na presença ou ausência da partícula

---

<sup>3</sup> Caixa alta no texto original.

<sup>4</sup> A CLEFT CONSTRUCTION (CC) is a complex sentence structure consisting of a matrix clause headed by a copula and a relative or relative-like clause whose relativized argument is coindexed with the predicative argument of the copula. Taken together, the matrix and the relative express a logically simple proposition, which can also be expressed in the form of a single clause without a change in truth conditions.

<sup>5</sup> No caso trata-se da palavra “que” inerente às construções “clivadas canônicas”, construções “ser que” e construções “que”.

<sup>6</sup> Em uma breve discussão sobre a definição de clivadas, autor e outros (2013) defendem a dificuldade de as definições existentes para a construção clivada não darem conta de todas as suas possibilidades de manifestação em português brasileiro. Observe-se, por exemplo, o caso da construção QUE, que em português brasileiro carece de uma cópula e, além disso, não constitui uma estrutura bioracional.

<sup>7</sup> cf. Leite de Oliveira (2017)

enfática *tak*, como mostram os exemplos (7) e (8), presentes em Leite de Oliveira (2017, p. 117)<sup>8</sup>:

(1) Se não der, eu ir arranjar uma coisa melhor para mim viver minha vida, eu sozinha, sabe? sem ter que morar na casa dos outros. *É isso que eu quero* (05, f)

(2) F: E nós dizemos em Minas que *o carioca é que puxa o “s”*. (27, f)

(3) F: Ah! Porque eu sou preso, eu fui preso uma vez, eu sou revoltado, vou sair daqui metendo bronca *aí que eu vou assaltar mesmo!*” (05,f)

(4) E eu não estava com a chave. *Quem estava com a chave era o jardineiro*. (Amostra 80, fal 18, mulher)

(5) *Bife é o que mais caro sai hoje em dia na cozinha*. Porque você suja o fogão. (Amostra 80, fal 48, mulher)

(6) F: Eu digo: “ Olha, *não fui eu quem tirou a medida* , foi sua mãe.” (Amostra 80, fal. 18, mulher)

(7) *Kto za god peremeni-l-sia éto Volódia.*  
Quem em ano mudar-PAS-REF DEM/COP Volódia.  
Quem mudou em um ano foi Volódia.

(8) *Tchto oní liúbiat tak éto rodnói iazyk.*  
O que 3PL gostar-3S PAR DEM/COP pátria língua  
O que eles gostam é da língua materna.

Em um trabalho seminal sobre a sintaxe do inglês, Jespersen (1984 [1937], p.147) salienta o caráter enfático das construções clivadas, em que se verifica a finalidade de “destacar um elemento da sentença e chamar atenção especial para ele”. O autor, além disso, discorre sobre a relação entre a ordem vocabular das línguas e o potencial uso de construções clivadas. Nesse sentido, línguas com ordem vocabular relativamente rígida, como o inglês, permitiriam o uso mais abundante desse tipo de construção, como uma forma de neutralizar possíveis desvantagens comunicativas, impostas pela rigidez da ordem vocabular. Por outro lado, línguas com ordem vocabular relativamente mais flexível tenderiam a não utilizar construções clivadas tão frequentemente ou nem mesmo dispor desse tipo de estratégia. Sendo o russo uma língua com ordem vocabular mais flexível do que o inglês, pode-se

<sup>8</sup> Abreviações da glosa para os dados do russo; AC: acusativo; COP: cópula; DEM: demonstrativo; FEM: feminino; FOC: foco; GEN: genitivo; PRF: perfectivo; PAS: passado; N: neutro; NOM: nominativo PAR: partícula; DAT: dativo; REF: reflexivo.

deduzir, a partir da argumentação de Jespersen (1984 [1937]), que essa língua não faria uso abundante ou “não apresentaria” construções clivadas em seu inventário de construções<sup>9</sup>.

No que se refere especificamente ao russo, pode-se concluir, a partir de uma análise quantitativa baseada em *corpus* (LEITE DE OLIVEIRA, 2017), que o uso de construções clivadas é relativamente escasso, confirmando parcialmente o argumento de Jespersen (1984 [1937]). Além disso, dentre as possibilidades de uso de clivadas observadas em línguas como o inglês e o português, em russo observa-se, como já dito, a ocorrência de apenas um tipo de construção clivada: a assim chamada *pseudoclivada*, apresentada nos exemplos (7) e (8), acima.

Em uma perspectiva construcionista, a língua pode ser entendida como um inventário estruturado de construções, definidas aqui como pareamentos convencionalizados de forma e significado/função (LANGACKER, 1987, LAKOFF, 1987, GOLDBERG, 1995, 2003, 2006, CROFT, 2001, DIESSEL, 2015). Esse inventário pode ser concebido na forma de uma rede, exibindo diversos tipos de elos entre as construções (DIESSEL, 2015)<sup>10</sup>. Se imaginarmos a rede de construções clivadas do português e do russo, será possível enxergar as configurações apresentadas na figura 1 abaixo, ilustrando o que foi dito acima acerca dos tipos de construções clivadas existentes nessas línguas.

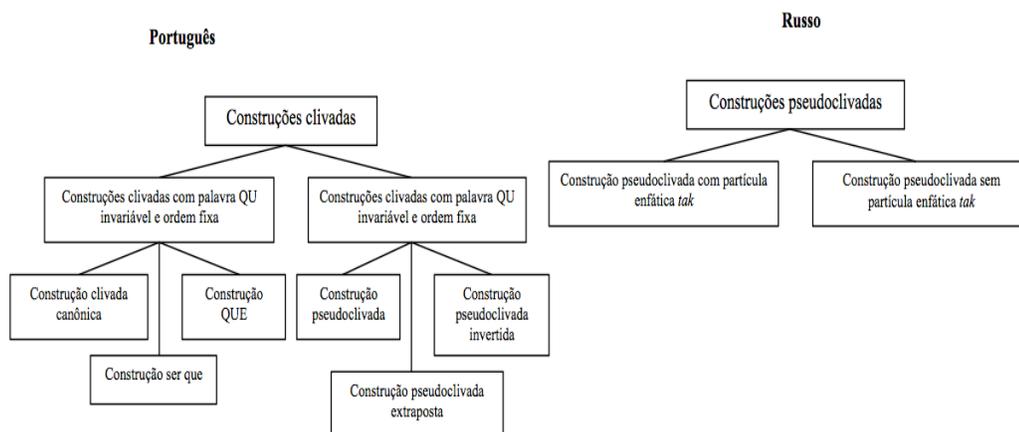


Figura 1. Rede de construções clivadas do português e do russo

<sup>9</sup> Cabe salientar que Jespersen menciona as línguas eslavas em sua argumentação, mas não diz nada especificamente sobre o russo. Além disso, não menciona a língua portuguesa em seu trabalho.

<sup>10</sup> É bastante comum em Gramática de Construções o estudo dos elos taxonômicos, postulados por todas as vertentes da GC. Há, no entanto, e principalmente em vertentes da GC baseadas no uso, o estudo de outros elos, tais como os horizontais, que tratam das relações semânticas e estruturais entre construções distintas, os sintáticos, que preveem a emergência de categorias sintáticas a partir do contato com construções mais concretas e os elos lexicais, elos associativos entre construções e itens lexicais específicos.

No quadro acima, temos a rede de construções clivadas do russo e do português, cujos exemplos representativos de cada nó foram apresentados de (1) a (8). Este trabalho se debruça especificamente sobre as construções pseudoclivadas, uma vez que esse é o único tipo passível de comparação nas duas línguas analisadas. As construções pseudoclivadas, tanto em russo como em português, à luz do referencial teórico da Gramática de Construções (cf. LANGACKER, 1987; LAKOFF, 1987; GOLDBERG, 1995, 2006; BYBEE 2010; DIESSEL, 2015) serão tratadas como pareamentos de forma e significado/função, que podem ser esquematizados, do ponto de vista estrutural, em um nível mais abstrato, tal como em (9):

(9) [QU<sub>i</sub>-X CÓPULA Y<sub>i</sub>]

De acordo com o esquema mostrado em (9), é possível observar, do ponto de vista formal, a presença de uma palavra QU que encabeça uma oração X, seguida de um elemento que funciona como cópula e, por fim, um elemento Y, que consiste no constituinte focalizado. Cabe salientar que o elemento Y deve estar coindexado com a palavra QU que encabeça a construção.

Em português, o esquema apresentado acima pode ser mais bem especificado se nos valermos do esquema detalhado em (10), abaixo:

(10) [QU<sub>i</sub>-X SER<sub>flex</sub> Y<sub>i</sub>]

Em (10), observa-se uma palavra QU, que pode se referir tanto a entidades animadas como inanimadas<sup>11</sup>. Além disso, a oração X encabeçada pela palavra QU exibe configurações variadas e graus diversificados de transitividade. O elemento copulativo em construções pseudoclivadas do português é obrigatoriamente o verbo ser, que exibe flexão modo-temporal e número-pessoal e geralmente está correlacionado com o verbo da oração X, que antecede a cópula. Por fim, a construção apresenta um elemento Y, que pode consistir tanto em um SN substantivo ou SN pronominal<sup>12</sup>. Os exemplos (11) e (12) abaixo, extraídos do Corpus do Português, ilustram construções pseudoclivadas do português brasileiro.

---

<sup>11</sup> São possíveis também referências a tempo e lugar. Contudo, são menos frequentes e não foram consideradas nesta pesquisa.

<sup>12</sup> São menos frequentes, embora possíveis, ocorrências com SPrep e SAdv, assim como orações, as quais não foram consideradas neste trabalho por não terem sido encontradas na análise de corpus empreendida.

(11) A Idade Média tem muita expressividade quanto à Arquitetura, Economia, Artes, Política, Tecnologia e eu poderia citar muitos outros tópicos, mas *o que me encanta é a Filosofia*. [Corpus do Português - Ponto de Vista – UOL – Blog]

(12) Orlando António Gomes 10/06/13 às 12:36 pm: nunca abandone a pessoa que te ama, pois é muito ruim isso, já passei por isso. *E quem foi abandonada fui eu*. [Corpus do Português – Conheça dicas para conquistar um amor – 007 Blog]

Em russo, por outro lado, o esquema apresentado em (9) pode ser mais bem especificado da forma apresentada em (13), abaixo:

(13) [QU<sub>i</sub>-X (*tak*) ETO Y<sub>i</sub>]

No esquema sugerido para a língua russa, também é possível observar, em posição inicial na construção, uma palavra QU, que pode se referir tanto a entidades animadas como inanimadas, também seguida por uma oração com graus de transitividade variados, inclusive orações não verbais<sup>13</sup>. Diferentemente do português, que apresenta uma cópula verbal no *slot* de elemento copulativo, o russo exhibe um componente híbrido que compartilha propriedades inerentes a uma cópula, mas apresenta a forma de um pronome demonstrativo e é invariável (LEITE DE OLIVEIRA, 2013, 2017). Esse elemento pode ser acompanhado ou não da partícula enfática *tak*. O elemento Y, por sua vez, corresponde ao constituinte focalizado e pode ocorrer na forma de um SN substantival ou pronominal. Os exemplos abaixo ilustram construções pseudoclivadas em russo.

(14) [CNLR – 2003 – conversa informal]

*Tchto proizoch-l-ó za posliédnieie vriémia, tak*  
o que acontecer.PRF-PAS-N em último tempo PAR

*éto publikátsiia gromádn-ogo kolitchestv-a tiékst-ov*  
COP/FOC publicação enorme-GEN quantidade-GEN textos-GEN

O que aconteceu ultimamente foi a publicação de uma enorme quantidade de textos.

---

<sup>13</sup> A propósito de orações não verbais, cf. Kopotiev (2007) e Autor (2017).

(15) [CNLR – 1950 – conto]

*K-omú*      *on*      *zavídova-l*      *éto*      *sanítar-am*  
quem-DAT   3S      invejar-PAS      COP/FOC      enfermeiro-DAT.PL

De quem ele tinha inveja era dos enfermeiros.

Do ponto de vista do significado, construções pseudoclivadas vêm sendo analisadas sob perspectivas variadas, que salientam a leitura focal e a função contrastiva (JESPERSEN 1984 [1937], CHOMSKY 1970, HIGGINS 1976, PRINCE 1978, LAMBRECHT 1994, 2001). Desse modo, aqui consideramos a definição sugerida por Lambrecht (1994, p. 213) em relação à categoria de foco, a qual vem sendo adotada para compreender as construções clivadas nas línguas analisadas. Para o estudioso, foco consiste no componente semântico de uma proposição pragmaticamente estruturada, em que a asserção difere da pressuposição. Assim, Lambrecht (1994, p. 52) define uma pressuposição pragmática como o conjunto de proposições evocadas de forma léxico-gramatical em uma sentença, que o falante assume que o interlocutor já conheça no momento de sua enunciação. A asserção pragmática, por sua vez, é definida como a proposição expressa em uma sentença que se espera do ouvinte conhecer somente a partir do momento em que ouve a sentença enunciada. Nesse sentido, ao analisar construções clivadas, Lambrecht (2001) propõe uma análise semântico-pragmática, que considere as definições supracitadas para as categorias de foco, pressuposição e asserção pragmáticas.

Assumindo os exemplos (11) e (15) acima apresentados, podemos interpretar a estrutura semântico-pragmática das pseudoclivadas em português e em russo da forma expressa em (16) e (17), abaixo, respectivamente:

(16) *o que me encanta é a Filosofia.*

Pressuposição: x me encanta.  
Asserção: x = Filosofia.  
Foco: Filosofia.

(17) *Komú*      *on*      *zavídoval*      *éto*      *sanítár-am*  
quem-DAT   3S      invejar-PAS      COP/FOC      enfermeiro-DAT.PL  
De quem ele tinha inveja era dos enfermeiros.

Pressuposição: *On zavídoval* x. (ele tinha inveja de X)  
Asserção: x = *sanítaram* (enfermeiros).  
Foco: *sanítaram* (enfermeiros)

De acordo com (16) e (17), as construções clivadas evocam uma pressuposição, na qual figura uma variável  $x$ <sup>14</sup>. O papel da asserção é informar que essa variável  $x$  em dado contexto pode ser identificada por uma forma linguística que denota um referente. O foco da construção, por sua vez, seria justamente o componente que permitiria diferenciar pressuposição e asserção, no caso do português, “Filosofia”, e no caso do russo, “*sanitaram*”. Esse tipo de configuração focal vem sendo caracterizado nas línguas do mundo como foco argumental (cf. LAMBRECHT, 1994, 2000, 2001; VAN VALIN E LAPOLLA, 1997; VAN VALIN, 1999) e sua função vem sendo considerada identificacional (LAMBRECHT, 2001; PATTEN, 2010).

### **Motivação e relação taxonômica em construções clivadas QU do russo e do português**

Um dos compromissos da Gramática de Construções como um modelo de arquitetura gramatical é a busca pela motivação (funcional e/ ou estrutural) para a existência de construções na língua. Descritos de forma breve, na seção anterior, os aspectos da forma e do significado/função das construções pseudoclivadas do russo e do português, postulo, nesta seção, que esse tipo de construção em ambas as línguas analisadas é motivado por uma relação expressa em termos de herança múltipla, que assegura à construção a sua função de identificação de uma variável  $x$  em uma pressuposição. Para compreendermos o que isso quer dizer, voltemos o nosso olhar para o termo *herança*.

Herança em uma abordagem construcionista foi o termo adotado a partir da literatura especializada em linguagem de programação e inteligência artificial<sup>15</sup>. Essa noção pode receber outros rótulos na literatura cognitivista ou em trabalhos construcionistas recentes, tais como relações *based-on* (LAKOFF 1987), relações de dominância (WILENSKY 1986) ou simplesmente *relação taxonômica* (cf. LANGACKER 1987, CROFT 2001, BOAS 2010, DIESEL 2015). De acordo com essa concepção, se uma construção A compartilha propriedades formais e semântico-pragmáticas com uma construção mais geral ou abstrata B, pode-se dizer que a construção A herda propriedades da construção B, sendo possível postular um elo associativo, em termos taxonômicos, entre a construção A e a construção B, tal como é possível observar a partir da figura 2 abaixo, a título de exemplo:

---

<sup>14</sup> Neste trabalho utilizo a letra minúscula  $x$  para indicar uma variável em uma pressuposição. A letra maiúscula  $X$  é utilizada para designar uma variável em termos de forma em uma construção.

<sup>15</sup> Para maiores informações sobre o termo herança, cf. Wilensky (1986), Jurafsky (1992) e Goldberg (1995).

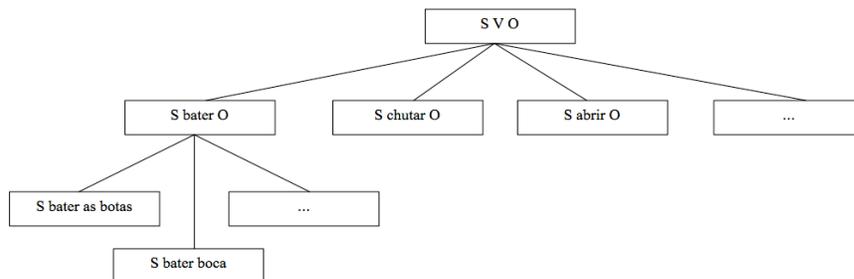


Figura 2. Representação de relações de herança única entre nós na rede construcional

Na figura 2, é possível observar uma representação simplificada da rede de construções transitivas da língua portuguesa. De cima para baixo, observa-se o nó da construção transitiva abstrata SVO<sup>16</sup>, da qual herdam propriedades construções transitivas mais específicas da língua. Essa construção abstrata tem como especificações, no polo da forma, a presença de um sujeito, seguido de um verbo e, por fim um objeto direto, e, no polo do significado, a presença de um agente que age diretamente sobre um paciente. Esse modelo abstrato de construção encontra-se em uma relação de herança com os nós mais específicos, permitindo construções variadas, com níveis diversos de abstração. Mais abaixo é possível observar, por exemplo, os nós de construções com os verbos bater, chutar, abrir, entre outros (representados por reticências). Se tomarmos especificamente o nó de construções com o verbo bater, veremos que é possível postular construções ainda mais específicas como nós na rede construcional, dado o seu caráter idiossincrático e a necessidade de maior especificação formal e ou semântica. Observa-se, portanto, a construção “S bater as botas”, cujo significado não pode ser previsto a partir de uma perspectiva composicional. O mesmo se pode dizer em relação a “S bater boca”. Considerando-se a figura apresentada, é possível afirmar que a rede construcional da oração transitiva se organiza de tal forma, que nós mais específicos na rede herdam as propriedades de nós mais abstratos. Assim, pode-se dizer que a construção “S bater boca” herda propriedades da construção transitiva com o verbo bater, a qual, por seu turno, herda propriedades da construção transitiva abstrata “S V O”.

Aqui observamos um modelo de herança única, no qual os nós representados na rede herdam propriedades de apenas um nó em um nível superior de abstração. No entanto, na língua também pode ocorrer herança múltipla, quando uma construção herda propriedades de mais de um nó em nível superior de abstração. É o caso das construções pseudoclivadas do

<sup>16</sup> É possível conferir descrição semelhante para o inglês em Croft (2001).

russo e do português, em que é possível postular que tais construções herdaram propriedades tanto de construções de identificação do tipo X COP Y, como de uma construção QU X abstrata, como ilustrado na figura 3.

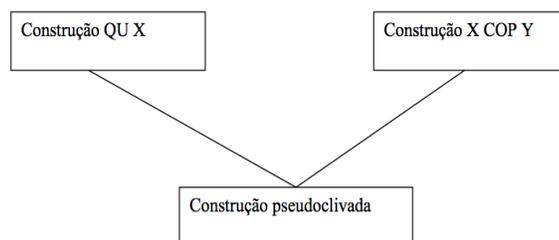


Figura 3 Representação da herança múltipla na rede construcional

As especificações semânticas inerentes à construção de identificação X COP Y requerem a presença de um participante que funcione como IDENTIFICADO e de um participante que funcione como IDENTIFICADOR, relacionados por meio de um processo intensivo de identificação<sup>17</sup>. Nesse sentido, o participante IDENTIFICADO seria mapeado na forma do constituinte X, ao passo que o participante IDENTIFICADOR seria mapeado na forma do constituinte Y. Os exemplos (18) e (19), do português e do russo, ilustram o que se tem por construção de identificação simples (cf. Halliday 2014, para uma leitura em inglês, e LEITE DE OLIVEIRA, 2017, para uma leitura em português aplicada especificamente às pseudoclivadas), com os participantes IDENTIFICADOR e IDENTIFICADO. Nelas o primeiro elemento é apresentado na cena como já conhecido ou pressuposto, mas carecendo de algum tipo de identificação. Nesse sentido, o elemento que seque a cópula é apresentado com vistas a trazer algum tipo de identificação do elemento pressuposto.

(18) [Corpus do Português - Ponto de Vista – UOL – Blog]

IDENTIFICADO	PROCESSO	IDENTIFICADOR
meu problema	é	<i>falta de atenção.</i>

(19) [LEITE DE OLIVEIRA, 2017, p.153]

<sup>17</sup>A propósito das construções de identificação, valho-me da proposta de Halliday (2014, p 276). Halliday desenvolve um sistema de transitividade de representação de cenas do mundo físico, do mundo da consciência e do mundo das relações abstratas. Nesse caso a transitividade seria marcada por meio de processos que, para o autor, são basicamente cinco, em inglês: material, mental, verbal, existencial, comportamental e relacional. Este último se subdivide em processos intensivos (atributivos e identificacionais), circunstanciais e possessivos. As construções a que me refiro como construções de identificação são abrigadas pelo grupo de processos relacionais intensivos de natureza identificacional.

IDENTIFICADO			PROCESSO	IDENTIFICADOR
<i>Samaia</i>	<i>vyssókaia</i>	<i>dótkha</i>	<i>éto</i>	<i>Sácha.</i>
própria	alta	filha	DEM/COP	<i>Sacha</i>
A filha mais alta é a <i>Sacha</i> .				

Já as especificações semânticas inerentes à construção QU X requerem que X seja capaz de evocar uma pressuposição pragmática nos termos do referido Lambrecht (1994), de tal maneira que a palavra QU remeta a um participante a ser identificado (cf. LEITE DE OLIVEIRA, 2017, p. 145-149). Nesse sentido, as especificações semânticas da construção QU X adequam-se às especificações semânticas do constituinte X na construção de identificação, nos moldes da interpretação sugerida por Lambrecht (2001) e abordada nos exemplos (16) e (17) acima, tal como a figura 4 e os exemplos de (20) a (25) buscam ilustrar:

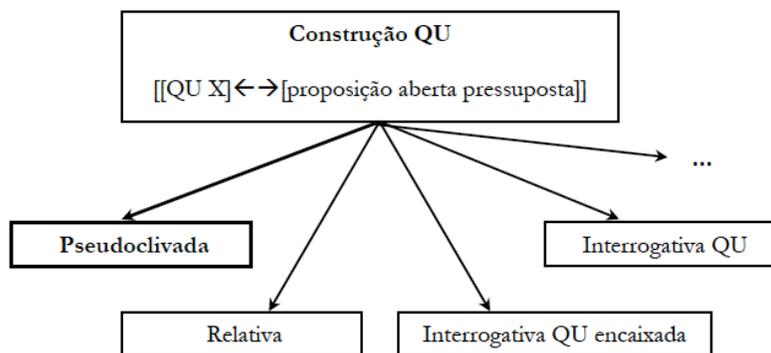


Figura 4. A construção QU abstrata e a relação de herança com outras construções.

(20) Construção interrogativa QU [português]

Quem chegou?

(21) Construção interrogativa encaixada [português]

Eu sei quem chegou.

(22) Construção relativa [português]

O menino *que chegou* se chama Ivan.

(23) Construção pseudoclivada [português]

*Quem chegou* foi Ivan.

(24) Construção interrogativa [russo]

*Kto kupil é-t-u machín-u?*  
 quem comprar.PRF-PAS esse-AC.F carro-AC  
*Quem comprou esse carro?*

(25) Construção interrogativa encaixada [russo]

*Iá voobche nié znáiu, kto kupil é-t-u machín-u.*  
 1S em geral NEG saber-1S quem comprar.PRF-PAS esse-AC.F carro-AC  
 Eu realmente não sei *quem comprou esse carro.*

(26) Construção relativa [russo]

*Oní bý-l-i rád-y za tchieloviék-a, kto kupil é-t-u machín-u.*  
 3PL ser-PST-PL alegre-PL por pessoa-DAT que comprar.PRF-PAS esse-AC.F carro-AC  
 Eles ficaram alegres com a pessoa que comprou esse carro.

(27) Construção pseudoclivada [russo]

*Kto kupil é-t-u machín-u, tak eto Vássia.*  
 Quem comprar.PRF-PAS esse-AC.F carro-AC ENF COP/FOC Vássia  
 Quem comprou esse carro foi o Vássia.

De (20) a (27) é possível verificar, nesta ordem e em itálico, as seguintes construções: interrogativa QU, interrogativa QU encaixada, relativa e clivada QU do português, seguidas das construções correspondentes em língua russa, na mesma ordem. Embora constituam construções diferentes, em línguas diversas, utilizadas em contextos distintos para fins específicos, é possível observar algumas propriedades em comum entre elas, a saber, o uso de uma palavra QU ou pronome relativo/interrogativo, acompanhado de uma oração, do ponto de vista da forma, e a evocação de uma pressuposição, do ponto de vista semântico-pragmático. Nos exemplos do português, a pressuposição comum é a de que alguém chegou (X chegou). Nos exemplos do russo, a pressuposição comum é a de que alguém comprou um carro (X comprou um carro). Isso faz com que seja possível sugerir o quadro de abstração presente na figura 4, em que as micro-construções instanciadas pelos exemplos de (20) a (27) herdaram propriedades de um modelo mais esquemático QU-X para expressar pressuposições com um elemento x a ser identificado nas línguas.

É a combinação entre as especificações semânticas da construção QU-X e da construção X COP Y que permite as condições adequadas para a emergência da construção

pseudoclivada, cuja especificação semântica é a identificação de uma variável x em uma pressuposição. No caso da construção pseudoclivada, o participante IDENTIFICADO seria mapeado no bloco constituído pela combinação QU-X, que para Halliday (1967, 2014) consiste em uma nominalização, e o participante IDENTIFICADOR seria mapeado na forma do constituinte Y, tal como os exemplos (28) e (29) visam a ilustrar:

(28)

Nominalização		
IDENTIFICADO		IDENTIFICADOR
<i>o que me encanta</i>	<i>é</i>	<i>a Filosofia</i>

(29)

Nominalização				
IDENTIFICADO				IDENTIFICADOR
<i>Komú</i>	<i>on</i>	<i>zavídoval</i>	<i>éto</i>	<i>sanítár-am</i>
quem-DAT	3S	invejar-PAS	COP/FOC	enfermeiro-DAT.PL
De quem ele tinha inveja			era	dos enfermeiros.

Uma vez motivada a construção pseudoclivada, tanto para o português como para o russo, cabe agora analisar as restrições formais observadas no russo, mas que não são observadas em português. Um olhar mais atento ao nó da construção pseudoclivada das duas línguas permite a observação de diferenças formais importantes e neste trabalho saliento apenas uma: a partir do nó de construções pseudoclivadas do português emergem construções pseudoclivadas invertidas e extrapostas, o que evidencia o fato de que as pseudoclivadas do português admitem inversão da ordem dos constituintes, permitindo a alocação do constituinte focalizado junto à periferia esquerda da construção, propriedade que é inaceitável em construções da língua russa (LEITE DE OLIVEIRA, 2017). Afinal, por que razão em português a inversão é aceitável e em russo não, considerando que tipologicamente o russo é tido como uma língua de ordem SVO livre? É o que pretendo discutir na próxima seção.

#### **A tipologia rigidez/flexibilidade da estrutura sintática e da estrutura focal e restrições no uso de pseudoclivadas da língua russa**

Os nós na rede construcional de pseudoclivadas do russo e do português apresentam semelhanças e diferenças. Se por um lado, as semelhanças envolvem a presença de uma

palavra QU variável em termos de animacidade e função sintática, orações com graus diversificados de transitividade, a presença de uma cópula e a coindexação entre o constituinte clivado e a palavra QU, por outro lado, o nó de construções pseudoclivadas do português, diferentemente do russo, parece não apresentar restrições em termos de mobilidade posicional do constituinte focalizado, como é possível observar nos exemplos abaixo:

(30) *Pseudoclivada clássica*

*O que importa são as lembranças*, mesmo que somente você se lembre. (Corpus do Português – UOL, Ponto de vista – blog)

(31) *Pseudoclivada invertida*

*A cadela Kesha foi quem indicou à mãe o local* em que a criança estava. (Corpus do Português – 180 graus – Jornal de notícias)

(32) *Pseudoclivada extraposta*

*Foi ele quem lhe beijou os lábios longamente*. (Corpus do Português – País do Carnaval – Jorge Amado)

Em (30), verifica-se uma pseudoclivada clássica em que a palavra QU encabeça a construção e o constituinte focalizado encontra-se ao final. Em (31), observa-se uma pseudoclivada invertida em que o constituinte clivado e a oração encabeçada pela palavra QU trocam de posição. Por fim, em (32) o que se vê é uma pseudoclivada extraposta, na qual a cópula e o constituinte clivado localizam-se na periferia esquerda, seguidos da oração encabeçada pela palavra QU. Em russo, Leite de Oliveira (2017) demonstrou, por meio da análise de *corpus* associada a testes de aceitabilidade aplicados a falantes nativos do idioma, que a mobilidade posicional da construção pseudoclivada é inaceitável. Diante dessa descoberta, cabe levantar o seguinte questionamento: o que está por trás dessa restrição formal inerente ao nó de construções pseudoclivadas da língua russa, diferenciando-a em relação à língua portuguesa?

Para tentar responder a esse questionamento valho-me da tipologia sugerida por Van Valin (1999), relativa à rigidez/flexibilidade sintática vs rigidez/flexibilidade da estrutura de foco em línguas naturais. Ao estudar a relação entre sintaxe e estrutura de foco, o estudioso sugere que existem línguas com estrutura sintática rígida e estrutura de foco flexível, como é o caso do inglês; línguas com estrutura sintática rígida e estrutura de foco também rígida, como é o caso do francês; línguas com estrutura sintática flexível e estrutura de foco rígida, como é o caso de setswana, uma língua banto, e, finalmente, línguas com estrutura sintática e estrutura de foco flexíveis, como é o caso do russo e do polonês. Como rigidez ou

flexibilidade da estrutura sintática, Van Valin (1999) considera a mobilidade da ordem vocabular na sentença e como rigidez ou flexibilidade da estrutura de foco, o estudioso considera a variabilidade na posição do que Lambrecht (1994, p. 214) denominou domínio de foco, ou seja, a posição sintática, na sentença, em que geralmente recai o foco da sentença.

Apesar de ter estabelecido sua tipologia de forma inicialmente discreta, Van Valin (1999) não exclui a possibilidade de que haja, na verdade, um contínuo na relação rigidez/flexibilidade da estrutura sintática e focal. É o que ocorre, por exemplo no russo, quando o estudioso identifica que, em sentenças declarativas, o domínio potencial de foco encontra-se em posição final na sentença, ao passo que, em construções interrogativas QU, o domínio potencial de foco está localizado em posição inicial (VAN VALIN 1999, p. 522). Dessa forma, e considerando a literatura sobre estrutura da informação e ordem vocabular em língua russa (cf. KOVTUNOVA, 1976; YANKO, 2001, 2008), assumo que o russo é uma língua com estrutura de foco relativamente flexível (pois varia apenas em relação a declarativas e interrogativas). Este não é o caso do português, língua em que o domínio potencial de foco parece ser mais flexível do que em russo, no que diz respeito a sentenças declarativas simples, como é possível observar a partir da sentença contida em (33):

(33) Maria abriu a porta.

Assumindo uma situação em que a sentença (33) é produzida em um contexto de foco argumental, a posição do constituinte focalizado em português pode variar. Caso o constituinte focalizado consista no objeto direto, a sentença como (33) focalizará o constituinte final. No entanto, não se pode afirmar categoricamente que somente constituintes finais possam ser interpretados como focalizados em português. Em situações de contraste, por exemplo, é possível que o foco ocorra em posição inicial, como sugere o exemplo (34):

(34) Falante 1: Pedro abriu a porta

Falante 2: Não, MaRIa abriu a porta<sup>18</sup>.

Além de expressar foco contrastivo prosodicamente, tal como na sentença (34), o português apresenta conjunto variado de estratégias de clivagem, que permitem a alocação do

---

<sup>18</sup> Caixa alta dentro da palavra indica a posição onde recai o acento prosódico marcador de foco.

constituente focalizado tanto na periferia esquerda como ao final da sentença, como é possível observar nos exemplos que se seguem:

- (35) Clivada canônica: Foi MaRIa que abriu a porta.
- (36) Clivada “Ser que”: MaRIa é que abriu a porta.
- (37) Construção “QUE”: MaRIa que abriu a porta.
- (38) Construção pseudoclivada invertida: MaRIa foi quem abriu a porta.
- (39) Construção pseudoclivada extraposta: Foi MaRIa quem abriu a porta.
- (40) Construção pseudoclivada canônica: Quem abriu a porta foi MaRIa.

Em todas as sentenças de (35) a (39), o constituinte focalizado se encontra em posição não final e apenas na sentença (40) é que se observa o constituinte focalizado em posição final, diferentemente do que acontece em russo. Levando em consideração os exemplos do russo apresentados de (41) a (43), perceberemos a tendência de manutenção do constituinte focalizado em posição final<sup>19</sup>.

- (41) *Mách-a*      *otkry-l-a*      *okN-Ó.*  
Macha-NOM    abrir-PAS-FEM    janela-AC  
Macha abriu a janela.
- (42) *Okn-ó*      *otkry-l-a*      *MÁch-a.*  
janela-AC    abrir-PAS-FEM    Macha-NOM  
Macha abriu a janela.<sup>20</sup>
- (43) *Kto*      *otkry-l-*      *okn-ó,*      *tak*      *éto*      *MÁch-a.*  
janela-AC    abrir-PAS-FEM    janela-AC    PAR    COP    Maria-NOM  
Quem abriu a janela foi Macha.

---

<sup>19</sup> As sílabas em caixa alta indicam a posição onde o acento prosódico marcador de foco recai.

<sup>20</sup> Deve-se atentar para o fato de que a glosa indica a manutenção do elemento Macha na posição final (A janela abriu a Macha, com Macha funcionando como sujeito), o que não foi possível manter na tradução para o português.

Em (41), o constituinte focalizado é o objeto direto *okno* (janela); em (42), o constituinte focalizado é o sujeito *Macha*; por fim, em (43), observa-se uma construção pseudoclivada, com o constituinte focalizado em posição final<sup>21</sup>. O que há em comum em todas essas construções é a localização do domínio de foco em posição final na construção. Em declarativas russas, a localização do domínio potencial de foco em posição outra que não a final tende a ser inaceitável ou considerada altamente marcada na língua.

Dessa forma, é possível afirmar que o domínio potencial de expressão do foco em português é mais flexível do que o domínio de expressão do foco em russo e, justamente por essa razão, o nó de construções clivadas do russo se restringe exclusivamente à construção pseudoclivada clássica, diferentemente de outras línguas. Considerando que em uma abordagem construcionista, o polo do significado/função também inclui aspectos como a estrutura da informação, é possível utilizar a estrutura da informação do russo para explicar as restrições formais que se evidenciam na rede de construções pseudoclivadas da língua russa, o que permite um questionamento interessante a ser trabalho de forma mais aprofundada futuramente: como dar conta da estrutura da informação em um modelo de arquitetura gramatical construcionista, considerando sua relevância para a descrição de construções gramaticais?

### **Considerações finais**

Neste artigo, busquei apresentar uma breve análise comparativa de construções pseudoclivadas do russo, uma língua eslava, e do português brasileiro, uma língua românica, em uma perspectiva construcionista. Foram apontadas as semelhanças e diferenças no que se refere à forma e ao significado/função dessas construções em ambas as línguas. A análise permitiu identificar que o nó de construções pseudoclivadas do russo é mais restrito do que o desse tipo de construção em português, no que tange à variação posicional do constituinte focalizado. Isso se deve ao fato de o português apresentar, em sentenças declarativas, domínio potencial de foco mais flexível do que o russo, língua em que a expressão do foco tende a ocorrer preferencialmente em posição final. Dessa forma, é possível sugerir para o russo uma restrição formal motivada por uma restrição funcional, o que faz com que a língua russa apresente apenas pseudoclivadas clássicas.

---

<sup>21</sup> Como é possível observar em Kovtunova (1976), Yanko (2001, 2008) e Leite de Oliveira (2017), a expressão do foco em posição não final consiste em um padrão marcado na língua.

As diferenças semântico-funcionais encontradas entre o russo e o português estão em consonância com os pressupostos da Gramática de Construções, cuja ênfase se encontra na variabilidade translinguística. No entanto, a forma como representar as especificações relativas à estrutura da informação na rede construcional (como uma propriedade específica de cada construção ou como construções de estrutura da informação das quais as demais construções da língua herdam propriedades) permanece como uma questão de trabalho importante a ser desenvolvida na continuação da presente pesquisa.

## Referências

BOAS, H. *Contrastive studies in construction grammar*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

BOAS, H. E GARCÍA, F. G. *Romance Perspectives on Construction Grammar*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.

BRAGA, M. L. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. *Matraga*. v. 16, 2009, p. 173-196.

BRAGA, M. L.; LEITE DE OLIVEIRA, D.; BARBOSA, E. M. Gradiência e variação nas construções de foco do português brasileiro. *Caderno de Letras da UFF - Dossiê: Dossiê: Língua em uso* no 47, 2013, p. 29-43

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CHOMSKY, N. Deep Structure, Surface Structure and Semantic Interpretation. In: Jakobson, R. and Kwamamoto, S. (eds.) *Studies in General and Oriental Linguistics*. Tokyo: T.E.C. Corporation, 1970. p. 183-216.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIESSEL, H. Usage-based construction grammar. In Ewa Dabrowska and Dagmar Divjak (eds.), *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

FILLMORE, C. J. Syntactic intrusion and the notion of grammatical construction. *BLS11*, 1985, p. 73-86.

FILLMORE, C. J., KAY, P. E O'CONNOR, M.C. Regularity and idiomacity in grammatical constructions: The case of Let alone. *Language* 64/3, 1988, p. 501-538.

FRIED, M. ÖSTMAN (eds.): *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press, 1995.

GOLDBERG, A. E. *Constructions at work –The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HIGGINS, F. R. *The pseudo-cleft construction in English*. PhD. Thesis. Massachusetts Technology Institute, 1973.

HILPERT, M. Comparing comparatives: A corpus-based study of comparative constructions in English and Swedish. In: BOAS, H. C. *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2010, pp. 21-42.

HOFFMANN, T. The renaissance of constructions: from constructions to Construction Grammar. In: *DANCYGIER, B. (Ed.). The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. Cambridge: University Press, 2017.

JESPERSEN, O. *Analytic Syntax*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984 [1937].

JURAFSKY, D. *An On-line Computational Model of Human Sentence Interpretation: A Theory of the Representation and Use of Linguistic Knowledge*. Berkeley PhD Thesis. 1992.

KOPOTIEV, M. What a difference a verb makes! Russian and Finnish verbless sentences. In: NENONEN, M. e NIEMI, S. *Collocations and Idioms 1: Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes, Joensuu, May 19-20, 2006, Studies in Languages, University of Joensuu, vol. 41*. Joensuu: Joensuu University Press 2007, 177-192

LAMBRECHT, K. *Information structure and sentence form. A theory of topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge Studies in Linguistics, vol. 71, 1994.

LAMBRECHT, K. A framework for the analysis of cleft constructions. *Linguistics* 39.3, 2001, p. 463-516.

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LEITE DE OLIVEIRA, D. Multifuncionalidade da palavra *eto* implicações para o ensino de russo para estrangeiros. *Rus*, vol II, 2013.

LEITE DE OLIVEIRA, D. *Construções de foco com o marcador eto em russo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

KOVTUNOVA, I. *Sovremennyi russki iazyk. Poriadok slov i aktualnoie tchlienienie*

*priedlojenia*. M: Prosviechienie. 1976.

PATTEN, A. *The English it-cleft: A constructional account and a diachronic investigation*. Berlin: De Gruyter Mouton 2012.

PRINCE, E. A comparison of wh-clefts and it-clefts in discourse. *Language* 54, 1978 p. 883-906.

PRINCE, E. On the syntactic marking of presupposed open propositions. In Farley, A., Farley, P., and McCullough, K.- E., eds. *Papers from the Parasession on Pragmatics and Grammatical Theory, 22nd Regional Meeting*, Chicago Linguistic Society. 1986 Pp. 208-22. 1986.

QUAREZEMIN, S. *Estratégias de focalização no português brasileiro: uma abordagem cartográfica*. UFSC, Florianópolis, SC, 2009.

VAN VALIN, R. A typology of the interaction of focus structure and syntax. In RACHILINA, E. V. & TESTELEK, J. G. (Eds.), *Typology and linguistic theory from description to explanation: For the 60th birthday of Aleksandr E. Kibrik*. Moscow: Languages of Russian Culture, 1999, p. 511-524.

VAN VALIN, R. LAPOLLA, R. *Syntax, Structure, Meaning, and Function*. Cambridge:Cambridge University Press. 1997.

YANKO, T. *Kommunikativnyie strategii russkoi rietchi*. Moskva: Yask. 2001.

YANKO, T. *Intonatsionnyie strategii russkoi rietchi v sopostovitel'noi aspiektie*. Moskva: YaSK. 2008.

Artigo recebido em: 21/07/2017.

Artigo aceito em: 19/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## A CONCEPÇÃO SAUSSURIANA DE SOM NOS MANUSCRITOS DE HARVARD

Eliane Silveira\*

Thayanne Raísa Silva e Lima\*

**Resumo:** A concepção de som de Ferdinand de Saussure (1857-1913) mostra-se de ampla relevância na definição do objeto da linguística. Os manuscritos do genebrino, arquivados na Biblioteca Houghton de Harvard, evidenciam a grande importância que o linguista dá ao estudo do aspecto fônico. Neste artigo, pretendemos apresentar a pertinência desse aspecto no movimento teórico do fundador da linguística moderna. Para isso, acompanharemos sucintamente os trabalhos de Humboldt, Schleicher e Paul no que se refere ao estudo do som na língua. Em seguida, apontaremos, nos manuscritos de Harvard, como Saussure entende o tema em relação aos estudos de sua época bem como a reflexão inédita que se inicia nesses manuscritos. Desse modo, nossa análise pretende evidenciar o movimento teórico de Saussure a partir da tematização do aspecto fônico da língua.

**Palavras-chave:** Saussure, manuscritos de Harvard, aspecto fônico da língua.

**Abstract:** Ferdinand de Saussure's sound conception reveals itself as a very important subject matter for the definition of the linguistics object. The genevian's manuscripts, archived at Houghton Library in Harvard gives great importance that the linguist finds on the sound study. We present on this article the theoretical movement of the modern linguistics' founder, to get to this point we will briefly follow the works of Humboldt, Schleicher and Paul relates to the study of the sound in the language. Following that, we will show on the Harvard manuscripts how Saussure understands the theme relating to the studies of his time as well as the unprecedented reflection that shows the first steps of this issue. Our analysis intends to highlight Saussure's theoretical movement from the thematisation of the sound in the language.

**Keywords:** Saussure, Harvard's manuscript, sound aspect of the language

### Introdução

O estudo da linguagem reservou um lugar privilegiado aos aspectos sonoros das línguas em vários momentos da sua história, até chegar às noções de fonética e fonologia que conhecemos hoje. Esse estudo passou por etapas importantes e algumas vezes foi reconhecido como um tema chave nas conceituações linguísticas. De maneira geral, no século XIX, o estudo do aspecto fônico da língua (AFL)<sup>1</sup> estava no domínio do que era chamado

---

\*Professora Doutora da Universidade Federal de Uberlândia – Departamento de Letras e Linguística – Uberlândia/MG, [eliane.m.silveira@gmail.com](mailto:eliane.m.silveira@gmail.com);

\*Professora Mestre do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba/MG; [thayannerslima@hotmail.com](mailto:thayannerslima@hotmail.com)

indistintamente, naquele momento, de fonética e fonologia. Assim, quando os estudiosos do século XIX se referiam ao AFL, eles tratavam da complexidade da natureza do som na língua.

Neste artigo, acompanharemos a reflexão de Ferdinand de Saussure (1857-1913) em um de seus manuscritos do século XIX com o objetivo de dar destaque ao movimento<sup>2</sup> teórico do linguista genebrino no estudo do AFL, às suas características e às possíveis relações existentes entre a substância sonora e o objeto da linguística, a língua, tal como ele definiu posteriormente. Para compreendermos minimamente o estado da arte naquele momento, selecionamos os principais autores que estudaram o AFL no século XIX, momento em que a pesquisa linguística demonstrou-se bastante favorável a esse estudo.

Humboldt<sup>3</sup> (1767 – 1835) apresenta, na trajetória de suas elaborações, diferentes hipóteses acerca de linguagem, língua, som, pensamento, forma e substância, e faz do som o objeto chave no estudo de comparação entre as línguas. Schleicher<sup>4</sup> (1821 – 1868), por sua vez, apresentou um trabalho extenso a respeito do indo-europeu, no qual analisava as línguas tomando como base, além de outros elementos, os traços físicos dos pensamentos e dos órgãos da fala dos homens. Essa análise era feita a partir da separação de sons vocais e da descoberta dos processos articulatorios e das mudanças fonéticas. Hermann Paul<sup>5</sup> (1846 – 1921) manteve o interesse no tema, mas à luz da perspectiva neogramática que postulava as leis fonéticas.

No final do século XIX, emergiram grandes pesquisas que priorizavam o som e foi nesse meio, por exemplo, que se conheceu em 1878 o trabalho de Ferdinand de Saussure (1857 – 1913), intitulado *Mémoire*<sup>6</sup>. Nesse trabalho, o linguista investigou algumas questões fônicas das línguas indo-europeias, dentre elas a ocorrência da vogal “a”.

---

<sup>1</sup> A partir de agora utilizaremos a sigla AFL para referir ao aspecto fônico da língua – terminologia encontrada em SURREAUX (2013), ao tratar do mesmo tema. Além disso, é importante considerar que, nesse momento do século XIX, ainda não havia a distinção entre linguagem, língua e fala. Assim, parece-nos adequado utilizar o termo língua aqui e quando estivermos nos referindo aos estudos do século XIX. Entretanto, o termo língua não deve ser entendido anacronicamente.

<sup>2</sup> Cf. SILVEIRA (2007) para compreender melhor a noção de movimento no percurso teórico de Ferdinand de Saussure.

<sup>3</sup> Um dos principais trabalhos desse autor é intitulado *Linguagem, Literatura, Bildung* (4ª edição 1965)

<sup>4</sup> Um dos principais trabalhos desse autor é intitulado *Compendium* ou *Manual de Gramática Comparativa das Línguas Indo-Germânicas – Compendium der vergleichenden grammatik der indogermanischen sprachen* (1861 – 1862).

<sup>5</sup> Um dos principais trabalhos desse autor é intitulado *Princípios da história da linguagem – Prinzipien der Sprachgeschichte* (1880.)

<sup>6</sup> O *Mémoire sur le système primitif des voyelles indo-européennes* foi a tese de mestrado de Saussure, publicada em 1878.

Em seguida, em meados de 1880 e 1890<sup>7</sup>, houve uma atividade extensa de Saussure no que diz respeito ao estudo do AFL, a qual pode ser encontrada em 177 páginas manuscritas, disponíveis para consulta na Biblioteca de Harvard<sup>8</sup>. Segundo D'Ottavi (2014), “o arquivo 8 se revela um dos mais ricos e mais fascinantes de toda a herança de manuscritos saussurianos, por causa de sua coerência temática e extensão<sup>9</sup>” (D'OTTAVI, 2014, p. 107). Jakobson (1969), por sua vez, chama esse documento de “tratado de fonética”.

No início do século XX, temos a publicação do Curso de Linguística Geral, obra póstuma que retoma os cursos que Saussure ministrou entre 1907 e 1911. Nela, deparamo-nos com toda a complexidade do estudo do AFL, o qual tomava forma naquela passagem do século XIX para o XX e, enfim, iniciou-se uma noção de som que se distinguia do fonema e da imagem acústica.

### **Estudos sobre o som no século XIX**

É na Alemanha do século XIX, portanto, que encontramos três grandes representantes do estudo sobre o AFL. Humboldt (1767-1835), Schleicher (1821-1868) e Paul (1846-1921) se destacam com pesquisas essenciais àqueles que se dedicam à compreensão do pensamento da época a esse respeito. Eles se sucedem nessa elaboração e antecedem as preocupações de Saussure sobre a natureza do AFL. Apresentaremos os três autores alemães na ordem de suas publicações e, em seguida, passaremos às elaborações do suíço Ferdinand de Saussure.

Humboldt, idealista alemão e dono de uma reflexão ampla sobre a linguagem, pautava suas considerações sobre o som ao mesmo tempo em que se propunha a pensar sobre língua e linguagem. O autor procurava definir esses últimos dois elementos observando a presença da ‘elocução oral’ e do ‘som’. Segundo ele:

[...] a linguagem é algo que se encontra constante e ininterruptamente em transição. Até mesmo sua conservação pela escrita nunca é mais do que mera preservação incompleta, mumificada, que por sua vez sempre exige que busquemos evocar aos sentidos a elocução oral ao escrever. A língua não é uma obra acabada (Ergon), mas sim uma atividade (Energieia). [...] a língua consiste no esforço permanentemente reiterado do espírito de capacitar o som articulado para a expressão do pensamento (HUMBOLDT, [1830 – 1835] 2006, p. 99).

---

<sup>7</sup> Há uma discordância acerca da data do manuscrito de Harvard. Joseph, afirma que nele há as anotações referentes às aulas ministradas por Saussure em Paris no ano de 1881. Jakobson afirma que ele é, na verdade, da última década do século XIX. (cf. D'OTTAVI), p.104)

<sup>8</sup> Agradecemos à Biblioteca Houghton de Harvard por nos disponibilizar os arquivos com os manuscritos saussurianos utilizados neste artigo.

<sup>9</sup> Tradução nossa de: « le dossier 8 se révèle parmi l'un des plus riches et intéressants de tout l'héritage manuscrit saussurien, en raison de sa cohérence thématique et de son étendue ».

É possível notar que Humboldt considerava que uma parte da língua era o som articulado. Ao considerarmos essa articulação do som, podemos afirmar que o som é fundamental para os objetivos da língua, uma vez que ele é responsável para que a expressão do pensamento ocorra. Mas, para Humboldt, qual seria a natureza do AFL? Já que ele é utilizado pela língua ao ser capacitado para a expressão do pensamento? Humboldt nos responde categoricamente, mas o faz com base naquilo que o século XIX permitia teoricamente, vejamos:

Do ponto de vista absoluto não é possível haver dentro da língua qualquer substância amorfa, já que tudo nela está dirigido para um fim determinado, que é a expressão do pensamento, e esse propósito já tem início desde o seu primeiro elemento, o som articulado, o qual se torna articulado justamente por meio de um processo de formulação. A verdadeira substância da língua é, de um lado, o som propriamente dito, de outro, a totalidade das impressões sensoriais e dos movimentos autônomos do espírito que antecedem a construção de conceitos com auxílio da língua (HUMBOLDT, [1830 – 1835] 2006, p.111 – 112).

O AFL era considerado pelo autor como algo essencial na língua, ou seja, sua própria substância. Podemos comprovar, portanto, como o som possuía um papel central nas formulações de Humboldt, o que acarretou um lugar de destaque ao som nos estudos de sua época, tanto que esse foi um dos aspectos considerados, posteriormente, por Saussure.

Schleicher, por sua vez, debruçou-se no estudo do indo-europeu e, como indica Câmara Jr. (2011), esse autor afirmava que

1) a língua é um organismo natural e, como tal, deve ser estudado; 2) a língua em suas mudanças tem uma evolução natural no sentido darwiniano, e não é um aspecto da história; 3) a língua depende dos traços físicos dos pensamentos e órgão da fala dos homens e é um traço racial destes. (CÂMARA JR., 2011, p. 66)

A questão física – traços dos pensamentos e do órgão da fala - levou esse autor a dedicar-se mais diretamente ao som. Além do trabalho com o indo-europeu, Schleicher também estudou o lituano falado, descobrindo os processos articulatórios e as passagens regulares que havia na mudança fonética. Com base nesse estudo, ele fez uma classificação das línguas indo-europeias no formato de uma árvore genealógica que se tornou referência na época.

Nas últimas décadas do século XIX, destacou-se, na Universidade de Leipzig, o trabalho de autores que criticavam os estudos da Gramática Comparada e instauravam novas questões para os estudos linguísticos. Nesse contexto, Paul fez diferentes observações sobre o AFL, ao contemplar as associações de sons e série de movimentos feitas em seus estudos, como a que se apresenta a seguir:

Ideias despertadas por sequências de som associam-se em uma série; e ideias chamadas por movimentos dos órgãos da língua associam-se em uma sequência. Séries de sons associam-se com uma série de movimentos dos órgãos da fala. As ideias as quais eles servem como símbolos associados a eles mesmos com ambos em

comum; não apenas as ideias de significados das palavras, mas da mesma forma aqueles das relações sintáticas<sup>10</sup>. [...] (PAUL, 1891, p. 4).

Apesar de Paul ser considerado representante do movimento dos neogramáticos, ele mantinha a mesma percepção que os seus antecessores sobre a relação entre língua e pensamento – embora trouxesse de maneira inovadora, como se percebe no fragmento acima, uma associação entre os sons, as ideias e os movimentos dos órgãos da língua que fazem o AFL primordial em seus estudos. Nesse mesmo capítulo, o autor ratifica esse direcionamento em que som e ideia aparecem novamente relacionados, e ainda toma a significação como base de suas postulações. Observemos:

[...] as mudanças no uso podem ser classificadas partindo do princípio se som ou a significação foram afetados. Assim, podemos reunir de uma vez os processos que afetam os sons sem a significação vir em consideração; e encontramos processos que afetam a significação sem os sons serem afetados da mesma forma – ou seja, assim, obtemos as duas categorias de mudança sonora e de mudança de significação. Cada mudança de sentido pressupõe que o conjunto de ideias que se referem à distribuição de sons é sentida de forma idêntica, e da mesma forma cada mudança de som pressupõe que a significação se manteve inalterada (PAUL, 1891, p. 16).<sup>11</sup>

Vale ressaltar que, nos estudos da Gramática Comparada, o som apresentava-se a partir de sua produção, a língua era o próprio esforço de capacitar o som articulado e, além disso, os órgãos da fala exibiam um lugar de relevância assim como os sons vocais presentes nas letras.

Depois dos estudos da Neogramática, a mudança do som ocupou lugar de destaque no que diz respeito ao estudo do AFL. Isso porque vemos um movimento em relação a esse aspecto, em que ele primeiro é sustentado por meio de observações que levam a língua em consideração e, mais tarde, aparece relacionado a um estudo que considera as modificações dos sons das línguas. Vejamos a seguir como o AFL está ligado ao trabalho de Saussure.

### **O som nos estudos saussurianos**

Saussure vai estudar na Alemanha por volta de 1876, portanto, em meio a esse contexto teórico de formulações sobre o AFL. Nessa época, o genebrino escreveu o *Mémoire*

---

<sup>10</sup> Tradução nossa de: “Ideas awakened by sequences of sound associate themselves into a series; and ideas called up by movements of the organs of language associate themselves into a sequence. Series of sounds associate themselves with series of movements of the organs of speech. The ideas for which they serve as symbols associate themselves with both alike; not merely the ideas of meanings of words, but likewise those of syntactical relations”.

<sup>11</sup> Tradução nossa de: “the changes in usage might be classified with respect to whether sounds or the signification were affected. Thus we meet at once with processes affecting the sounds without the signification coming into consideration at all; and we meet with processes affecting the signification without the sounds being similarly affected - i.e. we thus obtain the two categories of sound-change, and of change in signification. Every change in meaning presupposes that the group of ideas which has reference to the distribution of sounds is felt as identical, and in the same way every change of sound presupposes that the signification has remained unchanged”.

e, segundo Jakobson (1969), os manuscritos saussurianos catalogados na Universidade de Harvard foram uma resposta às críticas que o autor tivera sobre seu trabalho com o sistema das vogais indo-europeias. Esses manuscritos, catalogados primeiramente por Jakobson em 1968 e constituídos por 638 folhas ou 995 páginas, intitulados Arquivo 8 da Biblioteca de Houghton em Harvard, foram produzidos entre as décadas de 1883/84 e nos permitirão acompanhar a elaboração de Saussure sobre o som na linguagem assim como entrever as consequências epistemológicas que esse movimento tem sobre o seu quadro teórico.

Notamos que as folhas do manuscrito do arquivo 8 revelam um Saussure do seu tempo: imerso nas questões da Gramática Comparada e, portanto, ocupado com as mudanças fonéticas<sup>12</sup>. Contudo, para ele, os princípios teóricos que norteiam essa pesquisa são passíveis de discussão e, dessa forma, o arquivo 8 expõe a sua preocupação em aprofundar o conceito de som ao mesmo tempo em que examina as consequências desse aprofundamento em outras instâncias da pesquisa. Na citação abaixo, é possível observar como o ‘som’ é catalizador dos outros conceitos relacionados à natureza da linguagem:

Entretanto, tudo em linguagem é um fato de consciência, isto é, a relação entre o som e a ideia, o valor semiológico do fonema, pode e deve ser estudado também fora da preocupação histórica: o estudo sobre o mesmo plano de um estado de língua é perfeitamente justificado (e mesmo necessário, embora negligenciado e incompreendido) quando este é de fatos semiológicos<sup>13</sup> [...] (SAUSSURE *apud* PARRET, p.18).

O genebrino destaca a natureza relacional entre o som e a ideia e defende ‘o valor semiológico do fonema’. Dessa forma, o som perde seu valor essencialmente empírico e ganha um valor heurístico que permite um redimensionamento do quadro teórico da Gramática Comparada. Isso pode ser notado quando ele questiona os fundamentos do método comparatista e chama a atenção para a possibilidade de estudar o som/fonema em outra instância que não a histórica.

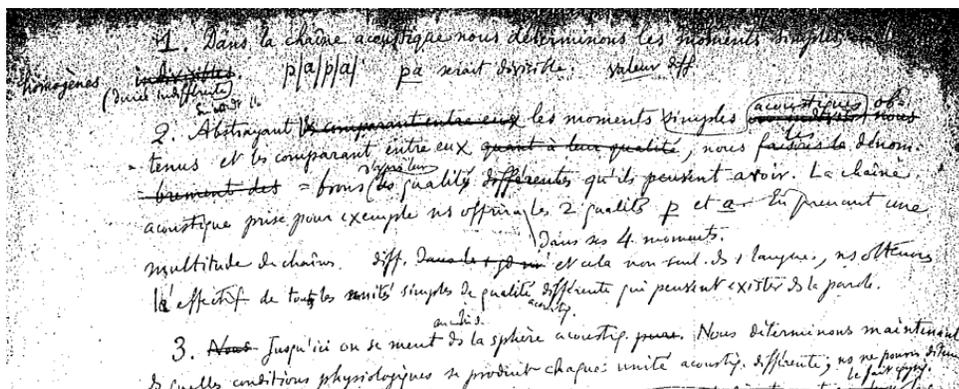
Há, no manuscrito, um momento em que o genebrino delimita uma metodologia a ser utilizada com a fonética, a saber:

---

<sup>12</sup> Traremos alguns fragmentos dos manuscritos de Saussure quando nos for útil para a nossa reflexão. Além disso, utilizaremos os trechos seguidos de uma transcrição diplomática sem rigor, isto é, sem procurar representar rigorosamente a forma original do manuscrito.

<sup>13</sup> Tradução nossa de : « Toutefois tout ce qui dans le langage est un fait de conscience, c.à.d. le rapport entre le son et l’idée, la valeur sémiologique du phonème, peut et doit s’étudier aussi en dehors de la préoccupation historique: l’étude sur le même plan d’un état de langue est parfaitement justifiée (et même nécessaire quoique négligée et méconnue) quando il s’agit de faits sémiologiques [...] »

Figura 1. Trecho do manuscrito (SAUSSURE, Arquivo 8, f.67)



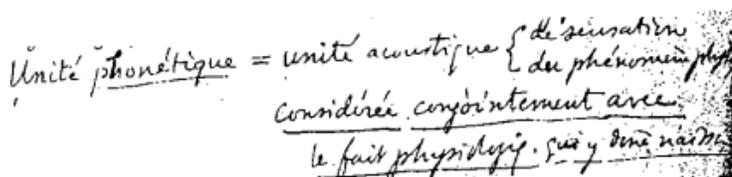
Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

Na cadeia acústica determinamos (discernimos, decompomos) os momentos (membros, divisões) simples, as unidades homogêneas (duração indiferente) /p /a /p /a (pa seria indivisível). 2. Abstraindo os momentos acústicos simples obtidos e os comparando entre eles, os enumeramos por sua qualidade. A cadeia acústica tomada por exemplo nos oferecerá nesses 4 momentos as 2 qualidades p e a. Levando uma multidão de cadeias diferentes e isto não somente na língua, obtemos a efetividade de todas as unidades simples de qualidade acústica diferente que podem existir na fala. Até aqui nos movimentos na esfera acústica. Determinamos agora em quais condições fisiológicas se produz cada unidade acústica diferente. <sup>14</sup> (SAUSSURE, Arquivo 8, f.67)

Na metodologia apresentada acima, vemos Saussure lançar luz ao trabalho com o AFL da mesma forma como os outros autores do século XIX. Há conceituações relativas à fisiologia e à acústica da fonética e, segundo o autor, é necessário determinar uma cadeia para obter unidades de qualidade acústica da fala com o objetivo de produzir as condições fisiológicas das unidades diferentes.

Nessa mesma direção, Saussure discorre sobre a unidade fonética:

Figura 2. Trecho do manuscrito (SAUSSURE, Arquivo 8, f. 67)



Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

<sup>14</sup> Tradução nossa de : « 1. Dans la chaîne acoustique nous déterminons (discernons, décomposons) les moments (membres, divisions) simples, les unités homogènes (durée indifférente) /p /a /p /a (pa serait divisible). 2. Abstrayant les moments acoustiques simples obtenus et les comparant entre eux, nous les dénombrons d'après leur qualité. La chaîne acoustique prise pour exemple nous offrira dans ses 4 moments les 2 qualités p et a. En prenant une multitude de chaînes différentes et cela non seulement dans la langue, nous obtenons l'effectif de toutes les unités simples de qualité acoustique différente qui peuvent exister dans la parole. 3. Jusqu'ici on se meut dans la sphère acoustique pure. Nous déterminons maintenant dans quelles conditions physiologiques se produit chaque unité acoustique différente. »

Unidade fonética = unidade acústica de sensação/ de fonema fisiológico considerado em conjunto com o fato que dá origem fisiológica<sup>15</sup> (grifos do autor) (SAUSSURE, Arquivo 8, f. 67).

Consideramos, portanto, que tanto a unidade acústica como o fonema fisiológico podem ser considerados para a definição da unidade fonética. Novamente, os termos acústico e fisiológico aparecem lado a lado na definição da fonética, o que, a nosso ver, prepara o trabalho do genebrino para chegar ao que se instaura como novidade nessas folhas manuscritas. Notamos, portanto, o seguinte fragmento em que Saussure caracteriza o fonema:

Figura 3. Trecho do manuscrito (SAUSSURE, Arquivo 8, f. 49v)

PHONÈME <sup>phonème unité = phonème</sup> opposé à SILENCE  
PHONÈMES <sup>individuels opposés entre eux.</sup>  
PHONÈME <sup>par opposition</sup> à ESPÈCE PHONÉTIQUE.  
PHONÈME <sup>par opposition</sup> à AUDITION  
" SYNCHRONIE PHYSIOLOGIQUE  
PHONÈME <sup>par opposition</sup> à CHAÎNON

*ou phonème acoustique soit à*

Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

FONEMA opõe-se a SILÊNCIO/ FONEMAS individuais se opõem entre si/ FONEMA por oposição à ESPÉCIE FONÉTICA/ FONEMA por oposição à AUDIÇÃO, à SINCRONIA FISIOLÓGICA/ FONEMA por oposição à CADEIA<sup>16</sup>. (grifos do autor) (SAUSSURE, Arquivo 8, f. 49v)

Aqui, percebemos que som e fonema são termos substituíveis entre si, já que Saussure os opõe a silêncio. É possível notar também que o fonema/som é definido negativamente e toma novamente as partes acústica e fisiológica para sua definição e que o fonema se opõe a vários outros elementos: ao silêncio e à audição, por exemplo. É importante destacar nesse excerto que Saussure menciona uma “delimitação das causas fisiológicas do fonema”. Delimitar a causa fisiológica é abrir espaço para outra caracterização do som/fonema que exceda a sua natureza empírica. Acreditamos, portanto, que talvez, nesse momento, o genebrino compreenda que o aspecto fônico da língua poderia ser tratado de outra forma, “fora do seu contexto histórico”, como ele mencionou anteriormente.

<sup>15</sup> Tradução nossa de: « Unité *phonétique* = unité acoustique de sensation/de phénomène physiologique considérée conjointement avec le fait physiologique qui y donne naissance. »

<sup>16</sup> Tradução nossa de: « PHONÈME opposé à SILENCE/ PHONÈMES individuels opposés entre eux/ PHONÈME par opposition à ESPÈCE PHONÉTIQUE/ PHONÈME par opposition à AUDITION, à SYNCHRONIE PHYSIOLOGIQUE/ PHONÈME par opposition à CHAÎNON. Délimitation au nom de la sémiologie du phonème (négative seulement)/ Délimitation acoustique du phonème (par opposition au silence)/ Délimitation des causes physiologiques du phonème. »

Em seguida, Saussure será mais específico a respeito do silêncio como oposto ao fonema e da negatividade como constitutiva deste segundo. Nesse momento, haverá um deslocamento de um carácter empírico ao teórico: Vejamos:

Figura 4. Trecho do manuscrito (SAUSSURE, Arquivo 8, f. 51)

The image shows a handwritten manuscript snippet in French. The text is written in cursive and includes several lines of text with some corrections and annotations. The main text reads: "La diff. entre phonèmes repose en partie sur des facteurs négatifs et comme la diff. entre phonème et silence est fondée sur le même principe, on peut dire que le phonème non-seulement comme espèce mais comme substance/entité est formé partiellement par des f. négatifs." There are several annotations in smaller handwriting: "causes positives" above the first line, "organes organogénés" on the right side, and "Négatifs étant soit = non actifs physiolog. soit = sans influence sur le phénomène acoustique" at the bottom. There are also some crossed-out words and phrases.

Fonte: SAUSSURE, 1883-1884

A diferença entre fonemas repousa em parte sobre fatores negativos e como a diferença entre fonema e silêncio é fundada pelo mesmo princípio, podemos dizer que o fonema não somente como espécie, mas como substância/ entidade, não somente na sua oposição a outros fatos [ ] mas na sua oposição [ ] (faltou uma parte aqui) é formado parcialmente por fatos negativos. Negativos sendo ou = não ativos fisiologicamente, sendo = sem influência sobre o fenômeno acústico<sup>17</sup>. (SAUSSURE, Arquivo 8, f.51)

Nessas poucas linhas, Saussure se propõe a definir o fonema. Ele é oposto ao silêncio, portanto, uma substância fônica. Mas ele é também negativo, o que é caracterizado como não fisiológico e não acústico. Há, portanto, um lado empírico (acústico, fisiológico), ou seja, som oposto ao silêncio, e um lado teórico, em que o negativo caracteriza o fonema. Estamos em plena divisão som/fonema, empírico e teórico e essa noção pode também ser uma alavanca para os conceitos que serão tratados posteriormente nos cursos de linguística geral. Ademais, esses conceitos se constituem como o que mais diferencia o trabalho saussuriano dos demais autores citados, uma vez que no século XIX predominava a tarefa de comparar o acústico e o fisiológico, sem a preocupação, entretanto, de teorizar essas questões. Foi com Saussure que aparecem pequenos indícios de que a teorização era necessária nos estudos linguísticos.

### Considerações finais

<sup>17</sup> Tradução nossa de: « La différence entre phonèmes repose en partie sur des facteurs négatifs et comme la différence entre phonème et silence est fondée sur le même principe, on peut dire que le phonème non seulement comme espèce mais comme substance/entité est formé partiellement par des faits négatifs, non seulement dans son opposition à d'autres faits [ ] mais dans son opposité à [ ] Négatifs étant soit = non actifs »

Para Saussure, som e ideia se relacionam e, dessa forma, o som perde espaço de representação da língua. Com base nisso, abriu-se outra possibilidade no quadro teórico que o suíço delinea nesse manuscrito, já que no primeiro fragmento apresentado há a possibilidade do estudo sincrônico do som que, para além de uma mudança de método, permite que se discuta a natureza da língua como objeto de estudo.

Além disso, o genebrino se ocupa em delimitar as causas fisiológicas do som/fonema, que tinham um lugar privilegiado nos estudos linguísticos do século XIX. Notamos o quanto a reflexão de Schleicher está comprometida com a questão física dos traços do pensamento e órgãos da fala e mesmo o quanto Paul é categórico, ao afirmar que as séries de sons estão associadas com uma série de movimentos dos órgãos da fala. De certa forma, assegurar-se dessa natureza fisiológica do som/fonema estava relacionado a tomá-la como empírica, assim como fazia jus à filiação dos estudos da linguagem dessa época a uma ciência natural.

Contudo, mostramos, nos manuscritos, os primeiros passos de Saussure em relação aos estudos do seu tempo. Esses passos possibilitaram a teorização de som/fonema e é possível notar o movimento de Saussure quando ele considera o som como oposto ao silêncio a partir do seu lado empírico, acústico e fisiológico, e o fonema caracterizado como acústico, partindo, portanto, para uma noção teórica do som. Silveira (2007), ao analisar alguns manuscritos de Saussure de 1891, percebe que o “... movimento que dá um certo lugar ao geral e ao particular nos estudos da linguagem não é sem efeitos para a definição do objeto da linguística.” (p.135). Surreaux (2013, 2015), ao refletir sobre o aspecto fônico da língua, mostra como ele levaria ao conceito de sistema (sistema de sons – sistema de relações internas – sistema da língua). A nossa pesquisa dialoga com essas perspectivas e nos permite afirmar, portanto, que teorizar o som, como Saussure fez nesses manuscritos, tem consequências para a concepção de língua que ele apresentará mais tarde e permitirá que a linguística seja reconhecida como ciência moderna. Ou seja, tal elaboração tem efeito em todo o quadro teórico de Saussure e o objeto da linguística, a língua, é definido como “estranho ao caráter fônico do signo linguístico” (SAUSSURE, [1916] 2012, p. 38).

## **Referências**

CAMARA, J. M.. *História da Linguística*. Petrópolis: Vozes, 2011.

D’OTTAVI, G. Nine easy pieces : Les manuscrits de Ferdinand de Saussure à Harvard. In : *Archives et manuscrits de linguists: observations et états des lieux*. ed. Valentina Chepiga e Estanislao Sofia. Louvain-la-Neuve : L’Harmattan- Academia, 2014. p. 99-132.

HUMBOLDT, W. Forma das línguas [1830 – 1835] In: HUMBOLDT, W. von. *Linguagem, literatura, bildung*. WERNER Heidremann, Markus J. Weininger (org.). Florianópolis: UFSC, 2006.

JAKOBSON, R. Saussure's unpublished reflections on phonemes. In: *Cahier Ferdinand de Saussure. Revue de linguistique générale*, n. 26. Genebra: Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure, Librairie Droz S.A., 1969, p. 5-14.

PAUL, H. *Principles of the history of the language*. London: Longman, Green and Co., 1891.

SURREAUX, L. M. *O rastro do som em Saussure*. Nonada. Porto Alegre, n.1, v.20, 2013.  
\_\_\_\_\_. *Fonético e fonológico em Saussure: o lugar do fônico no Curso de Linguística Geral*. Eutomia. Recife, n. 16. 2015. p. 245-258.

SAUSSURE, F.. *Arquivo 8 (73-7023)*. Cambridge : Houghton Library, 1883-1884.

\_\_\_\_\_. Les manuscrits saussuriens de Harvard. In : PARRET, Herman. *Le son et l'oreille*. Limoges : Lambert-Lucas, 2014.

SILVEIRA, E. M.. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2007.

Artigo recebido em: 29/07/2017.

Artigo aceito em: 21/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## A LÍQUIDA LATERAL NA PRODUÇÃO DE BILÍNGUES POLONÊS/PORTUGUÊS

Giovana Ferreira-Gonçalves

Aline Rosinski Vieira

**Resumo:** O presente estudo, realizado no âmbito da sociofonética, busca descrever a realização da consoante líquida lateral /l/ em posição de coda silábica em uma comunidade bilíngue português/polonês. São analisados dados de produção oral de 12 sujeitos, habitantes de Arroio Grande/RS, distribuídos em grupos de bilíngues e monolíngues e divididos em três faixas etárias. Os dados são submetidos a três etapas de análise: análise de oitiva, análise estatística e análise acústica. Na análise de oitiva, são verificados dados com características diferentes das encontradas em produções padrão do português brasileiro apenas na fala dos sujeitos pertencentes a faixas etárias mais avançadas e ao grupo dos bilíngues. Os sujeitos bilíngues da faixa etária mais jovem apresentam produções caracterizadas conforme a produção padrão do português brasileiro: produções vocalizadas. Dessa forma, os resultados vão ao encontro do que propõe a literatura – que a forma vocalizada não prevalece na fala de sujeitos que utilizam uma língua de imigração.

**Palavras-chave:** Líquida lateral. Bilinguismo. Polonês.

**Abstract:** This study, carried out within sociophonetics analyses, seeks to describe the performance of the lateral liquid consonant /l/ in the position of a syllabic coda in a group of people from a community where the speech is influenced by the language used by its inhabitants. In order to investigate this, it is analyzed the oral production of 12 people, inhabitants of Arroio Grande/RS. They are divided into groups of bilinguals and monologues and also in three age groups. The data are submitted to three stages of analysis: hearing, statistical and acoustic analysis. The findings are similar in the three stages. In the hearing analysis are found characteristics that differentiate from the standard Brazilian Portuguese, and these characteristics are produced only by the people who belong to the older bilingual group. However, the younger people from the bilingual group present voiced sounds, very similar to standard Brazilian Portuguese. This finding is in agreement with the linguistic theories that claim that the voiced sound do not prevail over the speech of second language speakers.

**Keywords:** Lateral. Bilingualism. Polish.

### Introdução

O português falado no sul do Brasil é marcado pela influência de línguas europeias trazidas pelos imigrantes no final do século XIX e início do século XX. No estado do Rio

---

- Centro de Letras e Comunicação, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil, gfgb@terra.com.br

- Centro de Letras e Comunicação, UFPEL, Pelotas, RS, Brasil, rosinskivieira@gmail.com

Grande do Sul, instalaram-se vários grupos de imigrantes poloneses, ainda que, conforme apontam Weber e Wenczenovicz (2012), muitas vezes, tenham sido sobrepostos pelos grupos italianos – que se sobressaíam quantitativamente.

A descrição do polonês como língua de imigração é escassa em relação à descrição do pomerano e do italiano, línguas de imigração que têm predominância entre as comunidades bilíngues dos estados do Sul do país. No entanto, é possível identificar comunidades nas quais o português falado sofre influência do polonês como língua de imigração.

Salienta-se que a preservação das línguas de imigração vem diminuindo na fala dos sujeitos mais jovens. Schneider (2007) aponta esse fenômeno como motivado pela estigmatização sofrida pelas línguas de imigração, principalmente em contextos externos à comunidade bilíngue. Essas línguas, de acordo com Raso, Mello e Altenhofen (2011), ao serem inseridas em solo brasileiro, adaptaram-se ao nosso contexto sócio-cultural, distinguindo-se da sua forma original. Esse grupo linguístico, conforme também apontam os autores, é caracterizado por línguas que se mantiveram fechadas em pequenas comunidades formadas pelos descendentes de imigrantes, e isso fez com que o seu modo de adaptação não pudesse ser comparado ao de outros grupos linguísticos.

Tendo em vista que as línguas de imigração são capazes de alterar o português falado pelas comunidades bilíngues, analisa-se, neste artigo, a fala de sujeitos bilíngues e monolíngues, buscando descrever a produção do segmento líquido lateral /l/ na fala dos moradores de uma comunidade linguística que sofre influência da língua de imigração utilizada.

A comunidade em questão, o distrito de Arroio Grande, está localizada no interior do município de Dom Feliciano – RS e é caracterizada por abrigar descendentes de imigrantes poloneses tendo, dessa forma, o polonês como língua de imigração predominante.

A escolha da comunidade linguística deu-se em função do que postulam Altenhofen e Margotti (2011). Segundo os autores, comunidades localizadas em regiões rurais, ao sofrerem influência de línguas de imigração, tendem a conservar as características geradas pelo contato entre o português e a língua de imigração utilizada pelos falantes.

Por meio de uma análise sociofonética, são descritas e caracterizadas as produções da consoante lateral /l/, em posição de coda silábica, em diferentes contextos de palavra. Para tal análise, são observados os traços acústicos das produções de /l/ consideradas padrão no português brasileiro, descrevendo, assim, variações na produção do segmento. Tendo em vista que, segundo Altenhofen e Margotti (2011), o segmento /l/ em posição de coda silábica se mantém conservado (não sofrendo o processo de vocalização) em regiões rurais e bilíngues, a

hipótese é de que esse segmento apresente uma configuração acústica diferente da apresentada pela forma vocalizada, padrão recorrente no português brasileiro e na região Sul do país.

A produção variável da fala se dá, segundo Foulkes e Scobbie (2010), de maneira sistemática e com ampla interferência de fatores sociais, os quais influenciam a organização fonético-fonológica da língua, pois, por meio desta, o falante pode construir sua identidade. É por isso que a variação e a permanência dos traços provenientes da língua de imigração, por exemplo, podem ou não ser conservados na fala de um sujeito, à medida que necessitam se encaixar em contexto social no qual a língua lhes insere.

### **Caracterização do segmento lateral**

O segmento /l/ ocorre no português brasileiro (PB) em posição pré e pós-vocálica. Nesta, /l/ assume a forma vocalizada [w] ou velarizada [ɫ], conforme Cristófaros-Silva (2001).

Essa caracterização, comumente descrita em trabalhos dedicados à descrição da líquida lateral, é questionada por Brod (2014) em seu estudo, no qual analisa as produções das líquidas do PB e do Português Europeu. Neste trabalho, a autora demonstra os diferentes níveis de velarização da lateral em final de sílaba, que podem ser mais velarizados (*dark*[ɫ]) ou menos velarizados (*light* [l]), sendo esta produzida semelhantemente a uma produção alveolar.

Narayanan (1997) aponta que, nas produções em coda silábica, pode haver a origem de um *continuum* para a produção do segmento /l/ em posição final, o que faz com que não se apresentem, necessariamente, dois elementos com distinções pontuais, mas sim, segmentos aos quais são atribuídas características, em maior ou menor nível, que são capazes de encaixá-los em uma ou outra categoria.

O sistema consonantal do polonês não pode ser comparado com sistema do português brasileiro ao tratar-se dos segmentos líquidos laterais. Ao contrário do português, que, além do /l/ em diferentes posições conta com o segmento lateral palatal [ɭ], o polonês apresenta somente um segmento no grupo das líquidas laterais, o [l]. A sua forma padrão na língua pode ser caracterizada por uma produção alveolar (ZREDER, 2013). O segmento lateral, no polonês, ocorre em todas as posições silábicas, bem como no português, tendo a mesma configuração – alveolar – em cada posição que pode ocupar.

Quanto à caracterização acústica do segmento líquido lateral, Brod (2014) aponta, a partir do que adota em seu estudo, que podem ser obtidas respostas acústicas quanto à

produção das laterais a partir da observação de F1 e F2. Segundo a autora, “enquanto o primeiro formante está relacionado à extensão do contato dorso-palatal e ao movimento de abertura da mandíbula, o segundo corresponde ao movimento horizontal do corpo de língua.” (BROD, 2014, p. 35).

Em relação à extensão do contato, esta pode ser observada ao se analisar a produção da lateral alveolar tanto em posição de onset simples e complexo como em final de sílaba. Estando relacionada a F1, esta característica, que marca a articulação dos segmentos líquidos laterais, diferenciando-os, pode ser afetada em conformidade com a região em que o articulador exerce a função de obstrução. Se o contato entre articuladores ativo e passivo for línguo-velar, F1 terá valores mais altos. Ao contrário, se este contato for línguo-alveolar, F1 apresentará valores baixos em relação aos de F2.

Dessa forma, a produção do segmento /l/ será distinta gradualmente de acordo com o tamanho da extensão do contato do articulador. Os segmentos mais velarizados serão classificados como lateral *dark* [ɫ] e os menos velarizados como lateral *light* [l], conforme explica Brod (2014). Para a lateral *light*, apresentar-se-ão maiores os valores de F2 em relação à lateral *dark*. Narayanan *et. al.* (1997) apontam, reafirmando, que F2 está relacionado à cavidade anterior, relacionando-se, assim, com a variante *light* (menos velarizada), ao tempo que F1 está relacionado às ressonâncias da cavidade posterior e por isso faz referência à *dark* (mais velarizada).

Para Brod (2014), a redução de frequência do segundo formante serve como fator determinante para apontar uma produção de lateral mais velarizada. Para estabelecer uma distinção entre as duas produções – mais velarizada e menos velarizada –, observando o seu grau de velarização, calcula-se a diferença entre os valores de F1 e F2. Quanto menor for essa diferença, mais velarizada será a produção (RECASENS, 1995).

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram coletados dados de 12 sujeitos do sexo feminino, pertencentes à comunidade de Arroio Grande, RS. Os sujeitos foram divididos em três faixas etárias, que abrangem falantes de até 25 anos, de 26 a 50 anos e acima de 51 anos. Cada faixa etária foi dividida em dois grupos: o grupo de sujeitos bilíngues, falantes de português e polonês, e o grupo de sujeitos monolíngues, falantes apenas do português

brasileiro. Assim, cada faixa etária contou com dois sujeitos bilíngues e dois monolíngues, como pode ser visto no Quadro 1.

**Quadro 1:** Distribuição dos informantes

Sujeitos	Faixa etária 1 (até 25 anos)	Faixa etária 2 (entre 26 e 50 anos)	Faixa etária 3 (acima de 50 anos)
<b>Monolíngues</b>	M1F1	M1F2	M1F3
	M2F1	M2F2	M2F3
<b>Bilíngues</b>	B1F1	B1F2	B1F3
	B2F1	B2F2	B1F3

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados de fala foram coletados com a apresentação de um instrumento de nomeação de imagens, elaborado de forma a atender à seguinte distribuição contextual de ocorrência de /l/ em final de sílaba: contexto vocálico antecedente (vogais baixa, médias baixas, médias altas e altas), posição na palavra (coda medial e coda final) e tonicidade (sílabas tônicas e sílabas átonas).

Junto ao instrumento, foram apresentadas, aos sujeitos, frases veículos para que, observando as imagens, fosse realizada a inserção dos nomes identificados nas figuras. O instrumento foi apresentado duas vezes a cada sujeito, de modo que cada um deles produzisse duas vezes a mesma palavra. Produzindo todas as palavras do instrumento, cada sujeito realizaria 54 vocábulos, que, produzidos duas vezes cada um, permitiriam a produção de 108 palavras por informante. Desta forma, 54 (vocábulos) x 2 (repetições) x 12 (informantes), totalizaria 1296 produções.

A gravação dos dados foi realizada por meio de gravador digital modelo *Zoom H4N*. Os dados foram coletados nas residências dos informantes, localizadas na comunidade de Arroio Grande, em local reservado e livre de ruídos externos que pudessem prejudicar a qualidade acústica dos dados orais.

A análise dos dados foi realizada em três etapas. A primeira delas consistiu na contabilização dos dados de produção de cada variante na fala de cada um dos sujeitos. Para que fossem contabilizadas, cada produção foi caracterizada, por meio de oitiva, como sendo uma produção equivalente à variante padrão do PB ou sendo produzida com características diferentes às que configuram uma produção vocalizada [w].

A partir dos números de produção, foram calculados os percentuais de ocorrência de cada forma variável, apontando as diferenças de percentuais entre os grupos de monolíngues e de bilíngues em cada uma das faixas etárias.

A etapa seguinte de análise teve por base a análise estatística. Por meio do *software SPSS Statistics 17.0*, foram comparados os percentuais de produção dos sujeitos bilíngues e monolíngues das três faixas etárias, a fim de verificar se essa variável era significativa para que uma das variantes ocorresse com mais frequência na fala de um determinado grupo de sujeitos. Tendo em vista a amostra heterogênea dos dados, para verificar o papel do bilinguismo nas produções dos sujeitos, foi utilizado o teste de *Mann-Whitney*, de forma a estabelecer um teste de diferença entre o grupo dos monolíngues e o dos bilíngues.

A terceira e última etapa de análise consistiu na análise acústica dos dados. Para essa etapa, foram selecionados dados de quatro sujeitos, pertencentes às faixas etárias 2 e 3. O critério de escolha das produções a serem submetidas à análise acústica teve por base a variabilidade entre as características de produção do segmento nas duas realizações da mesma palavra. Assim, foram escolhidos dois sujeitos, de cada faixa etária, que apresentaram essa variabilidade entre as duas produções de /l/ na palavra *futebol*, por exemplo, e dois sujeitos cujas duas produções de /l/ não apresentaram características diferentes entre as duas produções da mesma palavra.

Como critérios para a realização da análise acústica, foram considerados os valores de F1 e F2 e a diferença F2-F1, seguindo o método utilizado por Recasens (1995) e Brod (2014).

Produções que apresentam um menor distanciamento entre F1 e F2 são caracterizadas como produções mais velarizadas. Essas produções aproximam-se bastante da produção padrão para /l/ em coda no PB, a vocalizada, pelas semelhanças entre sua configuração acústica, o que dificulta até mesmo a sua distinção, conforme Thomas (2011). Só é possível distingui-las por meio da observação da amplitude dos formantes, que será sempre maior para a consoante líquida vocalizada em relação à velarizada.

Ao contrário das produções mais velarizadas, quando a diferença entre os valores de F2 e F1 é baixo, o segmento pode ser caracterizado como menos velarizado, ou seja, em sua produção, a língua tende a avançar, realizando um menor contato com o véu palatino e indo em direção à parte anterior da boca.

A distância entre F1 e F2, conforme apontado pela literatura, pode ser gradual. Dessa forma, entende-se que o nível de velarização dos segmentos também é gradual, podendo ser classificados como menos velarizados (alveolares) ou mais velarizados, caracterização que se aproxima de uma produção vocalizada. Considerando esses aspectos, foi observada cada uma das produções de /l/ em posição de coda dos quatro sujeitos selecionados.

## Resultados

Os dados de produção do segmento investigado foram submetidos a três etapas de análise. A primeira etapa, realizada por meio de análise de oitiva, descreve resultados referentes aos dados de produção de /l/ dos 12 sujeitos participantes da pesquisa. Como formas variantes para a produção do segmento lateral, são identificadas produções com diferentes níveis de velarização, as quais são produzidas como menos velarizadas, apresentando uma configuração semelhante à do segmento alveolar, e mais velarizadas, que estabelecem proximidade com uma produção vocalizada.

Os dados de produção de /l/, após serem caracterizados com base em oitiva, são contabilizados, sendo distribuídos os números de produção de cada variante, na fala de cada um dos sujeitos, conforme disposto no Quadro 2.

**Quadro 2:** Percentuais de ocorrências das variantes de /l/ em coda

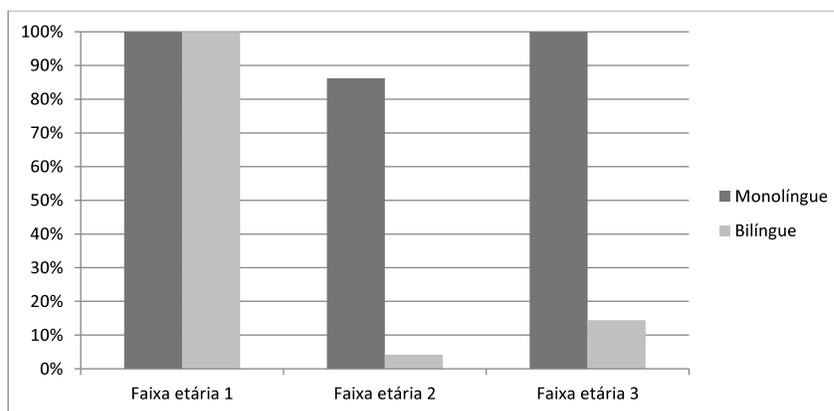
Sujeitos	/l/ coda		Total de produções percentual PVP
	VP [w]	VNP [ʔ]	
<b>Sujeito M1F1</b>	92	0	100%
<b>Sujeito M2F1</b>	101	0	100%
<b>Sujeito B1F1</b>	108	0	100%
<b>Sujeito B2F1</b>	97	0	100%
<b>Sujeito M1F2</b>	104	0	100%
<b>Sujeito M2F2</b>	71	27	72,4%
<b>Sujeito B1F2</b>	2	91	2,1%
<b>Sujeito B2F2</b>	6	88	6,3%
<b>Sujeito M1F3</b>	96	0	100%
<b>Sujeito M2F3</b>	102	0	100%
<b>Sujeito B1F3</b>	13	77	14,4%
<b>Sujeito B2F3</b>	0	95	0%

VP: variantes padrão VNP: variantes não-padrão PVP: percentual de variantes padrão  
Fonte: Elaboração das autoras

No Quadro 2, pode ser observado, para cada um dos sujeitos, o número de segmentos produzidos como maior e menor velarização. Por fim, na última coluna, pode ser visto o percentual de produções de /l/ em coda realizadas como a forma padrão do PB, o vocalizado [w]. Observando esses percentuais, pode ser identificado o número de produções realizadas como padrão tanto para falantes bilíngues como para monolíngues, possibilitando uma comparação entre as produções para os dois grupos. Com base nos percentuais, constata-se

que as produções de /l/ em coda menos velarizadas (alveolares) são predominantes na fala dos sujeitos bilíngues, não havendo quase nenhuma ocorrência da forma não padrão na fala de monolíngues.

O Gráfico 1 evidencia, de forma mais clara, as diferenças encontradas entre os dois grupos:



**Gráfico 1:** Percentuais de produção da variante padrão para o segmento /l/ em posição de coda silábica

Fonte: Elaboração das autoras

Assim, as produções do grupo de monolíngues das três faixas etárias apresentam, em sua quase totalidade, produções mais velarizadas (vocalizadas). A ocorrência de produções mais velarizadas é categórica também no grupo de bilíngues da faixa etária 1, que tiveram 100% de suas produções realizadas como [w]. Os resultados para os sujeitos bilíngues da faixa etária 1 acompanham o que foi proposto por Schneider (2007), que aponta não haver influência de línguas de imigração na fala das faixas etárias mais jovens em razão da menor utilização dessas línguas por este grupo de falantes.

A etapa seguinte de análise foi realizada com base na estatística. Por meio dos resultados estatísticos, busca-se identificar a existência de diferenças significativas entre as produções de sujeitos bilíngues e monolíngues, comparando os percentuais de produção entre os grupos, considerando contexto geral e contextos específicos de vogal, tonicidade e posição na palavra.

Os resultados da análise estatística apontam a existência de diferenças significativas na produção de /l/ em coda entre bilíngues e monolíngues, considerando os contextos vocálicos.

Assim, níveis significativamente diferentes de velarização em contexto de [a], [e], [ɛ], [i], [ɔ] e [o] são identificados pelo teste de *Mann-Whitney*, como pode ser observado no Quadro 3.

**Quadro 3:** Valores do teste estatístico para a produção de /l/ em coda, comparando-se monolíngues e bilíngues – contexto vocálico

Contexto vocálico		
[a] - /l/ em coda	Z = -1,968	p = 0,04
[e] - /l/ em coda	Z = -2,345	p = 0,01
[ɛ] - /l/ em coda	Z = -1,981	p = 0,04
[i] - /l/ em coda	Z = -1,968	p = 0,04
[ɔ] - /l/ em coda	Z = -2,309	p = 0,02
[o] - /l/ em coda	Z = 1,973	p = 0,04

Fonte: Elaboração das autoras

O teste estatístico confirma, assim, que, pela análise de oitiva, os grupos de bilíngues e monolíngues têm a produção do segmento /l/ em coda com diferentes caracterizações: menos velarizadas para bilíngues e mais velarizadas para monolíngues.

A última etapa de análise teve por base a caracterização acústica dos dados de produção de quatro sujeitos. Para a análise, foram selecionadas produções de 10 palavras, das quais três apresentam produção variável no que se refere aos níveis de velarização do segmento /l/. As outras sete palavras selecionadas para a análise acústica foram escolhidas para fins de comparação, não tendo apresentado, de oitiva, níveis variáveis de velarização entre as duas produções. Essas palavras foram escolhidas sob critério de preenchimento de contexto vocálico, em sílaba tônica.

A produção das dez palavras foi analisada na fala dos sujeitos B1F2 e B1F3, em cuja fala são detectadas as produções variáveis, e B2F3 e M1F3, que não apresentam, em suas produções, realizações variáveis de /l/. As produções dos sujeitos B2F3 e M1F3 são, então, comparadas às produções dos dois outros sujeitos. Essa comparação se justifica pela necessidade de estabelecer um paralelo entre as produções de sujeitos que não apresentam produção variável, mas que se distinguem um do outro no nível de velarização de suas produções, com as produções caracterizadas como variáveis.

Assim, das duas produções de cada palavra selecionada, são observados os valores de F1 e F2, acompanhando o que aponta Brod (2014), quando se refere ao nível de velarização

dos segmentos. Conforme a autora, quanto mais velarizada a produção, mais altos serão os valores de F1, assim como para as produções menos velarizadas (mais alveolares) serão maiores os valores de F2. Dessa forma, foram realizadas medidas de F2 e F1 das produções e foi calculada a diferença entre F2 e F1.

No Quadro 4, podem ser observados os valores dos formantes para B1F2 e B1F3, cujos dados de produção variável estão sinalizados em destaque.

**Quadro 4:** Valores de F1 e F2 das produções dos sujeitos B1F2 e B1F3

Palavras	B1F2			B1F3		
	F1 (Hz)	F2 (Hz)	Diferença F2-F1	F1 (Hz)	F2 (Hz)	Diferença F2-F1
alcool 1	536	2368	<b>1805</b>	608	1070	<b>462</b>
alcool2	402	1043	<b>641</b>	713	1158	<b>445</b>
animal 1	576	2019	<b>1443</b>	488	991	<b>503</b>
animal 2	482	885	<b>403</b>	566	1138	<b>572</b>
automóvel 1	468	1529	<b>1061</b>	429	1050	<b>621</b>
automóvel 2	460	1634	<b>1174</b>	483	1008	<b>525</b>
azul 1	329	1925	<b>1596</b>	300	602	<b>302</b>
azul 2	362	1502	<b>1140</b>	361	732	<b>371</b>
barril 1	374	2018	<b>1644</b>	395	1076	<b>681</b>
barril 2	309	1897	<b>1588</b>	408	1093	<b>685</b>
futebol 1	473	889	<b>416</b>	446	928	<b>482</b>
futebol 2	419	989	<b>570</b>	491	953	<b>462</b>
gol 1	366	1707	<b>1341</b>	346	717	<b>371</b>
gol 2	375	1802	<b>1427</b>	381	592	<b>211</b>
papel 1	456	1286	<b>830</b>	398	1015	<b>617</b>
papel 2	402	1062	<b>660</b>	532	1024	<b>492</b>
sepultura 1	348	1339	<b>991</b>	296	409	<b>113</b>
sepultura 2	384	1217	<b>833</b>	232	1368	<b>1136</b>
talco 1	476	1217	<b>741</b>	593	863	<b>270</b>
talco 2	429	864	<b>435</b>	555	1203	<b>648</b>

371 Hz enquanto para B1F2 o valor é de 1341 Hz. Essa diferença entre sujeitos, na qual um produz um /l/ mais velarizado e o outro menos velarizado, pode ser comparada, em questão de valores, à produção de dados variáveis, para os quais, na realização da produção e da repetição do vocábulo, o nível de velarização é bastante distinto.

No Quadro 5, são apresentados dados de produção de /l/ em coda na fala de sujeitos que, pela análise de oitiva, não apresentaram produções variáveis.

**Quadro 5:** Valores de F1 e F2 das produções dos sujeitos B2F3 e M1F3

Palavras	B2F3			M1F3		
	F1 (Hz)	F2 (Hz)	Diferença F2-F1	F1 (Hz)	F2 (Hz)	Diferença F2-F1
alcool 1	435	1186	<b>751</b>	495	996	<b>501</b>
alcool2	442	1159	<b>717</b>	393	908	<b>515</b>
animal 1	343	1369	<b>1026</b>	498	1094	<b>596</b>
animal 2	459	1310	<b>851</b>	540	1082	<b>542</b>
automóvel 1	326	1480	<b>1154</b>	404	1460	<b>1056</b>
automóvel 2	300	1510	<b>1210</b>			
azul 1	333	1495	<b>1162</b>	464	859	<b>395</b>
azul 2	321	1249	<b>928</b>	498	1513	<b>1015</b>
barril 1	221	1694	<b>1473</b>	482	1210	<b>728</b>
barril 2	281	1696	<b>1415</b>	536	1745	<b>1209</b>
futebol 1	412	1268	<b>856</b>	638	1022	<b>384</b>
futebol 2	444	1231	<b>787</b>	471	1048	<b>577</b>
gol 1	336	1399	<b>1063</b>	506	879	<b>373</b>
gol 2	427	1246	<b>819</b>	374	772	<b>398</b>
papel 1	373	1514	<b>1141</b>	795	1441	<b>646</b>
papel 2	475	1593	<b>1118</b>	532	1243	<b>711</b>
sepultura 1	320	1365	<b>1045</b>	292	614	<b>322</b>
sepultura 2	308	1468	<b>1160</b>	473	2180	<b>1707</b>
talco 1	339	1643	<b>1304</b>	306	889	<b>583</b>
talco 2	393	1321	<b>928</b>	590	1192	<b>602</b>

Produções menos velarizadas
  Produções mais velarizadas
  Produções variáveis

Fonte: Elaboração das autoras

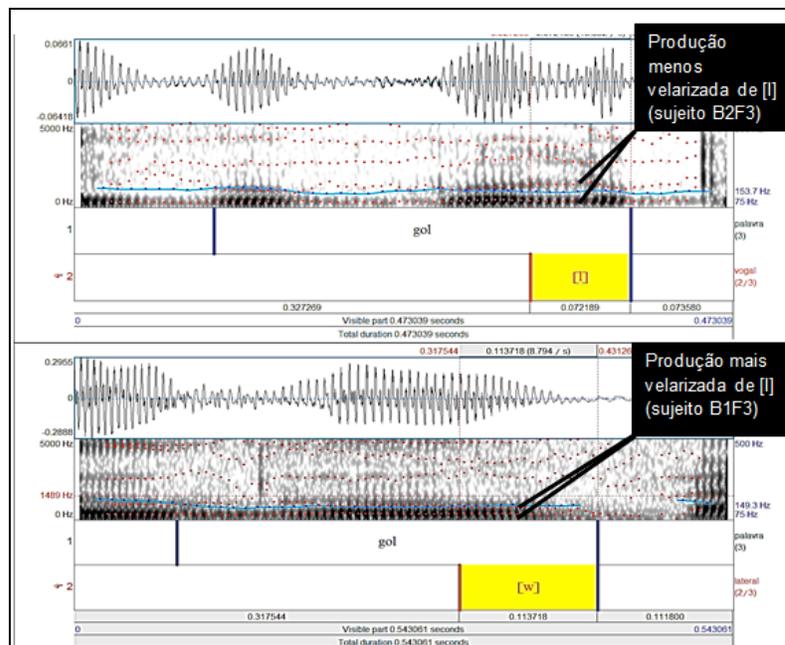
Embora a análise de oitiva não tenha apontado, o sujeito M1F3 apresenta produções de dados variáveis, nas quais se constata um nível de velarização diferente do nível da repetição da mesma palavra. Novamente, os dados de uma das produções da palavra, a que possui maior diferença F2-F1, têm valores semelhantes às produções do sujeito bilíngue,

caracterizadas como menos velarizadas. No exemplo da palavra *azul*, variável na fala do sujeito bilíngue M1F3, uma das produções pode ser comparada às produções de B2F3, que apresenta todas suas realizações de /l/ como [l] menos velarizado, já que possuem um alto valor na diferença F2-F1. A outra produção da palavra *azul* de M1F3 apresenta, na diferença F2-F1, 395 Hz, valor que pode ser equiparado ao das demais produções desse sujeito que não se caracterizaram como variáveis – como a da palavra *futebol*, com um valor de 384 Hz na primeira produção e 577 Hz na segunda produção.

Assim, por meio dessas comparações, confirmam-se os dados de produção variável identificados em anterior etapa de análise, bem como o nível de velarização identificado nas produções de cada sujeito. As comparações dos valores fornecidos pela acústica servem para confirmar também que os sujeitos bilíngues apresentarão, em sua maioria, dados menos velarizados, ou seja, com características diferentes da forma considerada padrão para /l/ em final de sílaba no PB. Tendo em vista que a análise acústica foi aplicada a dados de um sujeito monolíngue e três bilíngues e, destes três, apenas um apresentou níveis maiores de velarização, pode-se confirmar a hipótese da maior conservação de /l/ – não-vocalização – em final de sílaba nas produções de falantes que utilizam o polonês como língua de imigração.

Na figura 1, a diferença entre uma produção mais velarizada e menos velarizada é mais bem ilustrada, exibindo o comportamento dos formantes em relação ao nível de velarização que apresenta o segmento.

**Figura 1:** Comparação da produção da palavra gol na fala dos sujeitos B2F3 e B1F3



Fonte: Elaboração das autoras

Identifica-se, na comparação das produções, que F2 está mais afastado de F1 quando [l] é produzido pelo sujeito B2F3, apontando uma realização com nível inferior de velarização. Percebe-se, assim, que ambos os sujeitos, apesar de pertencerem ao grupo dos bilingües, produzem de forma distinta o segmento [l] em posição de coda silábica, pois o nível de velarização nas produções de B1F3 são mais elevados do que os dos demais sujeitos do grupo bilingüe.

Todavia, o baixo nível de velarização e a aproximação de uma produção alveolar estão presentes na fala do grupo bilingüe. Isso pode ser comprovado ao serem comparados os dados de B2F3 com os dados do sujeito bilingüe 1 da faixa etária 2, que podem ser observados no Quadro 4. Vê-se, nessa comparação, uma aproximação de seus valores gerados pela diferença F2-F1, o que possibilita caracterizar as produções do sujeito B1F2 também como menos velarizadas.

Realizando uma nova análise dos valores das produções de [l] dos sujeitos B2F3 e M1F3, dispostos no Quadro 5, podem ser percebidos casos de produção variável não detectados de oitiva, nos quais, assim como nas produções variáveis dos dois primeiros

sujeitos apresentados, identificam-se valores diferentes entre a primeira e a segunda produção de um vocábulo. Dentre as produções variáveis, a palavra *sepultura* pode ser utilizada como exemplo. Em sua primeira produção, a diferença F2-F1 para [l] apresentou um valor de 322Hz, caracterizando uma produção mais velarizada. Em sua segunda produção, o valor da diferença é de 1707Hz, o que indica uma produção com um nível muito baixo de velarização, se aproximando de uma produção alveolar.

Por meio dos resultados identificados pela acústica, é possível estabelecer uma relação entre os diferentes níveis de velarização das produções variáveis com os dados que não apresentam variação entre a primeira e a segunda produção da mesma palavra. Essa comparação se torna indispensável para atestar os valores apresentados pelas produções como fatores capazes de classificar as produções de [l] em posição de coda como mais ou menos velarizadas.

### **Considerações finais**

O presente artigo buscou descrever as características da produção de /l/ em coda na fala de uma comunidade bilíngue, caracterizada pela utilização de uma língua de imigração. Conforme pode ser confirmado pelas três etapas de análise, os sujeitos que utilizam a língua de imigração apresentam diferenças em relação à forma padrão do segmento que está sendo investigado.

Destacam-se, ainda, os resultados obtidos pela análise acústica, os quais auxiliaram na identificação de características que ainda não tinham sido detectadas em etapas anteriores de análise, como altos níveis de velarização na fala de um dos sujeitos bilíngues e produções variáveis não apontadas pela oitiva. Assim, esta etapa de análise mostrou-se essencial e esclarecedora para a compreensão de como são produzidos os segmentos investigados.

Outro ponto observado refere-se às faixas etárias mais jovens que, apesar de, muitas vezes, terem um domínio e uso da língua de imigração, não apresentam traços dessa língua em sua fala por conta da estigmatização atribuída a ela. Conforme Schneider (2007), às marcas de uma língua de imigração sempre serão atribuídos traços estigmatizadores, o que impede o seu uso ou manutenção de suas marcas em ambientes externos à comunidade linguística.

## Referências

ALTENHOFEN, C.; MARGOTTI, F. W. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 289-311, 2011.

BROD, L. *A lateral nos falares florianopolitano (PB) e portuense (PE): casos de gradiência fônica*. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

CRISTÓFARO-SILVA, T. *Fonética e Fonologia do Português*. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

NARAYANAN, S., ALWAN, A. & HAKER, K. Toward articulatory-acoustic models for liquids approximants based on MRI and EPG data. Part I. The Laterals. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101(2), p.1064-1077, 1997.

RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. Os contatos linguísticos e o Brasil: Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.13-56, 2011.

RECASENS, D. Velarization degree and coarticulatory resistance for /l/ in Catalan and German. *Journal of Phonetics*, v. 23, p. 37-52, 1995.

SCHNEIDER, M. N. *Atitudes e concepções linguísticas e suas relações com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul*. 2007. 286 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TASCA, M. A Variação e Mudança do Segmento Lateral na Coda Silábica. In: BISOL, L. BRESCANCINI, C. (Orgs.) *Fonologia e Variação: recortes do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 269-297, 2002.

THOMAS, E. *Sociophonetics: an introduction*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

ZREDER, M. The acquisition of consonant clusters in Polish : a case study. In: VIHMAN, M. M., KEREN-PORTNORY, T. (orgs). *The emergende of phonology: Whole-word Approaches and Cross-linguistic Evidence*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 343 – 361, 2013.

WEBER, R.; WENCZENOVICZ, T. Historiografia da imigração polonesa: avaliação em perspectiva dos estudos sobre o Rio Grande do Sul. *História UNISINOS*, vol. 16, p. 159-170, 2012.

Artigo recebido em: 30/07/2017.

Artigo aceito em: 13/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## GESTÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL: DESAFIOS PARA UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Isis Ribeiro Berger

**Resumo:** Este trabalho visa discutir a questão da gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil, sob a ótica da Política Linguística. A partir da discussão em torno do quadro-político-linguístico brasileiro, constituído a partir de uma perspectiva monolíngue em língua portuguesa, analisam-se as complexidades em torno da construção de saberes em torno da valorização e promoção da diversidade linguística. Para tanto, volta-se o olhar para a questão da educação formal, refletindo sobre as políticas linguísticas implícitas e explícitas, bem como para o conjunto de mecanismos que consolidam a política linguístico-educacional *de facto* existente no Brasil. A partir das reflexões postas, sugerem-se propostas para a reflexão em torno das possibilidades de construção de novas políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas, culturais e educacionais.

**Palavras-chave:** Gestão. Diversidade linguistic. Educação. Política Linguística.

**Abstract:** This paper aims to discuss the issue of the management of linguistic diversity in formal education in Brazil, from the perspective of Language Policy. Based on the discussion around the framework of Brazilian language policy, built around a monolingual perspective in Portuguese, the complexities surrounding the construction of knowledge around the valorization and promotion of linguistic diversity are analyzed. We turn our attention to the issue of formal education, reflecting on implicit and explicit language policies, as well as on the set of mechanisms that consolidate the *de facto* language-in-education policy that exists in Brazil. From the reflections put forward, proposals are suggested for the reflection around the possibilities of constructing new policies and practices that meet the varied linguistic, cultural and educational demands.

**Keywords:** Management. Linguistic diversity. Education. Language Policy.

### Considerações introdutórias

Este trabalho tem como objetivo a analisar a questão da gestão de diversidade linguístico-cultural na educação formal no Brasil sob a ótica da Política Linguística. Os estudos realizados nesse campo do saber, grosso modo, visam investigar, analisar e propor intervenções e ações em torno das línguas na sociedade, abrangendo diferentes formas de gestão que podem se dar sobre o *corpus* e os lugares das línguas na sociedade, seus usos em diversas esferas da sociedade, bem como ações visando ao ensino-aprendizagem de línguas no

---

· Programa de Pós-graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras, Unioeste, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, isisrberger@gmail.com

âmbito educacional. Trata-se de um campo que abrange uma complexidade de questões que envolvem as línguas na sociedade e que dialoga com diferentes áreas do saber (CALVET, 2007; MAY; HORNBERGER, 2010; RICENTO, 2006; SEVERO, 2013; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009; TOLLEFSON, 2006).

Considerando a compreensão de gestão de línguas como norteadora desse trabalho, inicialmente, cabe expor a definição desse termo que norteia as reflexões aqui postas, de modo a explicitar que a presença e/ou ausência das línguas podem ser resultantes de ações em diferentes domínios. Trata-se da proposta da primeira seção desse artigo.

Na sequência, discute-se o quadro-político-linguístico brasileiro, como resultante de uma construção em torno de uma perspectiva monolíngue em língua portuguesa que, como efeito, conduz a complexidades para a construção de saberes em torno da valorização e promoção da diversidade linguística. Nesse sentido, volta-se o olhar para o domínio da educação formal, refletindo sobre as políticas linguísticas implícitas e explícitas que norteiam a esfera educacional, bem como para o conjunto de mecanismos que consolidam a política linguístico-educacional *de facto* existente no Brasil.

A partir das discussões, reflexões são postas em debate e, como encaminhamento, sugerem-se propostas em torno das possibilidades de construção de formas de gestão de línguas, políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas e educacionais para novos tempos. Esse texto dialoga com uma perspectiva crítica da Política Linguística, cujas pesquisas visam mudança social e examinam o papel das políticas linguísticas na redução de diferentes formas de desigualdades entre os sujeitos e suas línguas (TOLLEFSON, 2006; SEVERO, 2013; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009).

### **Gestão de línguas na educação formal**

O termo *gestão de línguas* sugere que as línguas, a diversidade de línguas e seus usos podem ser objeto de intervenção e ações desempenhadas por um número de agentes que, em diferentes domínios e, dependendo de uma variada gama de condições (sociais, econômicas, ideológicas, culturais), agem e intervêm sobre as relações das pessoas e/ou comunidades com as diferentes línguas existentes no meio social (SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2009). Nesse sentido, gerir uma língua ou a coexistência de línguas pode significar intervir sobre os seus estatutos na sociedade, planejar estratégias para sua manutenção, difusão ou paulatina

assimilação e substituição, como também normalizar a presença de uma ou mais línguas em dada sociedade, dentre outras ações.

Considera-se que variados agentes, tanto em níveis micro (a exemplo da microesfera familiar ou de uma sala de aula de dada comunidade) como em níveis macro (um país ou organismos supranacionais) perpassando diferentes esferas, podem exercer influência e/ou autoridade sobre os usos das línguas e sua relação com a sociedade. Também, concebe-se que há uma inter-relação entre os diferentes níveis de gestão, de modo que essa se caracteriza como um fenômeno multidimensional e multifacetado em que faz incidir sobre a língua, seus usos e seus falantes, diferentes relações de força existentes na sociedade. Nesse sentido, cabe citar Hamel (1993, p. 6, tradução minha), ao afirmar que “[...] a possibilidade de intervir sobre a língua está determinada pelas relações de poder vigentes entre os atores e grupos sociais.”

Em síntese, reitera-se a seguinte definição para gestão de línguas: “[...] administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder), intervindo nas relações dos falantes com as línguas.” (BERGER, 2015, p. 58).

No que tange à gestão de línguas no âmbito da educação formal institucionalizada, isso implica em uma variedade de formas de intervenção, como: a) a determinação e/ou escolha de línguas de instrução dos diferentes conteúdos; b) a escolha das variedades envolvidas na instrução das/nas línguas; c) a definição dos estatutos atribuídos a essas línguas no âmbito dos currículos (língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, língua de herança, língua de acolhimento); d) a distribuição da carga horária destinada ao ensino e exposição dos escolares nessa(s) língua(s); e) a escolha do modelos de educação mono/bi/multilíngue a ser implementado nos diversos níveis de escolarização, f) as escolhas metodológicas implicadas no ensino/exposição às línguas; g) a formação dos recursos humanos (professores) a implementarem as propostas pedagógicas em torno das línguas; h) a gestão dos materiais didáticos elaborados/adquiridos para o ensino das línguas, i) a definição dos critérios e sistemas de avaliação de aprendizagem das línguas, etc. (MAY; HORNBERGER, 2010; SHOHAMY, 2010; BERGER, 2015).

As decisões e intervenções sobre as línguas na educação, de modo geral, estão atreladas a ideologias linguísticas, leis linguísticas, orientações político-linguísticas (RUIZ, 1984)<sup>1</sup> e, portanto, ao enquadre político-linguístico de dada sociedade. Diz respeito, portanto,

---

<sup>1</sup> Ruiz (1984) em seu artigo *Orientations in language-planning* (vide referências) identifica e categoriza diferentes orientações/motivações que incidem em políticas linguísticas de três diferentes formas: língua-como-

a todo um conjunto de práticas e saberes construídos em relação às línguas e à diversidade de línguas, bem como às políticas linguísticas explícitas e implícitas vigentes. As formas de intervenção sobre as línguas dos sistemas educacionais, nesse sentido, são organizadas em torno desses conhecimentos e dos valores que são atribuídos a elas na esfera mais ampla do tecido social, nos vários níveis do planejamento linguístico-educacional. Assim, o que se verifica de modo mais frequente é que a forma como a presença (ou ausência) de uma ou mais línguas nas instituições educacionais está relacionada e condicionada a políticas *de jure* e *de facto* existentes na sociedade e, portanto, estritamente relacionada à maneira como os sistemas educacionais organizam os lugares das línguas em razão dessas políticas. Conforme Shohamy (2006) afirma, as políticas linguísticas não são concebidas no vácuo.

Diante das mudanças de perspectiva em torno da diversidade linguístico-cultural que vêm avançando nas sociedades – um maior reconhecimento da importância das diferentes línguas e culturas para a promoção da cidadania plena de diversas comunidades; a valorização das línguas como patrimônio repositório de culturas e identidades; a promoção do multilinguismo, encarado não como um problema a ser gerido, mas uma potencial riqueza e um recurso a ser explorado pela sociedade do conhecimento – diferentes países vêm lidando com os desafios da gestão dessa diversidade no âmbito da educação formal. Isso implica na desconstrução de lógicas e ideologias monolíngues que ainda persistem na construção de saberes em torno das línguas na sociedade e, por conseguinte, na esfera educacional, espaço propício à difusão e implementação de políticas linguísticas.

No caso do Brasil, o trilhar desse caminho é de certo modo recente, o que implica na necessidade de intensificar discussões e reflexões que possam avançar em prol da proposição e consolidação de políticas linguístico-educacionais que venham a incluir (e não excluir) lugares para outras línguas e, por conseguinte, para outras formas de construção de saber, para outras culturas e identidades. É, pois, o objetivo da sessão seguinte, discutir o quadro político-linguístico educacional brasileiro, em suas fissuras e complexidades que se põem diante da realidade diversa com a qual urge lidar.

### **O quadro político-linguístico brasileiro: desafios para a educação**

---

problema (*language-as-problem*), língua-como-direito (*language-as-right*) e língua-como recurso (*language-as-resource*).

Uma ampla gama de trabalhos acadêmicos em torno das políticas linguísticas no Brasil (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013; OLIVEIRA, 2009; OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011; THOMAZ, 2005, dentre outros) já abordou as intervenções sobre as línguas no Brasil e as ideologias linguísticas que culminaram na (re)produção do mito de país monolíngue em língua portuguesa, bem como a construção de saberes em torno de uma língua única por largo tempo permeou a política linguística do país. Conforme sintetiza Thomaz (2005, p. 12),

Devido às várias manifestações de ordem política, que percorreram os séculos infiltrando-se nos diferentes sistemas de governo pelos quais o Brasil passou como colônia, império e república, a língua portuguesa obteve sua supremacia no país. Nos diversos momentos históricos do Brasil, observa-se, por parte do governo, um constante anseio de que o idioma português obtivesse uma preponderância sobre os demais idiomas presentes no país.

As ações que resultaram na centralidade da língua portuguesa iniciadas com o estatuto de língua da metrópole Portugal, em seguida como ‘Língua do Príncipe’ durante o Brasil Colônia e, posteriormente, consolidada como língua oficial do Estado, constituiu “um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial” (BOURDIEU, 2008, p. 32). A ideia de um território político-administrativo definido, cujas práticas linguísticas são medidas por uma representação de língua nacional única reforçada por instrumentos legais, instituições culturais nacionais (a exemplo da escola), bem como pelo conjunto de mecanismos que resultaram ao longo dos anos na crença de ‘país da língua portuguesa’, no entanto, vê-se agora confrontada por um novo panorama e ideologias linguísticas que nos desafiam a repensar o lugar de outras línguas na sociedade. Trata-se de um panorama recente de reconhecimento, valorização e promoção de identidades linguísticas e culturais, inserida em diferentes formações discursivas (FOUCAULT, 2009) em que discursos oficiais e enunciados sobre a diversidade linguística tornam-se mais frequentes e se contrapõem à projetos de homogeneização linguística.

Nesse enquadre, que se conforma de diversas políticas linguísticas explícitas no país desde a Constituição de 1988 abarcando os direitos dos povos indígenas e abrindo caminho para o reconhecimento e valorização de suas culturas e línguas, intervenções na forma de leis linguísticas<sup>2</sup> vêm tomando corpo na sociedade e dando visibilidade a tantas línguas (e comunidades linguísticas) que permaneciam à sombra da língua oficial nacional (OLIVEIRA;

---

<sup>2</sup> A exemplo de diferentes leis de cooficialização e regulamentação de línguas indígenas e de imigração em âmbito municipal, a Lei nº 436/2002, referente ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, Decreto 7387/2010 que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística)

ALTENHOFEN, 2011; MORELLO, 2015). Cabem, nesse sentido, as considerações de Altenhofen (2013, p. 113) ao afirmar que:

De um passado em que ainda era possível o silenciamento por meio de leis proibitivas, evoluímos é bem verdade, para um estado de tolerância relativa, com certa exaltação da diversidade, como reflexo dos discursos internacionais influenciados pela globalização, até chegar a medidas concretas de reconhecimento de línguas.

Esse novo panorama considera todo um debate formalizado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, como também os desafios do século XXI que, em razão da movimentação e dos fluxos de pessoas pelas fronteiras e das novas tendências da globalização, coloca-nos em contato com outras línguas e culturas no convívio social, nos diferentes meios de comunicação e em práticas linguísticas das mais variadas. Consideram-se, portanto, as expressivas mudanças nas matrizes linguístico-culturais dos países como consequência tanto dos fluxos migratórios internacionais, como de novos regimes de visibilidade de línguas e culturas por muito marginalizadas e invisibilizadas no tecido social.

Nesse enquadre, refletir sobre a gestão da diversidade linguística e do multilinguismo de modo sistemático, com o intuito de propor novas políticas para novos tempos e para novas sociedades, é imperativo. Mecanismos que operam no âmbito da política e planejamento linguístico-educacional demandam especial atenção diante desse cenário de ‘abertura para línguas’ e de ações que vem sendo testemunhadas no âmbito das políticas linguísticas no Brasil. A exemplo, verificam-se diferentes processos de cooficialização de línguas que tem levado alguns municípios brasileiros a tomada de decisões inovadoras, frente às demandas linguísticas e culturais locais, como é o caso do município de Santa Maria de Jetibá, ES, que será brevemente discutido adiante.

Trata-se de questões que merecem atenção porque, apesar desse crescente interesse e discussões em prol da diversidade linguístico-cultural, fato que se testemunha em um número de trabalhos acadêmicos, ainda os mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006; TOLLEFSON, 2006) que compõem o conjunto de intervenções e decisões sobre as línguas na/para a educação, em âmbito nacional, comprimem demandas como, por exemplo, a da presença de diferentes línguas maternas não coincidentes com a língua oficial nacional brasileira nos bancos escolares nos anos iniciais de escolarização. O sistema escolar como um eficiente aparelho a serviço da unificação da língua nacional contribuiu para a formação de um *habitus* monolíngue em língua portuguesa (BOURDIEU, 2008), que vem sendo de trabalhoso enfrentamento em contextos de intenso contato linguístico, como os de fronteira e

onde há massiva presença de línguas indígenas e de imigração.

Diante dessa constatação, os instrumentos legais e documentos orientadores que constituem a política linguístico-educacional explícita do país, pensados para modelos de ensino-aprendizagem de/em língua nacional oficial e com reduzidas opções de outras línguas sob o estatuto de línguas estrangeiras<sup>3</sup>, têm sido questionados em diferentes trabalhos acadêmicos por não darem conta de abranger uma ampla gama de situações que demandariam, por exemplo, políticas explícitas próprias para educação bi/multi/plurilíngue e intercultural. Nesse sentido, cita-se Oliveira e Altenhofen (2011, p. 199), ao afirmarem que em alguns contextos “[...] se justificaria plenamente uma política de educação bi ou trilingue diferenciada [...] infelizmente, no entanto, vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades”.

O que se verifica de modo geral, como extensão do tradicional quadro político-linguístico monolíngue que se construiu, é que a formação de professores para, minimamente, refletirem sobre a existência de alunos falantes de outras línguas como línguas maternas na escola e em espaços educativos é insuficiente ou restrita a alguns cursos de graduação em Letras e programas de pós-graduação (FRAGA, 2014), ou, ainda, em oficinas de formação continuada.

No plano das normas e regulações sobre as línguas (SHOHAMY, 2006), a legislação educacional e documentos orientadores e norteadores da educação nacional possui lacunas no tratamento da questão da diversidade linguística, que parece subsumida no termo ‘guarda-chuva’ da diversidade cultural. Broch (2014), após analisar leis e textos referentes à Educação Básica, explica que a importância dada à questão diversidade linguística e, conseqüentemente, a da presença de falantes de diferentes línguas maternas nas salas de aula, é restrita. A pesquisadora argumenta: “[...] parece que o tema da DL [diversidade linguística] está subentendido sob o conceito mais amplo, e menos comprometedor de ‘diversidade cultural’, ou ainda ‘cultura local’, para abarcar as diferenças do contexto social em relação à escola.” (BROCH, 2014, p. 36).

No caso das fronteiras nacionais, notadamente diversas e em geral caracterizadas por intenso contato linguístico, mesmo o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), que

---

<sup>3</sup> Dessas, conforme Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a língua inglesa é de oferta obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental a partir do 6º ano e, no caso dos currículos do Ensino Médio, deve ser incluída a língua inglesa obrigatoriamente e, em caráter optativo, preferencialmente a língua espanhola, caso haja disponibilidade no âmbito do sistema de ensino. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2) > Acesso em 30 mar. 2017.

representa uma política linguística extremamente pertinente para regiões sociolinguisticamente complexas, parece hoje disperso em algumas pontuais iniciativas que partem mais da comunidade local – escolas e ações de universidades públicas federais que persistem nas ações apesar das dificuldades orçamentárias e técnicas para sua condução – do que de um planejamento engajado com contrapartida das esferas administrativas do Estado (SAGAZ, 2013). Trata-se de programa que, se encarado a partir de planejamento sistemático e integrado entre as instituições e esferas responsáveis, poderá consolidar uma proposta de educação intercultural com vistas à interação e troca entre comunidades de países, línguas e culturas distintas, e, como efeito, a construção de atitudes favoráveis e o exercício constante de seus participantes de ‘colocar-se no lugar do outro’.

Tem-se, como consequência, que os saberes que permeiam as formas de gestão de línguas na educação conferem, ainda, pouca visibilidade e importância dessa grande diversidade linguística que existe em território nacional brasileiro e das demandas delas derivadas. Cabem aqui as palavras de Santos (2010, p. 22, tradução minha) ao afirmar que “não há, por isso, uma mesma maneira de produzir ausência, mas várias. O que as une é uma mesma racionalidade monocultural.”. Diante disso, esse quadro constitui uma problemática a ser enfrentada no âmbito das pesquisas e intervenções no escopo da política linguística do país, o que deve incluir ações participativas que envolvam a sociedade como um todo, as universidades na proposição de cursos de formação que abarquem essas questões, (em?), os legisladores e esferas envolvidas no planejamento das ações em torno das línguas.

### **Desafios para uma Política Linguística: reflexões postas em debate**

Diante do exposto e considerando a discussão posta, propõem-se possibilidades de caminhos para a reflexão em torno das possibilidades para a construção de novas políticas e práticas que atendam a variadas demandas linguísticas, culturais e educacionais.

Modelos educacionais centrados no ensino de/em uma língua nacional única, por consequência do abordado, não são suficientes para lidar com um número de situações sociolinguísticas onde a diversidade é imperativa – contextos de fronteira, outros onde há comunidades fala de línguas de imigração, ou onde há filhos e descendentes de imigrantes estrangeiros ou de refugiados advindos de outros espaços geográficos. Considera-se, portanto, que esses modelos sejam inadequados para fins de uma educação linguística para a diversidade e para a efetiva promoção e valorização de línguas e culturas diversas.

Pensar e propor políticas para lidar com a presença de outras línguas nos espaços escolares, bem como a gestão dos seus lugares nos currículos, na formação de professores e nas práticas consiste do desafio das políticas linguístico-educacionais brasileiras, de modo que o multilinguismo deixe de ser encarado como um problema para a educação e comece a ser repensado como potencialidade para a construção de saberes necessários à consolidação de sociedades plurais. As palavras de Altenhofen (2013, p. 96) corroboram a afirmação:

A abordagem para uma política linguística voltada a essas [tantas outras] línguas parte, assim, da pressuposição de que sua construção necessariamente é plural, porque plurais são as sociedades humanas e as situações de uso das línguas. Daí deriva a suposição de que uma política linguística plural implica a inclusão e o respeito à diversidade de línguas, não apenas no sentido de ‘garantir voz’ as diferentes comunidades linguísticas que co-habitam determinado espaço de legislação, como também, e principalmente, no sentido de ‘dar ouvidos’ e incentivar o plurilinguismo como postura adequada para uma ‘democracia cultural’ nos termos em que a define Fishman (2006, *ethnolinguistic democracy*).

Entende-se que se trata de uma questão que deve envolver uma política linguística em diferentes níveis e esferas de gestão *in vitro* (CALVET, 2007), como também abranger políticas locais e situadas. Pressupõe-se, portanto, que cabem políticas linguísticas explícitas que regulamentem e orientem a proposição e formas diversas de planejamento de programas de educação (intercultural) bi ou multilíngue no país, de modo que, em cada contexto, agentes locais e membros da comunidade escolar possam deliberar sobre as formas de reconhecimento, inserção, valorização e promoção de línguas e culturas diferentes na esfera escolar. Tal encaminhamento deriva do pressuposto que a proposição e oficialização de tais políticas levariam ao compromisso das esferas administrativas públicas de atuar, também, no planejamento necessário à regulamentação e implementação de modelos de educação diferenciados, atuando na captação e direcionamento de recursos para o desenvolvimento de tais ações com vistas à garantia de direitos linguísticos e condições de cidadania plena.

Nesse sentido, abrem-se parênteses para o caso de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo, cuja língua pomerana tornada cooficial ao lado o português em 2009<sup>4</sup>, é falada em diferentes domínios, principalmente na zona rural, pela comunidade linguística de imigrantes advindos da extinta Pomerânia e descendentes desde sua chegada ao Brasil na segunda metade do século XIX. A despeito das ações proibitivas vivenciadas pela comunidade linguística no país durante o Governo Vargas, inibindo os usos de sua língua na esfera

---

<sup>4</sup> Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009 – Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, ES.

pública, a manutenção da língua pomerana até os dias de atuais<sup>5</sup> teve como fatores determinantes o isolamento da comunidade e a urbanização tardia na região e, hoje, é reforçada por políticas linguísticas explícitas que incidem sobre o peso da língua na comunidade, a saber: o Programa de Educação Escolar Pomerano e o processo de cooficialização da língua (BREMENKAMP, 2014; FOERSTE et al, 2016).

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelas crianças pomeranas nas escolas brasileiras em seu processo de escolarização, cuja língua materna em muitos casos não é coincidente com a língua oficial e de instrução das escolas (o português) – o que advém do quadro político-linguístico monolíngue que se construiu no país conforme explicitado na seção anterior – , a demanda para a um planejamento linguístico-educacional que contemplasse essa problemática leva à proposição e implementação do Programa de Educação Escolar Pomerano (doravante PROEPO) em 2005. O programa emerge de iniciativa em prol da manutenção da cultura e da língua pomerana, tendo como partícipes comunidade, gestores públicos, dentre os quais a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá, bem como pesquisadores. Conforme Foerste et al (2016), o PROEPO se estruturou a partir de objetivos como: a) introduzir um modelo de educação bilíngue português-pomerano, b) elaborar material didático-pedagógico para o ensino da/na língua, c) ressaltar a importância tanto da língua como do modo de vida camponês da comunidade como elementos constitutivos de sua identidade étnica e social. Verifica-se, desse modo, uma proposta de gestão que visa garantir direitos não somente linguísticos, como também o gozo de condições de cidadania alicerçadas no respeito e valorização da *língua-cultura* dessa comunidade, já que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas “[...] um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda.” (MENDES, 2015, p. 87).

Derivado do PROEPO, em 2011 o governo municipal de Santa Maria de Jetibá estabeleceu o ensino dessa língua na Rede Municipal de Ensino<sup>6</sup>, tendo como orientação, objetivos pautados no programa, dentre os quais a introdução de uma educação intercultural bilíngue pomerano - português, a partir dos anos iniciais de escolarização. Trata-se de uma política e planejamento linguístico-educacional que pode oferecer lições para outros

---

<sup>5</sup> Há que se ressaltar que, embora a língua venha sendo mantida entre a comunidade, o grau de vitalidade da língua é inseguro, segundo Bremenkamp (2014), diante do processo de substituição dessa língua pelo português entre as gerações mais novas fruto da relação diglósica entre o pomerano e o português na comunidade. Nesse sentido, o Programa de Educação Escolar Pomerano vem a contribuir para a manutenção da língua intervindo sobre seu *status*, ao incorporá-la à esfera educacional.

<sup>6</sup> Lei nº 1376, de 17 de agosto de 2011 – Dispõe sobre o ensino de língua pomerana oral e escrita nas escolas públicas municipais através do Programa de Educação Escolar Pomerana.

contextos, com seus erros e acertos, visto que os caminhos para sua consolidação demandam constante avaliação, por se tratar de um modelo de política linguística em seus passos iniciais em um país que, como afirma Maher (2013), promoveu o cerco a diferentes línguas que poderiam ‘ameaçar’ as tentativas de unificação linguística.

Conforme Foerste et al (2016, p. 74), “a regulamentação do ensino da língua pomerana nas escolas [...] representa avanços significativos na esfera educacional e política.”, o que implica não só na possibilidade das línguas e das culturas dos alunos fazerem parte do processo de escolarização e dos procedimentos didático-pedagógicos em todos os seus desafios e possibilidades, como também no aumento da autoestima que a comunidade ganha ao terem garantidos direitos de usarem sua língua e vivenciarem sua cultura em esferas do espaço público, com reduzido prejuízo de discriminação. Esse fato se evidencia na pesquisa realizada por Bremenkamp (2014) sobre a situação sociolinguística da língua nesse município, em que a comunidade investigada foi extremamente favorável às medidas implementadas, mostrando-se otimista em relação ao futuro da língua no município como efeito de sua promoção na esfera educacional, entre as novas gerações.

Não somente esse breve exemplo ilustrado, como também experiências conduzidas no escopo da formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, no estado do Amazonas<sup>7</sup>, que lançam mão de suas línguas em seus processos próprios de ensino-aprendizagem, vêm compondo um conjunto de saberes sobre como o multilinguismo pode figurar no processo de escolarização sem que, necessariamente, ocorram processos de assimilação forçada das línguas dos estudantes, em favor de um monolinguismo em língua portuguesa. Essas ações de política linguística podem promover, como efeito, mudanças no olhar sobre o bilinguismo de minorias nas escolas, bem como a construção de novos modelos de educação bi e multilíngue no Brasil. Modelos esses que, ressalta-se, são construídos não como políticas verticais, mas com a participação das comunidades linguísticas envolvidas.

No tocante às propostas que podem entrar no rol de reflexões para a construção de políticas linguísticas locais e situadas em diversos espaços em contexto brasileiro, tem-se uma variada gama de possibilidades e experiências assertivas conduzidas em contextos mundo afora: o ensino de línguas com o estatuto de línguas de acolhimento para o caso da escolarização de imigrantes em que o ensino visa a proporcionar a integração do imigrante à nova realidade sociocultural do país que o recebe (GROSSO, 2010); tipos de educação

---

<sup>7</sup> Refiro-me, precisamente, à Licenciatura Indígena (Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas.

bilíngue de enriquecimento<sup>8</sup>, como modelos os que levem em conta práticas linguísticas plurais de alunos bilíngues, em que se incorporem as línguas da comunidade e práticas linguísticas locais no cotidiano das ações educacionais (HORNBERGER, 1996; GARCIA, 2009); desenvolvimento de ações na escola que visem à sensibilização para o plurilinguismo, pela adoção de abordagens plurais que propiciem a conscientização linguística e cultural de alunos, docentes e comunidade escolar como um todo (BROCH, 2014); modelos de ensino-aprendizagem de línguas baseados no princípio da intercompreensão como um passo inicial para a compreensão da língua e cultura do outro (DOYÉ, 2005); pedagogias que partam de propostas interculturais em que as línguas são aprendidas no diálogo entre culturas e em que atitudes favoráveis culminam por serem construídas nesse encontro de línguas e perspectivas diferentes de ver e agir no mundo (BROCH, 2014; GARCÍA, 2009).

No que se refere a ações locais, encerra-se esse texto indicando quatro encaminhamentos com vistas a manter localmente o debate em torno da proposição e ação em direção a políticas linguístico-educacionais que possam, efetivamente, confrontar positivamente a diversidade linguístico-cultural que se põe nos espaços educativos. Entende-se que, por isso, urge que a questão das línguas nas escolas seja tratada de modo sistemático pelos gestores, que inclui não só legisladores, mas a ampla gama de agentes que intervêm sobre as línguas na sociedade, de modo que formas mais democráticas de fazer políticas linguísticas possam ser desenvolvidas (SPOLSKY, 2009; TOLLEFSON, 2006):

Primeiramente, é preciso que a comunidade escolar conheça e reflita conjuntamente sobre o ambiente sociolinguístico em que a instituição educacional se insere e sobre o perfil sociolinguístico dos diversos agentes da instituição e sociedade, por meio de mapeamentos e diagnósticos linguísticos (BROCH, 2014; BERGER, 2015; CALVET, 2007). Trata-se de um caminho necessário ao reconhecimento da situação das línguas, seus usos e das atitudes a elas relacionadas, a fim de que se possam delinear estratégias próprias diante das relações que se dão em determinado contexto de contato de línguas.

Em segundo lugar, cabe aos agentes locais, com o apoio das instituições de ensino superior e formação de professores, conhecer e refletir conjuntamente sobre as orientações que norteiam as práticas em torno das línguas e do multi/plurilinguismo na sociedade e na instituição educacional. Ou seja, compreender se as línguas que coexistem em dado espaço são encaradas, conforme categorização de Ruiz (1984), como problemas, como direitos ou

---

<sup>8</sup> Diz-se de modelos de Educação Bilíngue que visam não a assimilação linguístico cultural das línguas de falantes de línguas em situação de minorias, mas que objetivem o desenvolvimento e enriquecimento das variedades das línguas, pluralismo cultural e de uma sociedade nacional integrada fundada na autonomia de diferentes grupos culturais (HORNBERGER, 1996).

como potenciais recursos da comunidade e do contexto local.

Um terceiro encaminhamento envolve a reflexão sobre o quadro político-linguístico-educacional e as ideologias linguísticas que norteiam as diversas ações sobre as línguas na/da instituição educacional, no sentido de engajamento para a proposição de mudanças e de novas direções. Tal encaminhamento, pressupõe-se que se consolida por meio da formação dos diferentes agentes que atuam na esfera educacional, no diálogo entre comunidade, gestores e universidade, em sua tarefa de desenvolver pesquisas e debates que subsidiem as práticas e as intervenções. Nesse sentido, reitero as palavras de Shohamy (2010, p. 194):

[...] um importante componente em qualquer documento de política linguístico-educacional é a necessidade de incorporar professores e sistemas escolares no desenvolvimento e proposição de políticas que sejam apropriadas aos seus próprios contextos, recusando a noção de uma política nacional para todos.

Por último, como encaminhamento com vistas a tomada de decisões, conhecer e refletir sobre diferentes abordagens e modelos de gestão de línguas na educação formal com vistas a construir caminhos, considerando erros e acertos vivenciados em contextos semelhantes. Trata-se, de igual forma, de um percurso a se percorrer no diálogo com as esferas de gestão, de modo que as tomadas de decisão sejam construídas ao modo de políticas linguísticas horizontais e participativas.

### **Considerações Finais**

Consoante o objetivo traçado, este artigo não teve como intuito apontar respostas prontas para lidar com a diversidade de situações sociolinguísticas que se nos apresentam em contexto brasileiro e de fronteiras, mas enfatizar caminhos necessários à consolidação de um conjunto de conhecimentos ao curso de mudança.

Conforme o título desse texto propôs, a gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil, constitui-se de desafio para uma política linguístico-educacional pública explícita, que abarque diferentes formas de planejamento para os variados contextos de diversidade. A história de intervenções sobre as línguas no país, alicerçadas em diferentes ideologias linguísticas ao longo de seu curso, contribuiu para o quadro que se constituiu e que se confronta cotidianamente, em diversos contextos, com distintas realidades linguístico-educacionais que, cada vez mais, tornam esse debate inadiável.

Nesse sentido, o exemplo tratado em torno do município de Santa Maria de Jetibá, ES consiste de um importante passo para a construção de políticas linguístico-educacionais para contextos de bilinguismo social, embora muitos caminhos ainda precisem ser percorridos. Como Foerste e Foerste (2017) afirmam, não há ainda escolas bilíngues como política pública entre a comunidade linguística de pomeranos no Estado do Espírito Santo. Ao invés disso, conforme colocam, as aulas de língua e cultura pomeranas ainda são desenvolvidas por meio de programa, de modo similar à oferta de ensino de uma língua estrangeira, “como se as crianças não falassem o pomerano com domínio internalizado das estruturas gramaticais básicas de sua língua materna na concepção desta [...]” (FOERSTE; FOERSTE, 2017, p. 17).

Em face disso, verifica-se, portanto, que os desafios são inúmeros no âmbito da política e planejamento linguístico-educacional e, por isso, exigem discussão sistemática em diferentes esferas para construir novas formas de encarar e tornar visível a presença de diversas línguas na sociedade, construindo pontes para a conformação de novos saberes.

### **Agradecimentos**

Agradeço aos pareceristas anônimos e à Profa. Dra. Luciana Vedovato, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões e indicações de correção que contribuíram sobremaneira para a qualidade do presente texto.

### **Referências**

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma Política Linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (Orgs.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BERGER, Isis Ribeiro. *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BREMENKAMP, Elizana Schaffel. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria do Jetibá, Espírito Santo*. (Dissertação de Mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A produção e a reprodução da língua legítima. In: \_\_\_\_\_. *A economia das trocas linguísticas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. *Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos*

escolares. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *Delta (online)*. São Paulo, vol.15, n. spe, p. 385-417, 1999. ISSN 0102-4450.

DOYÉ, Peter. *Intercomprehension: guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe, Language Policy division, 2005.

FRAGA, Letícia. Políticas Linguísticas na formação do licenciando de Letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci. (Org.) *Política Linguística e Ensino de Língua*. SP: Pontes Editores, 2014.

FOERSTE, Erineu; PERES, Edenize Ponzo; KÜSTER, Sintia Bausen. Políticas linguísticas e o ensino bilíngüe pomerano-português em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo. *Matraga*. Rio de Janeiro, v. 23, n. 18, p. 64-82, 2016.

FOERSTE, Erineu; FOERSTE, Gerda Margit Shütz. Língua, cultura e educação do povo tradicional pomerano. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 1-24, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GARCÍA, Ofélia. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et.al (Ed.). *Multilingual Education for Social Justice: globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, v.9, n.2, p. 61-77, 2010.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa*. n. 29 (Políticas del lenguaje em America Latina), p. 5-39, 1993.

HORNBERGER, N. H. Language and Education. In: MCKAY, Sandra Lee.; HORNBERGER, Nancy H. (Orgs.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. UK: Cambridge University Press, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (Orgs.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2. ed., v. 1 *Language Policy and Political Issues in Education*. USA: Springer Science+Business Media LLC., 2010.

MENDES, Edleise. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHULATA, Katia de Abreu (Org.). *Português língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015.

MORELLO, Rosângela (Org.) *Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. In: *Synergies Brésil*. [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cleo. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Org.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

RICENTO, Thomas. (Ed.) *Language Policy: Theory and Practice – An Introduction*. In: \_\_\_\_\_. *An Introduction to Language Policy*. UK: Blackwell Publishing, 2006.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. *NABE Journal*, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SAGAZ, Márcia Regina Pereira. *Projeto Escolas (Interculturais) Bilingües de Fronteira: análise de uma ação político linguística*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Política (s) Linguística (s) e questões de poder. *Alfa Revista de Linguística*. UNESP, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Des-pensar para poder pensar. In: \_\_\_\_\_. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SHOHAMY, Elana. 2006. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. NY: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. *Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers*. NY: Routledge, 2010.

SPOLSKY, Bernard. *Language Management*. NY: Cambridge University Press, 2009.

THOMAZ, Karina Mendes. *A Língua Portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), 2005.

TOLLEFSON, James W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, Thomas. (Ed.) *An Introduction to Language Policy*. UK: Blackwell Publishing, 2006.

Artigo recebido em: 22/07/2017.

Artigo aceito em: 11/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## A ENCENAÇÃO DE UM CRIME: UMA CONSTITUIÇÃO RECÍPROCA ENTRE CENOGRAFIA E ENUNCIÇÃO

Jarbas Vargas Nascimento<sup>1</sup>

Anderson Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo consiste em examinar a constituição da cenografia no gênero notícia, por meio de recortes feitos em dois jornais populares: o *Agora São Paulo* e o *Diário de São Paulo* entre os dias 18 e 19 de setembro de 2013, enfatizando a construção das cenografias legitimadas pela enunciação e o enlaçamento do coenunciador em cenas de investigação criminal. Serão, portanto, cinco textos, tomados como discurso, que, a nosso ver, produzem em conjunto uma encenação de um suposto crime. Para tanto, fundamentamo-nos, a presente análise, no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de perspectiva enunciativo-discursiva, em especial, os estudos de Dominique Maingueneau acerca da noção de cenas da enunciação, cuja categoria de cenografia será por nós destacada. É importante ressaltar uma imparcialidade quase nula dos jornais em questão perante os fatos e, também, a insistência em tratar o suposto crime por meio da vulnerabilidade social das famílias da periferia da Grande São Paulo, nomeadamente Ferraz de Vasconcelos, e pelo viés sociocultural dos envolvidos, recuperando, deste modo, violências simbólicas e efetivas de toda ordem que ocorrem no cotidiano público e privado nos bairros periféricos.

**Palavras-chave:** Cenografia. Notícia. Discurso. Violência.

**Abstract:** This article examine the constitution of scenography in the news genre, through indentations made in two popular newspapers: the *Agora São Paulo* and the *Diário de São Paulo* between 18 and 19 September 2013, emphasizing the construction of scenography legitimated by the enunciation and the bonding of coenunciator in criminal scenes. It will be, therefore, five texts, taken as discourse, which, in our view, produce together a staging of an alleged crime. Therefore, fundamented in, the present analysis, the theoretical and methodological apparatus of the Analysis of Discourse of the enunciative-discursive perspective, in particular, Dominique Maingueneau studies about the notion of scenes of enunciation, whose scenography category will be for us highlighted. It is important to emphasize an impartiality almost nothing of the newspapers concerned before the facts, and also, the insistence on treating the alleged crime through social vulnerability of families in the outskirts of the greater São Paulo, namely Ferraz de Vasconcelos and for the sociocultural inclination of those involved, recovering, in this way, all kinds of symbolic and effective violences that occur in the daily public and private in the suburbs neighborhood.

**Keywords:** Scenography. News. Discourse. Violence.

---

<sup>1</sup> Professor titular do Departamento de Português e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Rua Monte Alegre, 984, Perdizes, 05014-901, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: jvnfl@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutorando pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Rua Monte Alegre, 984, Perdizes, 05014-901, São Paulo, SP, Brasil. Com estágio sanduíche na Universidade do Minho-ILCH, 2015. Bolsista Capes. Nº processo: 9999.099474-0. E-mail: andersonferreirasp94@gmail.com

## **Introdução**

O presente artigo visa a examinar, no gênero jornal, a constituição recíproca presente entre a cenografia e a enunciação. Privilegiamos como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva, em particular, os estudos propostos por Dominique Maingueneau sobre a noção de cenas de enunciação. Na primeira seção, expomos as condições sócio-históricas e culturais de produção do *corpus* selecionado, considerando o modo pelo qual a mídia jornalística transforma o acontecimento em notícia de forma a capturar a realidade empírica por meio de recortes e seleções subjetivas. Na segunda seção, apresentamos a noção de cenas de enunciação proposta por Maingueneau (2008; 2015) e, em especial, a categoria de cenografia e sua forma de constituição como estratégia de envolvimento discursivo entre os coenunciadores. Na última seção, analisamos cinco textos noticiosos, tomados como discurso, e retirados dos jornais *Agora São Paulo* (doravante, ASP) e *Diário de São Paulo* (doravante, DSP).

## **Mídia, discurso e violência**

Em setembro de 2013, na cidade de Ferraz de Vasconcelos, Grande São Paulo, a mídia jornalística noticiou a morte de cinco pessoas de uma mesma família. Seus corpos foram encontrados dentro do apartamento onde moravam. Tratava-se de Dina Vieira da Silva de 42 anos e seus quatro filhos, sendo três meninas de 7, 11 e 16 anos e um menino de 12 anos. Na época, entre os dias 18 e 19 de setembro, os jornais ASP e DSP dedicaram um espaço significativo para o evento. Durante as investigações, algumas informações dadas pela Polícia Civil do Estado de São Paulo foram sendo acrescentadas pelos referidos jornais. Conforme as investigações avançavam, os jornais iam acrescentando materialidades novas às práticas discursivas em torno do caso: fotos, informações de testemunhas, relatos sobre a vida dos envolvidos, falas de autoridades.

O jornal ASP deu destaque ao evento, publicando um iconotexto em que associa a imagem de um homem sendo conduzido por policiais à delegacia e enunciados. Na parte de cima da notícia, em caixa alta e com fundo vermelho, pode-se ler: “Mãe e quatro filhos são encontrados mortos na Grande São Paulo”. Abaixo, ao lado da foto, em destaque, a manchete “Boliviano é suspeito de matar família envenenada”. Abaixo se segue a organização textual da notícia, com as informações dos envolvidos, como a figura [1] abaixo mostra.



Figura 1. Iconotexto. Alex Pedraza sendo conduzido à delegacia

Fonte: Agora São Paulo

A apreensão global do iconotexto na figura [1] produz uma relação inextricável, no campo da criminalização, entre as vítimas e o homem que esconde o rosto. Com efeito, a imagem é um elemento essencial na produção dos efeitos de sentido no discurso jornalístico. Associada ao texto verbal, a imagem direciona o olhar do leitor ao momento da prisão, suposto desfecho do caso. Não existe movimento que explique ou negue uma imagem congelada, mas “[...] o fluxo incessante da imagem constitui o nosso meio circundante” (SONTAG, 2003, p. 33). O iconotexto materializa um discurso tecido de forma bem organizada pelo jornal em questão. Portanto, a imagem apresentada no jornal ASP circunda-se por enunciados que a testemunham.

É preciso preencher, no entanto, por meio de recortes e seleções subjetivas, os elementos necessários à construção da notícia diante de sua condição sócio-histórica e cultural. Desse modo, observamos:

- O espaço temático: “Mãe e quatro filhos são encontrados mortos na Grande São Paulo”, “[...] é um fato que se inscreve num certo domínio público e que pode ser reportado sob a forma de um minirrelato” (CHARAUDEAU, 2010, p. 132).
- O lugar: Grande São Paulo.
- O fato: pessoas encontradas mortas num apartamento.
- Os atores: mãe, quatro filhos e o boliviano, Alex Guinones.
- A novidade: um imigrante boliviano mata por envenenamento a namorada e os quatro filhos dela por motivação passional.
- A fonte: a Polícia Civil.

- A diversidade no tratamento: a prática discursiva em descrever o fato.

### **A construção da notícia: cenas da enunciação**

O acontecimento no discurso refere-se à morte de cinco pessoas da mesma família. A suposta brutalidade dessas mortes é a notícia. Conforme Charaudeau (2010, p. 132), o acontecimento significado “[...] nasce num processo evenemencial que [...] se constrói ao término de uma mimese tripla. É daí que nasce o que se convencionou a chamar de ‘a notícia’”. Nesse sentido, notícia configura um acervo de informações inscrito no mesmo espaço temático e apresentado como novidade. De outra forma, a notícia resulta de uma fonte e pode ser tratada de forma diferente, apresentando elementos novos.

Assim, o espaço temático, o lugar, o fato, o atores, o caráter de novidade, a fonte e seus diversos tratamentos correlacionam-se às condições sócio-históricas e culturais de produção do discurso, sobretudo, no que diz respeito ao seu aspecto situacional. No caso de nosso *corpus*, a notícia integra a cena englobante do discurso jornalístico. Segundo Maingueneau (2008; 2013; 2015), ao ler jornais, receber folhetos na rua, ler livros, bulas, receitas, não é tão fácil classificar o tipo de discurso com o qual nos deparamos. No entanto, por meio de sua função social, podemos chegar a essa categorização. Dessa forma, podemos determinar qual é a “[...] cena englobante na qual é preciso que nos situemos para interpretá-lo, em nome de que [o texto] interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado” (MAINGUENEAU, 2013, p. 95).

Contudo, para o leitor, receber uma notícia e dizer que se trata de um discurso jornalístico é insuficiente. O leitor, ao ler a notícia, por exemplo, não está tratando com o discurso jornalístico, mas com o gênero de discurso, que define os papéis sociais que ele deve assumir.

Trata-se de um dispositivo de comunicação possível de atualizar as interações por meio de um arsenal de gêneros já existentes e conhecidos dos indivíduos. Isso possibilita tanto a manutenção das relações sociais quanto a economia no tempo da interação pela recorrência de modelos preestabelecidos, não havendo necessidade de se criar um gênero a cada situação comunicativa iniciada. (NASCIMENTO e CANO, 2011, p. 400).

Nessa perspectiva, o discurso jornalístico está ligado à cena englobante jornalística. Ambos concebem o gênero de discurso jornal, o qual, por sua vez, suscita algumas coordenadas, como uma finalidade, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e momento

legítimos, o suporte material, a organização textual, os recursos linguísticos (MAINGUENEAU, 2013). O texto notícia, então, se realiza no gênero de discurso, o qual com a cena englobante define o quadro cênico do discurso. Na medida em que o leitor pode identificar o tipo de discurso que recebe, é possível afirmar que, mesmo afastada, a cena englobante contribui para a produção dos efeitos de sentido, conquanto a realização empírica da leitura ocorre por intermédio da cena genérica, definidora do papel dos coenunciadores. Mas, em última instância, a interação entre o leitor e a notícia ocorre por meio da cenografia construída pelo enunciador. Portanto, a cenografia é aquela com a qual o leitor se defronta.

É a partir de enunciados descritos em determinadas condições sócio-históricas e culturais que a cena vai sendo construída. Nesse sentido, não existe um quadro construído *a priori* e independente no interior do espaço. A cenografia existe em sua relação de reciprocidade produtiva com a enunciação, o acontecimento propriamente dito. A cenografia afasta o quadro cênico (cena englobante e cena genérica) e o leitor recebe o texto por uma cena construída pela enunciação que deve legitimar a cenografia.

#### **A construção da cenografia: estratégias e envolvimento**

Destacamos, em sublinhado, os enunciados pelos os quais vamos nos apoiar. No entanto, consideramos a cobertura global das notícias publicadas entre os dias 18 e 19 de setembro de 2013, nos jornais ASP e DSP. Para comodidade da análise, numeramos os parágrafos dos textos selecionados.

#### **Texto [1]**

##### **FAMÍLIA MORTA E FERRAZ DE VASCONCELOS Boliviano ameaçou a namorada de morte**

**[1]** A auxiliar de enfermagem Dina Vieira da Silva, 42 anos, denunciou à polícia, em março, que havia sido ameaçada de morte pelo namorado boliviano Alex Guinones Pedraza, 33 anos, quando tentou romper. Dina e quatro filhos foram encontrados mortos no apartamento na segunda. A polícia suspeita de envenenamento ou vazamento de gás. O boliviano está preso e nega o crime.

Agora São Paulo, 19 de setembro de 2013.

O leitor, ao ler a notícia acima, interage com a cenografia de crime que vitimou uma família da periferia da Grande São Paulo. A cenografia se desenvolve acerca dos possíveis

motivos que levariam Alex Pedraza a matar Dina Vieira e os quatro filhos dela. As condições sócio-históricas e culturais de produção atribuem aos enunciados o sentido de crime passional. O locutor/jornalista responsável pela informação lança mão de um enunciador/investigador. O coenunciador/leitor da notícia de violência doméstica passa, no desenvolvimento da construção da notícia, de coenunciador/expectador a júri de um crime.

A notícia do texto [1] fora publicada no jornal ASP em 19 de setembro, portanto, três dias depois do acontecimento. Deste modo, o caso já era conhecido do leitor deste jornal, e, também, fora amplamente divulgado nas mídias durante aquela semana. Todavia, neste dia, o jornal ASP expõe um elemento novo ao fato: a vítima, Dina Vieira, foi ameaçada porque tentara romper o namoro. O caráter de novidade suscita, de modo antecipado, a ideia de um crime passional.

No parágrafo [1], o enunciador refere-se ao elemento passional, sugerindo outro modo de tratamento da notícia. Contudo, o enunciador reitera que “a polícia suspeita de envenenamento ou vazamento de gás” [1], embora, validada pelo enunciado, a cenografia encene pelo seu dispositivo de fala um crime movido pela paixão e ciúmes: “O boliviano está preso e nega o crime” [1].

Na constituição da cenografia, como propõe Maingueneau (2013), os enunciados recorrem às cenas validadas. As cenas que lhes darão *status* dizem respeito àquelas que já estão instaladas na memória coletiva. Nessa senda, a enunciação reforça o fato de os motivos passionais desencadearem reações violentas em algumas pessoas e levá-las a cometer crimes bárbaros contra aqueles com quem conviveram de modo afetivo. Dessa forma, a cenografia legítima, de modo recíproco, a sua existência como enunciado. “É na sua progressão que o enunciando vai se legitimando na medida em que aciona um dispositivo de fala e, retroativamente, se valida” (NASCIMENTO; CANO, 2011, p. 400).

## **Texto [2]**

### **Polícia investiga se boliviano viu a família agonizar**

[1] Vestígio de fezes em tênis de Alex Pedraza pode indicar que ele estava no apartamento de Dina quando ela e os filhos começaram a passar mal.

Diário de São Paulo, 19 de setembro de 2013.

Observamos que, no texto [1], a criminalização ocorreu de forma sugerida. No entanto, no texto [2], publicado em 19 de setembro pelo jornal DSP, a cenografia se apoia em

provas periciais materializadas pela enunciação para criminalizar Alex Pedraza. O material periciado pela Polícia Civil é tomado pelo jornal como evidências materiais e simbólicas que colocam Pedraza na cena do crime.

O leitor, assim, é levado, no enlaçamento com a cenografia, a ligar as práticas discursivas produzidas pelos jornais às conclusões preliminares produzidas pela perícia científica da instituição polícia. As provas periciais mobilizam a crença na ciência científica no campo da perícia técnica. Em nossa cultura, a perícia técnica é acionada para investigar a autoridade de crimes, bem como a forma que eles aconteceram no tempo e no espaço. Desse modo, faz-se necessário convocar testemunhas, recolher resíduos materiais na cena do crime e produzir relações lógicas entre causas e consequências.

Esse processo fundamenta-se em conhecimento especializado e técnico, também, está embasado em juízos de especialistas sobre as possíveis ações que produziram o evento. Mas as questões técnicas e juízos associativos feitos pelos peritos produzem outras materialidades no campo jornalístico. Trata-se de selecionar, por meio de recortes subjetivos, os elementos categóricos para construção da notícia. De fato, os efeitos de sentido no discurso jornalístico devem tornar o evento produtivo, isto é, devem produzir efeitos narrativos que levem o coenunciador a acompanhar o desenrolar da notícia, por consequência, acompanhar a produção da notícia pelo jornal em questão.

No texto [2], a possível crueldade e frieza proposta pelo enunciado “Polícia investiga se boliviano viu a família agonizar”, leva o leitor a apreender o discurso como um crime bárbaro e brutal cometido por um ser humano frio e cruel. A atenção é voltada a encenação dos últimos momentos das vítimas “começaram a passar mal”, com a inserção de Alex Pedraza na cena construída: “vestígios de fezes em tênis” [...] “pode indicar que ele estava no apartamento” [1].

Os enunciados que colocam Alex Pedraza na cena do crime integram a encenação de um crime passional. O coenunciador preenche o espaço social do evento, no caso o apartamento, com os atores envolvidos, porém Alex Pedraza é disposto neste espaço por meio de enunciados que legitimam a cenografia de crime passional. No entanto, outros enunciados ditos antes e depois deste novo fato construído vão de encontro a ideia de crime passional.

Já havia sido publicado pelos próprios jornais que o primeiro a encontrar os corpos e acionar a polícia fora o próprio Alex Pedraza. Dias antes, em testemunho à Polícia Civil, Alex disse que ele, um morador e o subsíndico do prédio arrombaram o apartamento antes de a Polícia Militar chegar, sendo, portanto, inevitável não encontrar “vestígio de fezes em tênis de Alex Pedraza” [1].

Como postula Charaudeau (2008, p. 242):

O acontecimento em estado bruto sofre uma série de transformações - construção desde seu surgimento. Quer seja – na melhor das hipóteses – percebido diretamente por jornalistas, ou relatado por intermediários (testemunhas, agências de imprensa, documentos), já é objeto de uma interpretação. Depois, ao entrar na máquina de informar, passa por uma série de filtros construtores de sentidos, e o relato resultante, assim como seu comentário, escapam à intencionalidade de seu autor.

### Texto [3]

#### Vítima reclamou de cheiro de gás

[1] A polícia afirma que Marcos Franco, 34 anos, subsíndico do prédio de Dina, depôs ontem e disse que a auxiliar de enfermagem o procurou no último domingo para reclamar de forte cheiro de gás no apartamento.

[2] Ele e um vizinho ajudaram o namorado da vítima a arrombar a porta do apartamento na terça, quando os corpos foram achados. Havia fezes e vômito em todos os cômodos da casa.

[3] Também ontem, familiares de um rapaz de 23 anos que morreu em meados de junho no mesmo apartamento afirmaram em entrevistas que ele passou mal cinco dias após se mudar para o mesmo apartamento e inalar gás que vazava do aquecedor.

[4] Toxicologistas dizem que é incomum vazamento de gás provocar vômito e diarreia. Antony Wong, diretor médico do Centro de Assistência Toxicológica do HC, disse que vazamento de gás mata por sufocação ou asfixia e que causa dor de cabeça e desmaio. Sérgio Graff, da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), afirmou que o gás de cozinha é asfixiante e dificilmente causa vômito ou diarreia.

Agora São Paulo, 19 de setembro de 2013.

No mesmo dia da publicação da notícia no jornal DSP, o ASP noticiou, no desenrolar do caso, mais um fato novo por meio de novas fontes.

O ASP retoma os enunciados anteriores: “ele - subsíndico - e um vizinho ajudaram o namorado da vítima (Alex) a arrombar a porta do apartamento, na terça, quando os corpos foram achados” [2]. “Havia fezes e vômitos em todos cômodos da casa” [2]. Contudo, a construção da notícia vai sofrendo modificações conforme a inexistência de provas mais concretas sobre a autoridade do crime.

No corpo do texto noticioso, há uma troca do item lexical “boliviano” pela expressão “namorado da vítima” [2]. Essa troca não é banal e tem implicações importantes na produção dos efeitos de sentido. Também, o título da notícia remete o leitor a outro campo semântico, levando-o a apagar, por um momento, a ideia de crime passional: “Vítima reclamou de cheiro de gás” [texto 3]. A partir de parágrafo [3], a enunciação vai procurar legitimar uma

cenografia de fatalidade. O enunciador põe em evidência a questão do vazamento de gás, apagando a ideia de crime.

O item lexical “boliviano” é marcado desde as primeiras notícias acerca do evento. Esse adjetivo pátrio não alude apenas à nacionalidade do acusado, mas reconhece essa nacionalidade de forma pejorativa. O fato de tratar Alex Pedraza como “o boliviano” reforça os estereótipos construídos sobre nossos vizinhos da América do Sul, em especial, os imigrantes bolivianos, que vivem, no Brasil, em sua maioria, ilegais, em condições de pobreza e submetidos a trabalhos intensos.

Mas, com a produção das provas periciais, o caso vai, aos poucos se esclarecendo e a criminalização de Alex Pedraza tende a se torna insustentável. Dessa forma, um elemento novo é trazido em favor do acusado “um rapaz de 23 que morreu em meados de julho no mesmo apartamento [...] após inalar gás que vazava do aquecedor” [3]. Conquanto, como a Polícia Civil ainda não descartou a possibilidade do crime, os jornais procuram extrair um pouco mais da tragédia.

Deste modo, enunciados de fontes indicadoras de autoridade científica no assunto são mobilizados para a construção da enunciação, construindo por outros aspectos uma cenografia de crime: “toxicologista dizem”, “diretor médico do centro de Assistência Taxológica do HC”, “Sérgio Graff da Unifesp afirmou” [4]. Estas falas de autoridades do campo da ciência médica descartam a ligação de os vômitos e as fezes, encontradas por todo apartamento, serem sintomas do envenenamento por gás. Em última instância, sustentam a possibilidade de as vítimas terem morrido por outro tipo de envenenamento, causado, talvez, de forma criminoso.

#### **Texto [4]**

### **Namorado **ameaçou** mãe achada morta com os filhos**

#### **Em março, ela registrou queixa em que dizia que suspeito havia ameaçado matá-la**

[1] A auxiliar de enfermagem Dina Vieira da Silva, 42 anos, procurou a DDM (Delegacia da Defesa da Mulher), no centro de SP, em março deste ano, para reclamar que o namorado, o boliviano Alex Guinones Pedraza, 33 anos, havia ameaçado matá-la.

[2] Ele foi preso anteontem à noite, quase 24 horas após a namorada e os quatro filhos dela, com idades de 7 e 16 anos, de outros três relacionamentos, terem sido encontrados mortos no apartamento onde moravam, em um condomínio de Ferraz de Vasconcelos (Grande SP).

[3] Pedraza é considerado suspeito, mas alega inocência. A reportagem não localizou a defesa dele. Ele teve a prisão temporária de 30 dias decretada pela Justiça. O DHPP

(Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa) investiga se as mortes foram causadas por envenenamento ou por vazamento de gás.

[4] Ao registrar a queixa neste ano, Dina afirmou à polícia que tentou romper o namoro, mas Pedraza não aceitou, afirmando que a mataria e não adiantaria ela fugir.

[5] Alguns anos antes, em março de 2009, Dina havia prestado queixa no 54º DP (Cidade Tiradentes). Na ocasião, ela disse que havia se mudado e que o namorado tinha descoberto seu endereço. Segundo o relato da vítima, ele foi ao prédio de Dina, a xingou e agrediu.

[6] Em novembro de 2008, quando completou um ano de namoro com Pedraza, ela havia comparecido ao 8º DP (Belém) e se queixado que fora agredida com chutes. Dina teve uma filha com ele. Atualmente, a menina tem seus anos e está aos cuidados da avó paterna.

[7] Mãe e quatro filhos foram enterrados ontem no cemitério Bosque da Paz, em Vargem Grande Paulista (44 km de SP). O marceneiro Brás Lopes de Souza, 42 anos, e o metalúrgico Aparecido Elias dos Santos, 42 anos, ex-maridos de Dina, foram ao enterro.

[8] Santos afirmou que Pedraza era ciumento e não o deixava ver os filhos que teve com Dina. Maicon, 17 anos, o filho mais velho de Dina, disse ontem que Pedraza era possessivo, agredia sua mãe e havia ameaçado matá-la.

(Josmar Jozino e FSP)  
Agora São Paulo, 19 de setembro de 2013.

O título da notícia do texto [4] anuncia que o enunciador vai construir outro caminho enunciativo acerca do acontecimento. Trata-se, agora, de encenar os conflitos particulares entre o casal, deslocando para o espaço discursivo as práticas de discursivas que estavam “alheias” até o momento: as ameaças de morte feita por Alex Pedraza e as denúncias da vítima na Delegacia da Mulher. Estas práticas sugerem uma ligação entre as ameaças e a denúncia, porém procuram deslegitimar a instituição polícia pelo fato de ela não ter apurado as queixas da vítima.

Os parágrafos [2] e [3] retomam, de forma breve, as primeiras ações da Polícia Civil sobre o caso. Nos parágrafos seguintes, a construção da cenografia legitima a enunciação que, por sua vez, deve legitimar a cenografia. A enunciação encena as desavenças no relacionamento entre o casal. Essa cenografia é necessária para ligar os conflitos desestruturais de famílias em situação de vulnerabilidade social (causa) à morte de Dina e seus quatro filhos no apartamento (consequência). A cena validada caracteriza-se como “[...] estereótipo autonomizados, descontextualizado, disponível para reinvestimento em outros textos” (MAINGUENEAU, 2013, p. 102).

No parágrafo [5], por exemplo, a enunciação recorre à memória coletiva: o fato de a mulher tentar romper o namoro por sofrer agressões de seu companheiro que, além de não aceitar o rompimento, fazia ameaças contínuas a sua companheira. De outro modo, o fato de uma mulher, em relação às agressões do companheiro, prestar queixas na delegacia e as

autoridades não atenderem com urgência a ocorrência. Por último, os enunciados mobilizam uma memória coletiva de uma família incapaz de cuidar dos próprios filhos: “Dina teve uma filha com ele. Atualmente a menina tem seis anos e está aos cuidados da avó paterna” [6].

Além disso, uma circunstância pejorativa na memória coletiva da sociedade machista atual diz respeito ao fato de a mulher ter tido muitos relacionamentos e muitos filhos, acionando o ciúme, normatizado em tal sociedade, concedendo uma compreensão de que o companheiro, por isso, é passível de ter um temperamento violento e possessivo. “Santos afirmou que Pedraza era ciumento e não o deixava ver os filhos que teve com Dina” [8] e “Maicon, 17 anos, o filho mais velho de Dina, disse ontem que Pedraza era possessivo, agredia sua mãe e havia ameaçado matá-la” [8]. Em última instância, a constituição da cenografia instaura conflitos insustentáveis no âmago de famílias vulneráveis socialmente, revelando práticas machistas e violentas no campo da igualdade de gêneros.

Essas cenas de fala validadas servem para apoiar a cenografia construída. Como sugere Maingueneau (2013), as cenas de fala, embora validem a cenografia, são modelos que, “à luz do dia” procura-se rejeitar. De qualquer modo, conduzem o leitor a um histórico psicopático do suspeito. O leitor, no curso da enunciação, vai sendo enlaçado pela cenografia de relatório psicossocial. Desse modo, “[...] a cenografia é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97).

## Texto [5]

### **Para polícia é provável que família tenha sido envenenada. Justiça decretou prisão de namorado da mãe.**

[1] O boliviano Alex Guinones Pedraza, 33 anos, foi preso ontem à noite, quase 24 horas após a namorada, a auxiliar de enfermagem Dina Vieira da Silva, 42 anos, e os quatro filhos dela terem sido encontrados mortos no imóvel da família, em Ferraz de Vasconcelos (Grande SP).

[2] Segundo a Polícia Civil, a Justiça acatou o argumento de que Pedraza não tem endereço nem trabalho fixos e poderia fugir, prejudicando as apurações do caso, e decretou a prisão temporária do boliviano. Ele é considerado suspeito pela polícia. O *Agora* não localizou o advogado dele ontem à noite.

[3] No apartamento das vítimas forma apreendidos uma jarra com um líquido amarelado e pedaços de bolo. Houve vazamento de gás no imóvel. O DHPP (Departamento de Homicídios e Proteção à Pessoa) trabalha com duas hipóteses: envenenamento das vítimas ou intoxicação causada pelo gás. Pelo imóvel havia fezes e muito vômito. Não havia sinais de violência nos corpos.

[4] Segundo a perícia, Dina foi encontrada morta de bruços na cama de um dos quartos. A filha caçula, Vitoria Cristina Vieira da Silva, 7 anos, estava no chão da sala e

Caroline Laura da Silva Lopes, 11 anos, no sofá. Karina Rosa da Silva Lopes, 16 anos, morreu no box do banheiro e o irmão Carlos Daniel da Silva Lopes, 12 anos, no quarto dos fundos. Segundo a polícia, Caroline estava só de calcinha. As irmãs e a mãe foram encontradas sem calcinha.

[5] Na madrugada de ontem, Pedraza afirmou à polícia que anteontem havia ligado várias vezes para Dina. Como ela não atendeu, ele foi ao apartamento da namorada. Como o imóvel fica no térreo, ele viu, por uma janela, duas crianças caídas. Com ajuda de um morador e do síndico, ele arrombou a porta do imóvel, encontrando os corpos. A polícia analisa as imagens das câmeras do condomínio.

#### **Ameaças**

[6] Dina procurou a Polícia Civil três vezes para reclamar de ameaças feitas pelo namorado. Ela registrou três boletins de ocorrência – em 2008, 2009 e este ano. Pedraza já foi condenado a dois anos por furto.

[7] Este foi o quarto crime envolvendo famílias assassinadas em menos de dois meses. No total, 17 pessoas morreram.

(Josmar Jozino)

Agora São Paulo, 18 de setembro de 2013.

A construção de uma cenografia de crime sexual foi abandonada nas notícias ulteriores.<sup>3</sup> Na notícia do texto [5], o enunciador afirma, por meio das cenas de fala validadas socialmente, que “não havia sinais de violência nos corpos” [3]; “as irmãs e a mãe foram encontradas sem calcinha” [4]. Estes enunciados constroem uma cenografia de crime sexual, somada ao crime de envenenamento e assim não descarta as informações da fonte: “no apartamento das vítimas foram apreendidos uma garrafa com um líquido amarelado e pedaços de bolo. Houve vazamento de gás no imóvel” [3].

Mas a cenografia de crime sexual logo foi substituída, pois a informação de que as meninas e a mulher estavam nuas ou seminuas era totalmente irrelevante para apurar se elas foram ou não envenenadas, posto que a possibilidade de estupro não fora cogitada pela Polícia Civil. Note-se que sobre o menino não se tem nenhuma informação sobre a roupa que ele vestia quando foi encontrado.

No parágrafo [7], contudo, o enunciador dispensa, de modo abrupto, as investigações periciais e afirma que houve um crime. “Esse foi o quarto crime envolvendo famílias assassinadas em menos de dois meses” [7]. Dessa maneira, no aspecto global da construção da cenografia em reciprocidade com a enunciação, é possível verificar que o jornal ASP criminaliza Alex Guinones Pedraza sem qualquer prova pericial. Supomos que tal posicionamento tem a ver improdutividade da notícia após dois dias, pelo fato de seus atores serem indivíduos menos privilegiados socialmente.

---

<sup>3</sup> Está notícia fora publicada no dia 18 de setembro de 2013, portanto antes das outras que analisamos.

No parágrafo [7], a notícia da morte das cinco pessoas é afastada para ser construída uma cenografia de relatos de crimes em São Paulo. O jornal, longe de ser imparcial, assevera por meio do enunciador que houve um crime, mesmo sem apuração da verdadeira causa das mortes. No entanto, uma pequena notícia nos supracitados jornais, muitas semanas depois, revelou que não houve nenhum crime, mas uma fatalidade em decorrência do vazamento de um aquecedor a gás residencial mal instalado, vitimando Dina Vieira e seus quatro filhos.

### **Considerações finais**

As notícias deram conta da morte de cinco pessoas da mesma família em setembro de 2013, em Ferraz de Vasconcelos, Grande São Paulo. De modo global, o leitor se depara, na interação com a cenografia legitimada de modo recíproco com a enunciação, com um criminoso, não com um suspeito.

Os sujeitos lançam seu olhar sobre o espaço social por meio dos discursos que nele circulam. O efeito de sentido depende da posição coenunciativa de cada sujeito. Então, o homem levado pelo policial, cobrindo o rosto na figura [1], não é apenas um homem escondendo a face. Ele, conforme a enunciação que vai se materializando por meio de enunciados, é um boliviano: um estrangeiro, suspeito de matar uma família inteira envenenada. Ele, também, é um agressor recorrente, pois, como consta nos boletins de ocorrência feitos na Delegacia da Mulher, a vítima havia registrado três queixas por violência doméstica. Ele, ainda, é um ex-condenado da polícia por furto.

Mas o que faz Alex Pedraza um suspeito não é somente sua ligação com uma das vítimas, no caso Dina Vieira, sua namorada, mas, sobretudo, a encenação de uma violência doméstica, contida na memória discursiva do leitor desses jornais. Uma jarra com líquido amarelado e um pedaço de bolo encontrado no local, junto aos cinco corpos, são os objetos que mobilizam cenas de fala validadas para criação do cenário. Além disso, elementos linguísticos são necessários à produção da enunciação e vão, com seus atores, compondo a cena. A construção discursiva da notícia, dessa maneira, circunscreve um imigrante boliviano sem endereço e emprego fixos, ciumento, violento, péssimo pai e possessivo.

Apresentada como crime nos jornais ASP e DSP a notícia foi explorada pela vulnerabilidade social das famílias das periferias da cidade e pelo viés sociocultural dos envolvidos, desencadeando outros tipos de violências materializadas no discurso. A violência propriamente dita, isto é, o acontecimento da morte de cinco pessoas da mesma família,

desencadeia uma série de violências presentes na memória discursiva do leitor desses jornais populares: a violência contra mulher, a violência contra a população mais carente, a violência contra imigrantes bolivianos, a violência contra criança. Essas violências, se não estão configuradas como atos de violências, apresentam-se como estados de violência.

O leitor é envolvido por meio de cenografias construídas pela enunciação que se desenrola no caso da família morta por envenenamento. São construídas encenações de violência urbana, de crimes bárbaros e sexuais. Desta forma, a constituição da cenografia legítima, de modo recíproco, uma enunciação de um estado de violência física e simbólica, o qual se presentifica no *corpus* analisado.

A enunciação singular da enunciação é engendrada dentro de um quadro maior de violência urbana. O leitor do jornal é posto em uma cenografia estereotipada que, para ser legitimada, se apoia em cenas socialmente validadas, por meio de enunciados, que reproduzem esses estereótipos. Assim, as cenas de fala validadas são escolhidas de acordo com o grupo visado, no caso de nosso *corpus*, as cenas escolhidas abrangem um grupo amplo, nomeadamente leitores populares destes jornais.

Esta condição recíproca entre enunciação e cenografia leva o coenunciador a acionar os estereótipos para criminalizar, de forma velada, Alex Guinones Pedraza, já que, conforme fora apurado pelo Instituto de Criminalística (IC), as vítimas morreram por causa do vazamento de gás no apartamento onde moravam. A mídia jornalística que se define imparcial se torna especulativa e sensacionalista. Observamos que a violência simbolizada pelos jornais supracitados vê-se fomentada em relação à violência experienciada na realidade, tais interferências adoçam as violências efetivas.

Na notícia em análise, não é possível negligenciar, para efeito de discussão, as condições de moradia da família; de vulnerabilidade social; a responsabilidade por parte da empresa pelo vazamento de gás; a violência contra a mulher; a omissão da polícia em apurar denúncias de violência contra mulheres; a questão da política de imigração brasileira de grupos socialmente marginalizados; a xenofobia. De fato, não podemos fechar os olhos para essas questões e enfatizar as circunstâncias que envolvem a violência física, esperando que os acontecimentos rendam, por parte de algumas mídias jornalísticas, mais encenações falaciosas.

## Referências

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. Trad. Ângela S.M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. (Coord.) de Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Péres Souza-e-Silva. São Paulo, Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análises de textos de comunicação*. 6. ed. ampl. Trad. Cecília P. de Souza; Décio Rocha. São Paulo: Cortez: 2013.

\_\_\_\_\_. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas; CANO, Márcio Rogério de Oliveira. Cenas da enunciação em textos jornalísticos: o caso da “ditabranda” na Folha de S. Paulo. *Veredas on-line – Atemática* – 1/2011, p. 398-411.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

Artigo recebido em: 18/09/2017.

Artigo aceito em: 27/11/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## PROPOSTA DE UM DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA USO EM SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS, PÚBLICO-ALVO E FUNÇÃO

Larissa Moreira Brangel

**Resumo:** O presente artigo discute três importantes axiomas que devem orientar a elaboração de um dicionário pedagógico – o enquadramento taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra. Com o intuito de consolidar as características essenciais de um dicionário voltado para o segundo ciclo do ensino fundamental (dicionário intermediário), busca-se articular os axiomas citados com os objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação para o ensino de língua portuguesa no segundo ciclo, de modo a discutir e estabelecer as principais características (linguísticas e funcionais) de uma obra lexicográfica intermediária, bem como as prováveis necessidades de seus consulentes, além da função a ser desempenhada pelo dicionário. Os resultados demonstram que o cruzamento de pressupostos teóricos da lexicografia com parâmetros que norteiam o ensino de português em sala de aula permite um planejamento mais criterioso de dicionários voltados para alunos brasileiros em fase escolar.

**Palavras-chave:** Lexicografia Pedagógica. Dicionários Escolares. Ensino de Língua Portuguesa.

**Abstract:** This paper discusses three important axioms that should guide pedagogical dictionaries planning – a taxonomic classification, a user profile and a function. Aiming to stipulate the main features of an intermediate dictionary (to be used by students in 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> years of Brazilian primary school), this study dovetails the aforementioned axioms with some objectives prescribed by the Brazilian Ministry of Education for Portuguese teaching in Brazil, so as to discuss and determine the main (linguistic and functional) features of an intermediate dictionary, as well as its users' needs and its function. The results show that when we relate lexicographical theory to teaching parameters it is possible to plan pedagogical dictionaries for Brazilian students more reliably.

**Keywords:** Pedagogical Lexicography. School Dictionaries. Portuguese Teaching.

### Introdução

O termo lexicografia é comumente associado ao dicionário geral monolíngue, haja vista a relevância e a popularização desse tipo de obra nas nações civilizadas e desenvolvidas da atualidade (BIDERMAN, 1984). Porém, concomitantemente ao dicionário geral de língua, existe também uma série de outras obras lexicográficas que assumem importantes papéis diante de públicos e funções específicas, ainda que nem sempre recebam o mesmo reconhecimento e visibilidade do dicionário geral. Dentre essas obras, destacam-se, no

---

· Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: larissabragel@gmail.com

presente artigo, os dicionários pedagógicos voltados para o ensino da língua materna para falantes em idade escolar, normalmente conhecidos como dicionários escolares.

Como bem lembra Landau (2001), os dicionários escolares são tão antigos quanto a lexicografia, uma vez que a proposta pedagógica emergiu primeiro e foi a partir desta proposta que outras se desenvolveram. No Brasil, a primeira década do século XXI foi marcada pela proliferação dos dicionários escolares de língua portuguesa, uma consequência direta da criação e ampliação do PNLD<sup>1</sup> Dicionários, programa que teve início em 2001 e que buscou, primeiramente, avaliar os dicionários escolares utilizados em sala para, nos anos seguintes, formular parâmetros lexicográficos mais condizentes com as necessidades dos alunos da educação básica.

No entanto, a publicação massiva de dicionários escolares brasileiros somada ao crescente número de estudos sobre esse tipo de obra no país não asseguraram a elaboração de instrumentos lexicográficos de excelência. O PNLD, apesar de dar um importante passo ao voltar sua atenção para os instrumentos lexicográficos, não foi capaz de oferecer bases teóricas sólidas o suficiente para guiar a elaboração dessas obras (cf. BRANGEL; BUGUEÑO MIRANDA, 2012, BRANGEL, 2013a, 2013b). Dentre os diversos problemas verificados nos editais do PNLD Dicionários e nas obras compiladas a partir desses editais, chama a atenção a própria proposta de classificação de dicionários sugerida pelo programa.

Os trabalhos de Brangel (2013a, 2013b), por exemplo, demonstram que a divisão dos dicionários escolares em dicionário tipo 1 (voltado para o primeiro ano do ensino fundamental) e dicionário tipo 2 (voltado para o segundo, terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental), além de não apresentar correspondências com as características linguísticas de livros didáticos de língua portuguesa utilizados no primeiro segmento do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), tampouco vai ao encontro dos objetivos fixados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) para o ensino de língua portuguesa nesta etapa escolar. Em meio a tais ponderações, a principal contribuição dos estudos supracitados foi a de reavaliar a classificação do PNLD Dicionários e elaborar uma classificação que leve em conta as políticas de educação vigentes no Brasil e os materiais pedagógicos adotados conjuntamente com os dicionários escolares (livros didáticos).

Com base em tais preceitos, Brangel (2013a, 2013b) propõe que deveria existir um dicionário de alfabetização, voltado para alunos em fase inicial de alfabetização e letramento (primeiro ao terceiro ano), e um dicionário intermediário, projetado para alunos em fase de

---

<sup>1</sup> Programa Nacional do Livro Didático. Maiores informações podem ser obtidas em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

consolidação das habilidades de leitura e escrita (quarto e quinto ano do ensino fundamental), atendendo, assim, as especificidades do primeiro e do segundo ciclo da educação básica<sup>2</sup>. O presente artigo fornece aos (meta)lexicógrafos brasileiros, e também aos demais cientistas interessados em estudar os dicionários escolares, parâmetros para o desenho e para a compilação de um dicionário intermediário. Para tanto, utiliza como referencial teórico a proposta de Bugueño Miranda e Farias (2008, 2009), que definem os dicionários pedagógicos em seus traços fundamentais com base em três axiomas – a saber: o enquadramento taxonômico, o perfil do usuário e a função da obra.

### **O enquadramento taxonômico**

Enquadrar taxonomicamente uma obra lexicográfica significa classificá-la de acordo com determinados critérios (BUGUEÑO MIRANDA, 2008, p.90). Uma taxonomia lexicográfica se faz importante tanto para o compilador da obra como também para o (meta)lexicógrafo e para o usuário – é útil para o compilador porque lhe permite redigir uma obra de maneira mais precisa; é também útil ao (meta)lexicógrafo porque o ajuda a analisar obras lexicográficas; e, ainda, útil ao usuário porque o auxilia a buscar o tipo de obra mais adequado às suas necessidades (BUGUEÑO MIRANDA, 2009a, p.90).

Propostas como as de Biderman (1998), Landau (2001), Swanepoel (2003), Welker (2004), Atkins e Rundell (2008) e a própria classificação sugerida para o PNLD Dicionários em Brasil (2012) representam modelos taxonômicos atuais preocupados em orientar a concepção das obras lexicográficas. Ainda que distintos, todos esses modelos possuem em comum o fato de serem orientados por critérios fenomenológicos, critérios funcionais e/ou critérios linguísticos, que são os tipos de critérios que permeiam toda e qualquer taxonomia lexicográfica (cf. BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2009, FARIAS, 2009).

Os critérios fenomenológicos correspondem às percepções físicas do sujeito em relação à obra lexicográfica. Orientadas por este critério, encontram-se as classificações tipológicas que levam em conta fatores como o tamanho, o formato e o número de entradas de uma obra, resultando no que Farias (2009, p.35) chama de *tipologias impressionistas*. Esse tipo de tipologia possui como expoentes obras do tipo grande dicionário, dicionário de bolso e dicionário ilustrado, por exemplo. Os critérios funcionais, por outro lado, estão atrelados ao uso efetivo do dicionário. São exemplos de obras compiladas sob esse critério o dicionário de

---

<sup>2</sup> No ensino fundamental de nove anos, as nove etapas de formação encontram-se agrupadas em ciclos, a saber: primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos), segundo ciclo (4º e 5º anos), terceiro ciclo (6º e 7º anos) e quarto ciclo (8º e 9º anos).

rimas, o dicionário de sinônimos, o dicionário infantil e o dicionário escolar. Por fim, o critério linguístico leva em consideração fatores tais como o tipo de informação oferecida (informação linguística ou enciclopédica), o número de línguas (dicionário monolíngue, bilíngue ou multilíngue), a perspectiva do ato da comunicação (perspectiva onomasiológica ou semasiológica) ou uma concepção sinsistêmica ou diassistêmica da linguagem (vocabulário de uso geral ou marcado diassistemicamente) (FARIAS, 2009, p.37). Em relação aos critérios linguísticos, cabe mencionar que estes diferem dos critérios fenomenológicos e funcionais por atenderem às necessidades dos (meta)lexicógrafos. Assim, enquanto os critérios fenomenológicos e funcionais estão relacionados ao potencial usuário dos dicionários, os critérios linguísticos auxiliam os (meta)lexicógrafos na concepção, redação e desenho de um dicionário (FARIAS, 2009, p.37).

Em face do que foi exposto, depreende-se que os critérios funcionais e os critérios linguísticos sejam os mais indicados para orientar uma taxonomia lexicográfica. Destarte, os próximos parágrafos procurarão elaborar uma proposta de definição taxonômica para o dicionário intermediário levando em consideração o cruzamento dos dois critérios selecionados.

### **O dicionário intermediário sob uma perspectiva funcional**

A classificação funcional do dicionário intermediário pode ser construída com base na oposição elementar dicionário geral *versus* dicionários pedagógicos, a partir da qual é possível discriminar, para fins de estudo, obras lexicográficas voltadas para o ensino e aprendizagem de uma língua. Refinando ainda mais a classificação, as obras pedagógicas podem, ainda, ser subdivididas em dois grupos bastante específicos, ou seja, dicionários voltados para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e dicionários voltados para o ensino e aprendizagem da língua materna (TARP, 2011). No que tange às obras lexicográficas voltadas para o ensino e aprendizagem da língua materna, a proposta apresentada por Brangel (2013a) toma como base um critério funcional de classificação ao organizar sua taxonomia de acordo com os diferentes estágios de aprendizagem linguística dos estudantes brasileiros. O quadro abaixo ilustra esta relação:

<b>Tipo de dicionário</b>	<b>Período escolar</b>
<b>Dicionário de alfabetização</b>	Primeiro ciclo do ensino fundamental

<b>Dicionário intermediário</b>	Segundo ciclo do ensino fundamental
<b>Dicionário escolar</b>	Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental
<b>Dicionário para o ensino médio</b>	Ensino médio

**Quadro 1:** Relação entre o período escolar e os tipos de dicionários pedagógicos para falantes nativos segundo uma oposição funcional (BRANGEL, 2013a)

A partir dessa oposição, o dicionário intermediário pode ser classificado como uma obra lexicográfica voltada para o ensino e aprendizagem da língua materna, a ser utilizada no segundo ciclo do ensino fundamental, por crianças em fase de consolidação do domínio da linguagem escrita (cf. PCN, 1997, BRANGEL, 2013a, 2013b).

### **O dicionário intermediário sob uma perspectiva linguística**

Conforme previamente mencionado, para que o enquadramento taxonômico do dicionário intermediário seja completo, não basta que a obra seja classificada apenas por uma perspectiva funcional, devendo, também, submeter-se a uma classificação linguística. Dentre as opções disponíveis na literatura, os critérios estabelecidos por Haensch *et al.* (1982)<sup>3</sup>, previamente adotados por Farias (2009), revelaram-se os mais satisfatórios para os propósitos do presente artigo.

Dessa forma, valendo-se da taxonomia proposta por Haensch *et al.* (1982), é possível arrolar as seguintes dicotomias linguísticas: caráter linguístico *versus* caráter enciclopédico, dicionário monolíngue *versus* dicionário bilíngue ou multilíngue, semasiologia *versus* onomasiologia, seleção léxica geral *versus* seleção léxica parcial, codificação exaustiva *versus* codificação seletiva e sincronia *versus* diacronia. O cotejo dessas características leva à caracterização do dicionário intermediário como uma obra de cunho linguístico, monolíngue, semasiológico, geral, seletivo e sincrônico, sendo:

- a) linguístico porque oferece informações relativas à língua;

<sup>3</sup> São os critérios de classificação de Haensch *et al.* (1982): formato e extensão; caráter linguístico, caráter enciclopédico ou misto; sistema linguístico em que se baseia; número de línguas; seleção do léxico; ordenação dos materiais; finalidade específica; dicionário tradicional *versus* dicionário eletrônico. Por não considerar relevante para a caracterização do dicionário escolar, Farias (2009) optou por excluir três critérios propostos por Haensch *et al.* (1982): a classificação segundo o formato e a extensão, o sistema linguístico em que se baseia a obra e a apresentação da obra. No presente trabalho, prevalece a adaptação sugerida pela autora.

- b) monolíngue porque se destina ao aprendizado formal da língua materna;
- c) semasiológico porque o ato da consulta parte da lista das palavras arroladas;
- d) geral porque a seleção do léxico parte do vocabulário geral do português;
- e) seletivo porque não contempla vocabulário desusado ou de baixa frequência;
- f) sincrônico porque contempla palavras e significados do português contemporâneo.

Fixadas as principais características linguísticas do dicionário intermediário, é possível relacionar algumas dessas características às demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental e, assim, estimar de que maneira os aspectos linguísticos da obra poderiam suprir as necessidades dos potenciais consulentes. Para tanto, buscou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN)<sup>4</sup> informações a respeito dos conteúdos trabalhados ao longo do segundo ciclo do ensino fundamental e os objetivos do ciclo no que tange ao ensino de língua portuguesa. O cotejo das informações permitiu a seguinte correlação:

<b>Características do dicionário intermediário</b>	<b>Demandas curriculares atendidas</b>
<b>Traço linguístico</b>	- Aprendizagem formal do português - Utilização da leitura para alcançar diferentes objetivos
<b>Traço semasiológico</b>	- Fixação do domínio do alfabeto - Autonomia de consulta a materiais lexicográficos - Compreensão de textos

**Quadro 2:** Relação entre algumas características linguísticas do dicionário intermediário e as demandas curriculares do segundo ciclo do ensino fundamental (de acordo com os PCN, 1997)

Os traços linguísticos do dicionário intermediário oportunizam, portanto, a aprendizagem formal de, pelo menos, três aspectos da língua portuguesa: a apreensão da ortografia das palavras, a assimilação das regras de acentuação e a compreensão de informações semânticas. Esses três conhecimentos linguísticos podem ser apreendidos por intermédio do comentário de forma e do comentário semântico do dicionário, que serão apresentados e discutidos mais adiante, ao longo das considerações sobre o perfil do usuário.

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais conformam um conjunto de disposições fornecidas pelos órgãos governamentais que buscam orientar a educação básica brasileira. Os PCN encontram-se organizados em três partes. A primeira parte, publicada em 1997, procura orientar o ensino do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental, a segunda parte, publicada em 1998, procura orientar o ensino do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental e a terceira parte, publicada no ano 2000, procura orientar o ensino médio. Os PCN foram compilados de modo a nortear o ensino das principais disciplinas oferecidas na educação escolar (língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, história, geografia, ciências educação artística e educação física) e, também, o debate em torno dos chamados temas transversais (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e educação sexual). Para os propósitos do presente artigo, foi utilizado o volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais referente ao ensino de língua portuguesa no segundo ciclo do ensino fundamental (PCN, 1997).

Ao adquirir o traço linguístico em oposição ao traço enciclopédico, o dicionário intermediário assume características que auxiliam a aprendizagem formal do português, uma vez que providencia a seus consulentes informações relativas à língua, como a separação silábica, a ortografia e o significado das palavras. O traço linguístico também torna o dicionário intermediário uma ferramenta potencialmente útil ao consulente que busca aprimorar sua leitura para alcançar diferentes objetivos. Com os diferentes tipos de informações linguísticas oferecidas pelo dicionário, o instrumento lexicográfico permite que o seu uso e correto manuseio forneçam diferentes tipos de conhecimento ao consulente, refletindo o alcance de múltiplos objetivos (pesquisa ortográfica, conhecimento do conteúdo semântico e exemplo de uso de uma palavra, por exemplo).

O traço semasiológico, em oposição ao traço onomasiológico, por sua vez, caracteriza o ponto de partida da consulta do dicionário, ou seja, da palavra para o seu significado (HARTMANN; JAMES, 2002, s.v. *semasiological dictionary*). Conforme sugerido no quadro 2, esta característica pode, potencialmente, atender três diferentes demandas do ensino de língua portuguesa para o segundo ciclo. Em primeiro lugar, a natureza semasiológica da obra pode auxiliar o consulente na tarefa de fixação do alfabeto. Além disso, e como consequência direta do domínio do alfabeto, o caráter semasiológico permite, também, que o consulente adquira uma maior autonomia de consulta a materiais lexicográficos. Em terceiro lugar, por ser um instrumento que fornece prioritariamente o significado das palavras arroladas, o dicionário intermediário coloca-se, também, como uma ferramenta útil à compreensão de textos, auxiliando o consulente nas tarefas de interpretação textual. Na seção referente à função da obra, será retomada, de maneira mais aprofundada, a oposição entre obras semasiológicas e obras onomasiológicas.

### **O perfil do usuário**

Embora o perfil do usuário seja uma informação central para o planejamento das obras lexicográficas (cf. BOGAARDS, 2003, ATKINS; RUNDELL, 2008, BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2008), a literatura ainda carece de estudos que tracem o perfil dos consulentes brasileiros. No âmbito dos dicionários escolares, a escassez de informações sobre as necessidades e as estratégias de busca desses consulentes específicos acaba por se refletir em sérios problemas estruturais das obras escolares, culminando nas inadequações mencionadas nas páginas introdutórias do presente artigo.

Dessa forma, um dos principais desafios do estudo ora apresentado consistiu em descobrir uma fonte de informação que perfilasse minimamente os anseios linguísticos dos consulentes do dicionário intermediário. Em meio a esse impasse, optou-se por recorrer, novamente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), dada a maneira elucidativa que tal instrumento de referência expõe os conhecimentos linguísticos a serem desenvolvidos pelos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Farias (2009, p.44) propõe que o perfil de usuário seja traçado a partir de duas variáveis. A primeira variável consiste no período escolar dos alunos aos quais a obra se destina, enquanto que a segunda variável corresponde às habilidades linguísticas que os estudantes devem desenvolver ao longo desse período. Trazendo essas considerações para o estudo do dicionário intermediário, tem-se, como primeira variável, que o dicionário intermediário deva ser concebido como uma obra voltada para o período de consolidação da leitura e da escrita e que, por isso, o momento mais propício para a sua utilização seria o segundo ciclo do ensino fundamental. A segunda variável, relativa às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no segundo ciclo do ensino fundamental, foi introduzida no debate sobre os traços linguísticos do dicionário intermediário e será aprofundada a partir de agora.

Recorrendo aos PCN (1997), tem-se que o objetivo geral para o ensino e para a aprendizagem da língua portuguesa no segundo ciclo encontra-se fundamentado em duas exigências. Primeiramente, que exista uma continuação do que foi aprendido no ciclo anterior e, em segundo lugar, que exista um desempenho mais autônomo dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados anteriormente:

No segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejado de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que eventualmente se tenham acumulado no período. (...) A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de sequenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa no segundo ciclo é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior. (PCN, 1997, p.79)

Na prática, e com vistas ao uso do dicionário, essas informações podem ser relacionadas ao fato de, no primeiro ciclo, os alunos serem apresentados a um primeiro tipo de dicionário (o dicionário de alfabetização) e começarem a se familiarizar com este instrumento de consulta ao encontrarem nele uma resposta às suas dúvidas ortográficas (PIRES, 2012). No segundo ciclo, em continuidade ao processo de aprendizagem linguística, o aluno seria apresentado a um segundo tipo de dicionário (o dicionário intermediário), que, conforme a

proposta apresentada no presente trabalho, deveria representar um material lexicográfico condizente à nova fase de aprendizado linguístico no qual a criança se insere. No que tange à constituição do material lexicográfico, esta nova fase se caracterizaria, essencialmente, pela inserção do comentário semântico nos verbetes dos dicionários.

O comentário semântico pode ser entendido como um grupo de informações relativo ao significado de uma palavra, em oposição às informações sobre o significante desta mesma palavra. Valendo-se da terminologia proposta por Seco (1987), Bugueño Miranda (2009b) propõe que as informações microestruturais sejam bipartidas em informações de primeiro enunciado, que correspondem ao signo linguístico como significante, e informações de segundo enunciado, que correspondem ao signo linguístico como significado. A estes dois conjuntos distintos de informações microestruturais, Wiegand (1989 *apud* BUGUEÑO MIRANDA, 2009b), optou chamar de comentário de forma e comentário semântico. Hartmann e James (2002, s.v. *comment*) apontam as informações referentes à ortografia, gramática e pronúncia como pertencentes ao comentário de forma, enquanto a definição, a etimologia e as marcas de uso fariam parte do comentário semântico. Assim, se por um lado a proposta de Pires (2012) sugere que o dicionário de alfabetização deveria restringir-se a uma obra lexicográfica limitada ao comentário de forma, a proposta apresentada pelo presente artigo sugere que o dicionário intermediário insira o comentário semântico no verbebo, apresentando aos consulentes do segundo ciclo um novo conjunto de segmentos informativos.

Destarte, retomando o objetivo geral do segundo ciclo e aplicando-o ao uso de dicionários em sala de aula, é possível estabelecer que, segundo as orientações dos PCN (1997), espera-se que, ao término do segundo ciclo do ensino fundamental, os alunos apresentem autonomia de consulta à obra lexicográfica. Em termos mais simples, é esperado que o consulente do dicionário intermediário seja capaz de realizar buscas na obra lexicográfica de modo a sanar as suas dúvidas em relação à ortografia e ao significado dos itens lexicais consultados. Sobre esse aspecto, o ponto mais importante de ser salientado é que o dicionário intermediário ora proposto teria como um de seus maiores desafios oferecer a seus consulentes comentários de forma e comentários semânticos acessíveis a estudantes em estágios iniciais da aprendizagem formal do português, de modo a propiciar aos estudantes a autonomia de consulta almejada pelo Ministério da Educação.

Outro importante ponto diz respeito às informações oferecidas pela obra intermediária. Neste caso, entram em jogo os segmentos informativos a serem apresentados tanto no comentário de forma como no comentário semântico da obra proposta. Conforme mencionado anteriormente, a literatura ainda não dispõe de estudos que estabeleçam as necessidades de

informação de consulentes do segundo ciclo do ensino fundamental. Dessa forma, não existem parâmetros que permitam estipular os segmentos informativos mais pertinentes para um dicionário voltado para o segundo ciclo, fato que acaba por se refletir em uma notória discrepância entre verbetes de obras distintas. No quadro abaixo, que compara as informações encontradas no verbete do item lexical *rapaz* de três dicionários tipo 2, é possível observar a enorme diferença de carga informacional apresentada pelas obras. No quadro, o símbolo ✓ representa a ocorrência da informação, ao passo que Ø indica a ausência desta:

	<b>AuII (2008)</b>	<b>DiJr (2005)</b>	<b>SaJr (2010)</b>
<b>Paráfrase explanatória</b>	✓	✓	✓
<b>Exemplo</b>	Ø	Ø	✓
<b>Classe gramatical</b>	✓	✓	✓
<b>Separação silábica</b>	✓	✓	✓
<b>Indicação da sílaba tônica</b>	✓	Ø	✓
<b>Aumentativo</b>	Ø	✓	✓
<b>Diminutivo</b>	Ø	✓	✓
<b>Coletivo</b>	Ø	✓	Ø
<b>Feminino</b>	Ø	Ø	✓

**Quadro 3:** Informações apresentadas no verbete do item lexical *rapaz* das obras AuII (2008), DiJr (2005) e SaJr (2010) (BRANGEL, 2013c)

Conforme pode ser observado, embora as três obras analisadas tenham como foco o mesmo público-alvo (alunos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), elas apresentam verbetes muito heterogêneos no que diz respeito às informações oferecidas. Isso acontece porque, diante da falta de estudos que estipulem as informações pertinentes em um verbete de dicionário tipo 2, fica aos critérios (subjetivos) dos redatores desses dicionários estabelecer a organização interna dos verbetes desse tipo de obra (para um debate mais aprofundado sobre este problema, cf. BRANGEL, 2013c).

Assim, com o intuito de contornar a discrepância verificada, procurar-se-á, nos próximos parágrafos, estabelecer o tipo de informação pertinente em um dicionário intermediário, de modo a oferecer uma proposta que tome como base parâmetros impostos pelas próprias demandas de ensino. Em Brasil (2012, p.22), estipula-se que o segundo ciclo do ensino fundamental corresponde, em termos de aprendizado linguístico, a uma fase de consolidação do processo de alfabetização e letramento. Ao mesmo tempo, em termos lexicográficos, o segundo ciclo representa um período de familiarização dos consulentes com as obras lexicográficas e, também, de iniciação à exploração do vocabulário e do léxico (BRASIL, 2012, p.22). A partir dessas duas premissas, é possível sugerir que um dicionário

intermediário presente, além do comentário de forma, um comentário semântico de formulação simplificada, propício à capacidade de interpretação de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental.

Sobre esse aspecto, é importante salientar que a discussão em torno da capacidade leitora de alunos do ensino fundamental já se encontra na pauta de teóricos e educadores brasileiros há algum tempo (ABDALLA, 1998, GRANVILLE, 1998). Já é de conhecimento do mundo acadêmico, por exemplo, que uma das maiores deficiências encontradas entre os alunos brasileiros em fase escolar repousa na compreensão leitora (De JOU; SPERB, 2008). Em meio a esse contexto, a própria elaboração dos PCN (1997) teve como objetivo auxiliar os educadores na operacionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), que tem como um de seus objetivos para o ensino fundamental “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Lei 9394/96) (NASCIMENTO; MÓVIO, 2010). Ainda assim, passados vinte anos desde a criação dos PCN (1997), o nível de desempenho da leitura e da escrita de estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1º e 2º ciclo) é ainda insatisfatório. De acordo com dados recentes fornecidos pelo Ministério da Educação<sup>5</sup>, no Brasil atual, apenas 77,8% das crianças que cursam o terceiro ano do ensino fundamental apresentam aprendizagem adequada em leitura. Em se tratando de aprendizagem adequada em escrita, o número decai para 65,5% dos estudantes.

Em complementariedade ao que foi exposto no parágrafo acima, é necessário levar em conta outros dois fatores elementares na compilação de um dicionário intermediário: primeiro, que o dicionário atenderia um público de leitores iniciantes que dependem de um grande esforço cognitivo nas atividades de leitura compreensiva (De JOU; SPERB, 2008); e, segundo, que esses leitores se encontram em uma fase de aprimoramento de sua capacidade leitora. O dicionário intermediário, portanto, deveria, via de regra, permitir que os consulentes colocassem em prática suas habilidades de leitura por intermédio de um texto adequado às suas limitações. Assim, com base em tais preceitos, propõe-se que o verbete do dicionário intermediário se configure da seguinte maneira:

<b>DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO</b>	
<b>Comentário de forma</b>	- indicação ortográfica - indicação da separação silábica

<sup>5</sup> Dados extraídos do site Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação), disponível no endereço <http://www.observatoriodopne.org.br/> (acesso em 13/10/16).

<b>Comentário semântico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- paráfrase explanatória</li> <li>- exemplo</li> </ul>

**Quadro 4:** Proposta de configuração para os verbetes do dicionário intermediário

A proposta apresentada pelo quadro 4 representa um esforço em adequar as necessidades do estudante do segundo ciclo do ensino fundamental à obra lexicográfica sugerida para este período do ensino básico. Além disso, a proposta procura se alinhar aos trabalhos de Pires (2012) e Farias (2009), representando um meio termo entre a primeira obra lexicográfica da vida escolar de um estudante (1º ciclo) e a obra lexicográfica adotada no segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclo). O quadro 5 ilustra esta relação:

<b>DICIONÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<p><b><u>Comentário de forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indicação ortográfica</li> <li>- indicação da separação silábica</li> </ul>
<b>DICIONÁRIO INTERMEDIÁRIO</b>	<p><b><u>Comentário de forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indicação ortográfica</li> <li>- indicação da separação silábica</li> </ul> <p><b><u>Comentário semântico</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- paráfrase explanatória</li> <li>- exemplo</li> </ul>
<b>DICIONÁRIO ESCOLAR</b>	<p><b><u>Comentário de forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indicação ortográfica</li> <li>- indicação da separação silábica</li> <li>- indicação da categoria morfológica</li> <li>- indicação da conjugação verbal</li> <li>- indicação da formação de plural e feminino</li> <li>- indicação da valência verbal</li> <li>- indicação dos complementos nominais</li> </ul> <p><b><u>Comentário semântico</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas de uso</li> <li>- paráfrase explanatória</li> <li>- exemplo</li> </ul>

**Quadro 5:** Comparação da configuração dos verbetes do dicionário intermediário à configuração dos verbetes dos outros instrumentos lexicográficos utilizados no ensino fundamental

Assim, comparando-se as três propostas de obras lexicográficas, é possível observar um aumento gradual na quantidade de informação a ser manipulada pelo consulente, o que vai ao encontro da expectativa oficial fixada por Brasil (2012), de que o 1º e o 2º ciclo do ensino fundamental seriam fases de familiarização dos consulentes com as obras lexicográficas, ao passo que no 3º e no 4º ciclo esta familiarização já estaria consolidada. Com essa proposta, tem-se um planejamento preocupado em adequar obras lexicográficas a seu público-alvo, traçando um paralelo entre a configuração do dicionário e algumas características de primeira importância de seus consulentes, tais como o seu desenvolvimento linguístico, mental e enciclopédico (MIYARES; TARP, 2015).

Em outras palavras, é possível estabelecer que o dicionário intermediário alinha-se ao perfil de seus usuários porque 1) apresenta aos consulentes o segmento informativo conhecido como paráfrase explanatória, 2) pela inserção da paráfrase aos verbetes da obra, propicia aos estudantes o exercício de ler informações relativas ao comentário semântico dos vocábulos e 3) prepara os consulentes para a utilização de obras lexicográficas mais complexas e que se assemelham mais aos dicionários gerais. Trata-se, portanto, de um instrumento pensado para as necessidades específicas do estudante do segundo ciclo cujas informações foram calculadas em conformidade com os objetivos fixados pelo próprio Ministério da Educação.

### **A função da obra<sup>6</sup>**

O terceiro aspecto essencial no planejamento de um dicionário diz respeito ao papel desempenhado pela obra junto a seus consulentes. Esta variável, denominada no presente artigo *função da obra*, assume uma posição subordinada em relação à definição taxonômica e ao perfil do usuário, colocando-se como uma consequência direta das duas variáveis (FARIAS, 2009, p.54).

Nos PCN (1997), a produção e a compreensão textual aparecem como os dois principais objetivos do ensino de língua portuguesa no segundo ciclo. Com base nesse preceito, é possível atribuir ao dicionário intermediário duas funções distintas, quais sejam, 1) auxiliar os consulentes na tarefa de compreensão textual e 2) auxiliar os consulentes na tarefa de produção textual.

---

<sup>6</sup> Considerações sobre a função de um dicionário voltado para segundo ciclo do ensino fundamental foram previamente discutidas por Brangel e Bugueño Miranda (2014). A presente seção retoma as principais conclusões do artigo, articulando tais considerações com o desenho completo do dicionário intermediário.

No que toca à prática lexicográfica, as tarefas de compreensão e produção textual mobilizam discussões de ordem semântico-lexical que se encontram no cerne da relação significado/significante. Assim, embora as tarefas de compreensão e de produção textual apareçam nos PCN (1997) como atividades a serem desenvolvidas de maneira conciliada, na prática lexicográfica, essas duas tarefas remetem a diferentes tipos de obras, que recebem o nome de dicionários semasiológicos e dicionários onomasiológicos.

Por seguir os preceitos da semasiologia, ou seja, de tomar como ponto de partida uma palavra individual e buscar o tipo de informação semântica relacionado a esta palavra (GEERAERTS, 2003, p.84, GEERAERTS, 2010, p.23), o dicionário semasiológico se coloca como um instrumento de busca ao significado dos vocábulos arrolados. O dicionário semasiológico, portanto, tem como função principal sanar dúvidas concernentes ao significado das palavras e, por isso, pode ser visto como uma obra lexicográfica que auxilia a tarefa de compreensão linguística. São exemplo de dicionários semasiológicos os dicionários gerais de língua, os dicionários escolares e os *learner's dictionaries*, ou seja, a maioria das obras lexicográficas que as pessoas estão acostumadas a consultar.

O dicionário onomasiológico, por outro lado, assume uma perspectiva oposta, tomando o significado (e não o significante) como ponto de partida do ato da consulta. Assim, em vez de atribuir significados relacionados a um signo-lema, a obra onomasiológica fornece ao consulente vocábulos associados a um determinado significado (GEERAERTS, 2003, p.84, GEERAERTS, 2010, p.23), sendo, por isso, uma obra útil à produção linguística. São exemplos de dicionários onomasiológicos os dicionários de sinônimos e de antônimos, os dicionários pela imagem e os dicionários de ideias afins. Sobre esses dois conjuntos de obras, é interessante mencionar que, ainda que exista uma produção considerável de dicionários voltados para a produção linguística, a familiarização e o uso por parte do público costumam limitar-se às obras do tipo semasiológicas, tanto em situações de aprendizado como fora dela. As palavras de Krieger (2016, p.146) ilustram bem essa realidade dentro das salas de aula, nas quais “o uso dos dicionários nas situações de aprendizagem da língua materna costuma limitar-se à verificação do sentido comum dos itens lexicais, à grafia e à própria ‘existência’ de uma palavra”.

Conforme fixado nas discussões sobre enquadramento taxonômico, o dicionário intermediário classifica-se linguisticamente como uma obra de orientação semasiológica. Em um primeiro momento, esta característica parece limitar a função do dicionário para uso exclusivo da compreensão linguística, haja vista o movimento unidirecional do ato da consulta, que vai da palavra para o significado. A prática lexicográfica, no entanto, permite

que se acolham recursos complementares a fim de auxiliar consulentes em idade escolar também na tarefa de produção linguística. Na presente seção, serão discutidos dois possíveis recursos lexicográficos para o objetivo plantado, quais sejam: 1) a elaboração de um instrumento lexicográfico complementar ao dicionário intermediário, porém de orientação onomasiológica, e 2) a inserção de um segmento informativo de viés onomasiológico dentro do verbete do dicionário intermediário.

### **O auxílio à produção textual por meio da compilação de um dicionário intermediário onomasiológico**

A discussão sobre compilação de obras lexicográficas de caráter onomasiológico voltadas para o público escolar pode levar a distintas conclusões, uma vez que está diretamente relacionada com o nível de conhecimento linguístico e o período escolar dos potenciais consulentes da obra. No caso de ser pensado para estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental, trata-se de uma alternativa que apresenta algumas restrições.

A primeira restrição está relacionada à complexidade genuína de qualquer dicionário onomasiológico. Por organizar as informações do ponto de vista do conteúdo das palavras, a elaboração de obras onomasiológicas demanda, necessariamente, uma ontologia da língua. No entanto, razões intrínsecas à natureza complexa da linguagem humana, bem como a influência da cultura e da história sobre as línguas, impedem que se disponha, atualmente, de uma ontologia de valor e aceitação universal, o que leva os dicionários onomasiológicos a construir ontologias próprias (cf. BUGUEÑO MIRANDA, 2012). O consulente do dicionário onomasiológico necessita, portanto, de um “treino” que o auxilie a desenvolver estratégias de busca dentro da obra lexicográfica. Além disso, a cada nova obra, o consulente se vê obrigado a reaprender a pesquisar em virtude da nova organização a qual é apresentado. Trata-se, portanto, de um tipo de obra lexicográfica que exige um estudo e familiarização por parte de quem a consulta, diferentemente das obras semasiológicas, que requerem apenas o conhecimento da ordenação alfabética.

Pelos motivos apresentados, fica bastante evidente que tentar introduzir o dicionário onomasiológico na vida escolar de alunos brasileiros do segundo ciclo do ensino fundamental parece uma tarefa pouco frutífera. Conforme já discutido, tais alunos necessitam de obras bastante simplificadas no que diz respeito às informações semânticas oferecidas, uma vez que se encontram em fase de consolidação da leitura e da escrita e, por isso, apresentam habilidades linguísticas ainda limitadas (PCN, 1997). Assim, ao que tudo indica, uma obra do

tipo onomasiológica corresponderia a um material demasiadamente complexo para o público em questão.

Outra restrição à proposta de elaboração de um dicionário onomasiológico voltado para o segundo ciclo perpassa o âmbito da aprendizagem linguística, repousando também em restrições de cunho financeiro. Nesse caso, ainda que os consulentes tivessem condições de manipular uma obra lexicográfica onomasiológica, ou mesmo que se desenvolvesse um plano de ensino disposto a auxiliar a utilização desse tipo de material, os altos custos gerados pela utilização concomitante de dois dicionários no mesmo período escolar provavelmente representariam um obstáculo à proposta.

Frente a essas considerações, parece evidente que a ideia de se auxiliar a necessidade de produção textual do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental através de uma obra lexicográfica representa uma proposta de difícil realização.

### **O auxílio à produção textual por meio de um segmento informativo onomasiológico**

Outra possível alternativa para auxiliar a produção textual dos consulentes do segundo ciclo seria a inserção de um segmento informativo de caráter onomasiológico dentro do verbete do dicionário intermediário. Conforme demonstram Miyares e Tarp (2015), existe uma miríade de informações que pode cumprir este tipo de função em um dicionário escolar, tais como ortografia, conjugação, locuções, fraseologias, sinônimos/antônimos, diminutivos/aumentativos, separação silábica, dentre outras.

Farias (2009) acolhe essa ideia e propõe a bipartição da microestrutura do dicionário escolar em dois segmentos – um de caráter semasiológico, para atender as demandas de compreensão textual, e um de caráter onomasiológico, para atender as demandas de produção textual. A proposta da autora é que se utilizem designações na forma de sinônimos do signolema, de modo que os consulentes possam utilizá-los durante as suas produções.

Conceber os dicionários de sinônimos como obras lexicográficas onomasiológicas viabiliza e também justifica o uso da sinonímia como um recurso auxiliar à produção textual. Esta posição pode ser validada, por exemplo, na definição de Hartmann e James (2002, *s.v. onomasiological dictionary*), que caracterizam o dicionário onomasiológico como:

[...] um tipo de obra de referência que apresenta palavras ou unidades fraseológicas como expressões de conceitos semanticamente relacionados, que podem ser significados, ideias, noções, famílias de palavras e relações similares. Estes podem ser designados de várias maneiras: através de imagens, palavras, termos, definições, sinônimos ou equivalentes tradutórios. O critério essencial é que se parta do

conceito para a palavra, e não da palavra para o conceito (como no dicionário semasiológico tradicional).<sup>7</sup>

Um dicionário de sinônimos pode ser visto como uma obra onomasiológica na medida em que o significado for considerado um *tertium comparationis* implícito entre as diferentes designações de uma palavra. Por esse motivo, a proposta apresentada por Farias (2009) se coloca em conformidade com os objetivos de produção linguística fixados pelas demandas curriculares.

É necessário salientar, no entanto, que a proposta de Farias (2009) foi fixada com base no perfil do usuário de alunos que cursam o 3º e o 4º ciclo do ensino fundamental. Em Brasil (2012, p.32), destaca-se que os dicionários voltados para o segundo segmento do ensino fundamental (3º e 4º ciclo) diferem bastante dos dicionários voltados para o primeiro segmento (1º e 2º ciclo) por se apresentarem como obras lexicográficas mais próximas dos minidicionários do tipo geral. Neste sentido, um segmento informativo de orientação onomasiológica é potencialmente útil a estudantes do 3º e 4º ciclo, haja vista os conhecimentos linguísticos já dominados por estes consulentes.

Os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, por outro lado, encontram-se em um momento diferente de aprendizagem. Os PCN (1997) enfatizam que o segundo ciclo do ensino fundamental representa um momento de consolidação do domínio da leitura e da escrita, e que fornece ao aluno o conhecimento linguístico necessário para que o mesmo seja capaz de atuar de maneira mais autônoma nas atividades de compreensão e produção. Por esse motivo, um segmento informativo de viés onomasiológico disposto a auxiliar na produção linguística não parece surtir muito efeito para o consulente do dicionário intermediário, uma vez que este consulente ainda se encontra em processo de 1) consolidação da língua escrita e 2) familiarização com a leitura de paráfrases explanatórias.

Dessa forma, com base nos fatos observados e analisados, é possível sugerir que a função do dicionário intermediário se restrinja a auxiliar a tarefa de compreensão textual. Como bem coloca Farias (2009), o caráter auxiliar à compreensão textual pode se refletir tanto no nível macroestrutural como no nível microestrutural da obra. No nível macroestrutural, o debate recai em torno da necessidade de elaboração de critérios de seleção das unidades léxicas, de modo a atender as necessidades do consulente. No nível

---

<sup>7</sup> [A type of reference work which presents words or phrases as expressions of semantically linked concepts, which may be meanings, ideas, notions, word families and similar relationships. These can be designated in a number of different ways: by pictures, words, terms, definitions, synonyms or translation equivalents. The important criterion is the direction from concept to word, rather than from word to explanation (as in the traditional semasiological dictionary).]

microestrutural, se encontram as discussões referentes à elaboração de definições funcionais para o público-alvo da obra.

### **Considerações finais**

O presente artigo procurou delinear, em seus axiomas básicos, os parâmetros iniciais para a compilação de um dicionário intermediário. Ao longo do trabalho, buscou-se definir os traços linguísticos e funcionais do dicionário, as necessidades de seus usuários e a função a ser desempenhada pela obra diante do público-alvo. Trata-se de um esforço em adequar o dicionário intermediário ao seu público valendo-se de um princípio que Mirayes e Tarp (2015) chamam de *função cognitiva* do dicionário, tão essencial e ao mesmo tempo tão difícil de ser calculada no processo de compilação.

As considerações introduzidas fornecem à lexicografia pedagógica brasileira reflexões fundamentais para o bom planejamento e compilação das obras pedagógicas. Dentre essas reflexões, ocupam lugar de destaque a utilização de uma teoria lexicográfica para planejar um dicionário voltado para o público escolar, bem como a aplicação de informações factuais sobre o conhecimento linguístico do público-alvo da obra e dos objetivos a serem alcançados no período escolar em que os consulentes se encontram.

A discussão ora apresentada coloca-se, portanto, como um primeiro esforço em se pensar as obras lexicográficas de maneira mais criteriosa e menos intuitiva. Busca-se, dessa forma, aprimorar as considerações já implementadas pelo PNLD Dicionários, de modo a conduzir a pesquisa lexicográfica brasileira ao mesmo patamar de excelência de tradições lexicográficas mais antigas.

### **Referências**

ABDALLA, M. F. B. Linguagem, educação e formação de professores. *Nuances*, v.4, Presidente Prudente, p.15-19, 1998.

ATKINS, B. T. S.; RUNDELL, M. *The Oxford guide to practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da língua. *Alfa*, v.28, p.27-43, 1984.

\_\_\_\_\_. Os dicionários da contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: A. M. P. OLIVEIRA; A. N. ISQUERDO, (ed.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1998. p.129-142

BOGAARDS, P. Uses and users of dictionaries. In: STERKENBURG, P. (Ed.). *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.26-33

BRANGEL, L. M. Dicionários escolares e ensino de língua portuguesa. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, v.19, n.2, p.217-229, 2013a.

\_\_\_\_\_. Contribuições para a lexicografia pedagógica a partir de dados extraídos de livros didáticos. *Estudos da Língua(gem)*, v. 11, n.2, p.43-61, 2013b.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o Programa Constante de Informações de dicionários escolares de língua portuguesa voltados para o público infantil. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 18, n.2, p.155-177, 2013c.

\_\_\_\_\_; BUGUEÑO MIRANDA. Avaliação de paráfrases explanatórias de dicionários voltados para alunos em etapas iniciais de alfabetização. In: *Anais do I SILLiC: I Simpósio Internacional de Lexicografia e Linguística Contrastiva*. Florianópolis, p.22-37, 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Sobre a função de dicionários escolares voltados para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. *Linguística*, v.10, p. 377-392, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Panorama da lexicografia alemã. *Contingentia* 3/2, Porto Alegre, 89-119, 2008.

\_\_\_\_\_. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, v.53, p.243-260, 2009a.

\_\_\_\_\_. Sobre a microestrutura em dicionários semasiológicos do alemão. *Contingentia*, Porto Alegre, v.4, p.60-72, 2009b.

\_\_\_\_\_. As palavras cruzadas como fenômeno da linguagem: o uso do dicionário. *Extensio*, v.9, Florianópolis, p.4-12, 2012.

\_\_\_\_\_; FARIAS, V. S. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: BEVILACQUA, C. R.; HUMBLÉ, Ph.; XATARA, C. M. (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC / NUT. 2008. p.129-167

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Panorama crítico dos dicionários escolares brasileiros. *Lusorama*, Frankfurt am Main, v. 77-78, p. 29-78, 2009.

De JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & ensino*, v.11, n.1, Pelotas, p.145-177, 2008.

FARIAS, V. S. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. 2009a. 285f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GEERAERTS, D. Meaning and definition. In: STERKERBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

\_\_\_\_\_. *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press, 2010.

GRANVILLE, M. A. A formação do professor de Ensino Fundamental e sua atuação na sala de aula quanto à leitura em língua materna. *Nuances*, volume 4, p.86-90, 1998.

HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. *La lexicografía*. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London/ New York: Routledge, 2002.

KRIEGER, M. G. O dicionário no ensino da língua materna: algumas possibilidades exploratórias. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; BICALHO, D. C.; CARNIN, A. (Org.). *Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações*. Campinas: Mercado de Letras. 2016. p.145-167

LANDAU, S. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MIYARES, L. R.; TARP, S. Dicionários escolares cubanos: una experiencia para compartir. *Estudios de Lexicografía: Revista Mensual del Grupo de Las Dos Vidas de Las Palabras*, n.4, p.185-198, 2015.

NASCIMENTO, L. C. do; MÓVIO, V. L. *O ensino de língua portuguesa no segundo ciclo: as contradições existentes entre os PCNs e a prática docente*. 2010. 57f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdades Integradas de Urubupungá, Pereira Barreto, 2010.

PCN. BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

PIRES, J. A. *Contribuições para dicionários escolares destinados às séries iniciais*. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987.

SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: A pragmatic approach. In: STERKENBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin, 2003. p.44-69

TARP, S. Pedagogical lexicography: towards a new and strict typology corresponding to the present state-of-the-art. *Lexikos*, v.21, p.217-231, 2011.

WELKER, H. A. Dicionários. Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

Dicionários citados:

Aull. FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Ilustrado*. 1.ed. Curitiba: Positivo, 2008. 560p.

DiJr. MATTOS, G. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 3.ed. São Paulo: FTD, 2005. 656p.

SaJr. *Saraiva Júnior: Dicionário da Língua Portuguesa Ilustrado*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2010. 482p.

Artigo recebido em: 10/07/2017.  
Artigo aceito em: 13/12/2017.  
Artigo publicado em: 23/12/2017.

## QUESTÕES DE LÍNGUA E DE IDENTIDADE: (N)AS TRAMAS DE UM BILINGUISTO DE ESCRITA

Maria Angélica Deângeli·  
Gabriela Oliveira\*\*

**Resumo:** O presente trabalho visa tecer algumas considerações acerca da noção de bilinguismo e das questões identitárias que perpassam tal fenômeno. Considerando que a identidade e a diferença se constituem na e pela linguagem e “não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido” (SILVA, 2000, p. 78), o processo de identificação para aqueles que transitam entre dois ou mais sistemas de significação torna-se mais complexo, levando-nos, assim, a interrogar a abrangência de tal termo. Partindo da escrita autobiográfica e literária de Leïla Sebbar e Nancy Huston, mais especificamente da obra *Lettres parisiennes: histoires d’exil* – composta por cartas que colocam em relevo os conflitos identitários daqueles que vivem entre línguas e culturas e problematizam a situação do sujeito bilingue a partir de sua condição de exílio (geográfico) – observaremos de que maneira as autoras buscam na escrita uma forma de reinventar seus fragmentos de identidade, sobretudo a partir de suas experiências linguísticas. Pautada em estudos que vinculam língua e identidade (CORACINI, 2007; DEÂNGELI, 2012), nossa reflexão se situa nas fronteiras entre várias disciplinas, de forma que o bilinguismo é aqui entendido como fenômeno que atravessa a subjetividade daqueles que, por diversas razões, vivem entre línguas e culturas.

**Palavras-chave:** Identidade. Bilinguismo. Escrita. *Lettres parisiennes*. Leïla Sebbar. Nancy Huston.

**Abstract:** This paper aims to weave some considerations about the bilingualism notion and the identities issues that pass through such phenomenon. Considering that identity and difference are constituted in and for the language and that they “cannot be understood, so, out of the systems of signification in which they acquire meaning” (SILVA, 2000, p. 78), the process of identification for those who transit between two or more systems of signification becomes even more complicated, leading us, therefore, to interrogate the coverage of such term. From the autobiographical and literary writing of Leïla Sebbar and Nancy Huston, more especially from the work *Lettres parisiennes: histoires d’exil* – composed by letters that emphasize the identity conflicts of those who live between languages and cultures and problematize the situation of the bilingual subject, from their condition of exile (geographical) – we will observe how the authors search in the writing a way to reinvent their fragments of identity, mainly as from their linguistic experiences. Based on studies that link language and identity (CORACINI, 2007; DEÂNGELI, 2012), our reflection is located on the borders between many disciplines; in this manner bilingualism is understood here as a phenomenon that crosses the subjectivity of those who, for several reasons, live between languages and cultures.

**Keywords:** Identity. Bilingualism. Writing. *Lettres parisiennes*. Leïla Sebbar. Nancy Huston.

---

· Departamento de Letras Modernas, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil, deangeli@ibilce.unesp.br

\*\* Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, Brasil, gabriela\_oliveira\_silva@live.com

## Trama inicial

Elaborar uma reflexão sobre a noção de bilinguismo implica trazer para a cena as diversas concepções de tal fenômeno, as quais podem ser lidas sob um viés mais tradicional ou de acordo com uma abordagem menos estruturalista e inserida, assim, numa corrente de pensamento dito pós-moderno. A fim de cumprir tal tarefa, tentaremos demonstrar como a escrita de Nancy Huston e Leïla Sebbar desloca a noção de bilinguismo não apenas corroborando ideias pós-modernas (sobretudo de língua e de linguagem), mas também apontando para a complexidade que coloca a noção de bilinguismo de escrita. As particularidades desse bilinguismo de escrita foram buscadas nos indícios do próprio texto. Voltando-nos para as questões discursivas e textuais, buscamos demonstrar a intrínseca relação entre identidade e escrita evidenciada pelas formas linguísticas das quais lançam mão as autoras, enunciando, assim, suas posições culturais e sociais e suas relações subjetivas com a língua francesa.

A problemática das línguas passa pelas questões de identidade na medida em que tanto a língua quanto a identidade só ganham sentido dentro do sistema de significação no qual foram criadas, ou seja, elas são construções sociais e culturais, portanto, instáveis. Além de compartilharem dessa instabilidade fundante, são constitutivas uma da outra: não há processo de identificação sem língua. A língua na qual somos criados interfere na maneira como vemos e entendemos o mundo e, ao mesmo tempo, é moldada pela cultura e pela subjetividade dos seus falantes. São as características de instável, processual e criável das línguas que nos levam a refletir sobre a heterogeneidade das línguas e dos sujeitos, pois admitir tais caracterizações torna urgente repensar o paradigma essencialista nos estudos da linguagem e permite vislumbrar as inúmeras partes que compõem o *todo* que chamamos de identidade. A ideia de multiplicidade no cerne da identidade faz com que concebamos esta última como algo indecifrável, assim, o que podemos depreender da suposta noção de identidade são apenas fragmentos: fragmentos de língua, de cultura, de história, de saberes. Esse pensamento torna-se ainda mais complexo ao acrescentarmos as línguas chamadas estrangeiras à reflexão, pois, quando se trata de lidar com a estrangeiridade do outro, vindo de outro lugar com uma língua também outra (Cf. DEÂNGELI, 2012), tais fragmentos de identidade se disseminam no horizonte da indecidibilidade, do que está por vir e, portanto, nunca é acabado ou finito. Aquele que vem de outro lugar é, por definição, o estrangeiro, o imigrante, o sujeito lançado em movimento geográfico pelos fenômenos políticos e sociais reforçados pelo fenômeno da globalização e pelas consequências, muitas vezes nefastas, da pós-modernidade. Nesse

contexto político, linguístico e social, língua, identidade e bilinguismo estão intrinsicamente ligados.

Com base nessas questões<sup>1</sup>, tencionamos abordar a complexa relação entre os fragmentos que compõem a identidade, pautadas na noção de que a identidade não é homogênea e nunca se completa, devendo ser entendida como um processo contínuo e complexo que se forma na relação social e histórica, mas também individual e subjetiva do eu consigo mesmo e do eu com o outro. Apresentamos, primeiramente, alguns trabalhos que se debruçaram sobre o bilinguismo, repensando a problemática da subjetividade e questionando a oposição entre língua materna e língua estrangeira. Num segundo momento, analisamos trechos das cartas da obra *Lettres parisiennes: histoires d'exil* a fim de discutirmos a relação entre língua e identidade e bilinguismo e escrita. Por fim, lançamos alguns questionamentos em relação às tramas que compõem a escrita bilingue.

### **O bilinguismo e suas tramas**

O bilinguismo, em nosso trabalho, é estudado a partir da relação entre as línguas que perpassam o sujeito e a partir da subjetividade daquele que vive entre línguas. De tal forma que bilinguismo não é a simples proficiência em duas línguas, mas também, e sobretudo, um fenômeno de imbricamento de línguas, que provoca, inevitavelmente, consequências na constituição identitária do sujeito. Tal entendimento deriva de leituras que deslocam a noção tradicional de bilinguismo trazendo à baila a complexidade das relações dos sujeitos com as línguas que fala e/ou nas quais escreve. Nossas reflexões são principalmente pautadas nas considerações de Coracini (2007), Deângeli (2012), Clémens (1997) e Klein-Lataud (1996).

Tradicionalmente, entende-se por bilinguismo o domínio completo de duas línguas. Partindo de uma definição bastante restritiva do fenômeno, o bilíngue seria um sujeito com proficiência semelhante à de um nativo em duas línguas, capaz de escolher livremente qual língua usar em cada momento. Por outro lado, é crescente o número de estudos que reconhecem a complexidade do fenômeno bilinguismo, evitando restrições categóricas. Assim, é possível encontrar pesquisas relevantes que abarcam a questão da identidade e as implicações do viver entre línguas, ou seja, trabalhos que analisam o bilinguismo com enfoque na subjetividade do bilíngue.

---

<sup>1</sup> Para um estudo mais detalhado sobre o assunto, ver Oliveira (2016).

Dentre tais trabalhos, cabe mencionar as pesquisas de Coracini (2007), que pontuam a importância de “capturar traços de identificação que permitem compreender como se constitui pela linguagem – sempre híbrida – a identidade móvel, dinâmica, do indivíduo” (p. 117). Nesse sentido, a pesquisadora define os sujeitos bilíngues como aqueles “que falam mais de uma língua – e, por isso mesmo, são atravessados por traços culturais em conflito” (p.117); conflito derivado de um sentimento de se ver e de estar o tempo todo entre, num movimento que reforça o poder de alteridade de toda língua. Considerando, então, que a totalidade e o domínio das línguas não passam de ilusões, é plausível usar o termo bilinguismo para se referir ao fenômeno vivido por esses sujeitos entre línguas sem cair na armadilha da totalização. Tal uso, evidentemente, é aqui permeado pela problematização do que se denomina língua materna e língua estrangeira, já que a tradição dos estudos sobre bilinguismo se pauta numa forte separação e diferenciação entre as línguas aprendidas.

Essa usual distinção, que situa, de um lado, a “língua materna inconscientemente adquirida e, de outro, a língua estrangeira, objeto de aprendizagem, processo consciente ou, ao menos, controlável” (CORACINI, 2007, p. 119), é problematizada ao nos depararmos com sujeitos que se interrogam “sobre a legitimidade de sua língua materna diante do conforto – aparentemente livre de *inter-dições* (no sentido do “dizer entre”) – da língua estrangeira” (p. 119). Tanto a língua materna quanto a língua estrangeira podem permitir situações de mal-entendido e conforto, diversas interpretações e expressão espontânea, não sendo, nem uma nem outra, transparente ou serena.

Coracini (2007) toma por base as reflexões de Robin e Derrida para exemplificar o uso da língua estrangeira diante da impossibilidade de dizer o que parecia interdito na língua dita materna:

Robin (1993) traz outros exemplos em que a língua do outro (estranha, estrangeira) dá a ilusão de uma certa transparência, de poder dizer tudo, mesmo e, sobretudo, o que está interdito no que se chama de língua materna, “como se (a língua estrangeira) fosse um universo neutro que dirá o absurdo e a desesperança” (p. 17). [...] “como se o impossível a dizer em sua língua pudesse ser dito na outra língua” (*idem, ibidem*) ou na língua do outro (mas seria realmente do outro?), dizer como escritura, inscrição do sujeito (híbrido) numa língua que é, como ele, sempre híbrida, que é sempre do outro e sempre sua (Derrida, 1996)... (CORACINI, 2007, p. 127).

Com o intuito de explorar a imagem que o sujeito tem das línguas que fala e de investigar a maneira segundo a qual essas línguas o constituem enquanto sujeito, Coracini analisa os discursos de sujeitos bilíngues – entre línguas e culturas – e conclui que:

É preciso questionar a oposição língua materna / língua estrangeira, pois toda língua é, ao mesmo tempo, o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo... A subjetividade que a língua constrói não se completa nunca, pois ela sofre transformações importantes ao longo da vida do indivíduo; ela não é nunca completa, nunca acabada: ela se constitui à medida que se dão as experiências individuais que são sempre e necessariamente sociais. Não há língua-origem, língua pura, única, perfeita, fechada, a não ser na idealização – invenção – do imaginário, responsável pelo sentimento de identidade que nos protege do conflito constitutivo de toda subjetividade. Toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro, toda língua é o outro... Segundo Derrida (1996), essa língua única, sempre idealizada, inventada, é a “monolíngua do outro”, que provém do outro, “a língua é do outro, vinda do outro, a vinda do outro” que o sujeito deseja (p. 127, grifos no original). Trata-se sempre de promessa – promessa de unidade, promessa de possibilidade (ilusória!) de sua apropriação, ainda que parcial para se transformar em objeto – objeto de análise, objeto de ensino... (CORACINI, 2007, p. 131, grifo original).

Seguindo outro viés, sem ignorar a dimensão subjetiva da discussão, Charles Melman (1992) parte da psicanálise para tecer considerações sobre as incidências subjetivas do bilinguismo e mostrar que saber e conhecer uma língua são coisas distintas. De acordo com o autor, saber uma língua é ser falado por ela, essa língua faz parte do inconsciente do falante; ao passo que conhecer uma língua é ser capaz de traduzi-la mentalmente, a partir da língua que se sabe (1992, p. 15). Nesse sentido, e embora possa parecer paradoxal, para o autor, ser bilíngue é saber duas línguas. Entretanto, Melman questiona a existência do bilinguismo, pois, para o autor, o lugar de manifestação do desejo seria exclusivo da língua materna, já que é nela que a *mãe* foi interdita. Segundo Deângeli, “esse interdito constitui, para Melman, o elemento fundamentalmente diferenciador dos conceitos de língua materna e de língua estrangeira” (2012, p. 74). É nesse sentido de questionamento do materno e do estrangeiro que Deângeli (2012) escreve:

A língua sob o signo da disseminação é o que nos permite, a partir de Derrida, pensar o materno e o estrangeiro, o materno como estrangeiro, o estranho-familiar das línguas, no traçado de suas escrituras, de suas vozes e de suas histórias, sem encerrá-los no jogo da falta e da castração (p. 78-79).

Coracini (2007), ao analisar as relações dos sujeitos com suas línguas, também questiona a dita impossibilidade de saber a língua chamada estrangeira, a afirmar que “a língua chamada estrangeira tem uma função formadora, atuando diretamente na imagem de nós mesmos e dos outros, na constituição identitária do sujeito do inconsciente” (p. 152). Consequentemente, uma discussão importante nos estudos da linguagem, segundo a autora, é a que se coloca na seguinte pergunta: “como falar de língua estrangeira se essa língua também constitui o sujeito? E como falar de língua materna, própria, se também esta provoca, no sujeito, experiências de estranhamento?” (CORACINI, 2007, p. 137). Dessa maneira, seguindo o pensamento de Coracini (2007), podemos afirmar que é possível saber ou *saborear* duas (ou mais) línguas.

Considerando questões de ordem mais linguística, sem, entretanto, ignorar conflitos outros que atravessam a subjetividade daquele que vive entre línguas, e partindo da situação específica do escritor, destacamos, no contexto de pesquisas que se interessam por autores não franceses de expressão francesa, os trabalhos de Éric Clémens (1997). De acordo com o autor, a função do escritor está na demonstração de sua experiência do *disfuncionamento* da língua, ou seja, caberia ao escritor, sujeito entre línguas por excelência, colocar em relevo a dissimetria inerente aos usos das línguas. Para Clémens toda língua é estrangeira a ela mesma, quaisquer que sejam as situações em que é utilizada, tal como expõe na seguinte passagem:

Se a escrita se forja e a ficção se forma nessa travessia e nesse confronto, sem o qual nenhuma experiência vivida, nenhuma memória, nenhuma reflexão e nenhuma invenção tem lugar, não há nenhum paradoxo na dupla afirmação de que somos escritores de língua francesa, não importa de onde viemos, e de que a língua francesa, como toda língua, é estrangeira a ela mesma para qualquer um que procure falar essa língua. Se o escritor tem uma função, onde ela aparece senão na *revelação* de sua experiência do disfuncionamento da língua? Toda linguagem verdadeira é incompreensível em termos de função, de comunicação e de compreensão (CLÉMENS, 1997, p. 121-122, grifos originais).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> *Si l'écriture se forge et la fiction se forme dans cette traversée et cet affrontement, sans lesquels aucune expérience vécue, aucune mémoire, aucune réflexion et aucune invention n'ont lieu, nul paradoxe ne réside dans la double affirmation que nous sommes des écrivains de langue française, d'où que nous venons, et que la langue française, comme toute langue, est étrangère à elle-même pour qui cherche à parler. Si l'écrivain a une fonction, où peut-elle apparaître sinon dans la monstration de son expérience du dysfonctionnement de la langue ? Tout vrai langage est incompréhensible en termes de fonction, de communication et de compréhension.* Todas as traduções dos excertos em francês são nossas, salvo indicação em contrário. Cabe esclarecer também que optamos por colocar em nota de rodapé todas as transcrições dos excertos em francês, pois consideramos que esse exercício de leitura realiza o propósito deste trabalho, ou seja, apresentar-se como uma leitura *entre línguas* das escritas de Nancy Huston e de Leïla Sebbar.

Essa fala de Clémens ocorreu durante um encontro de escritores francófonos em Paris, e o autor questiona em sua apresentação justamente a noção de escritor francófono, título dado aos não franceses que escrevem em francês, por diversas razões. Assim, entendemos que para Clémens o francês é língua estrangeira não pelo fato de ele não ser francês, mas por ser sua língua de escrita; muito além de uma simples ferramenta de comunicação é língua imbricada por várias outras línguas. E o escritor é, por definição, o sujeito que se constitui na travessia dessa imbricação.

Ainda no texto *Les langues dans la langue* (1997), Clémens faz referência a um outro trabalho de sua autoria, no qual traz uma definição bastante interessante de língua materna e língua estrangeira, que juntas ele chama de *línguas subterrâneas* (*langues souterraines*):

A *língua materna*, em primeiro lugar, quer dizer a língua na qual toma forma o desejo primário no significante e, transpondo sua ordem, os murmúrios, os soluços, os suspiros e as palpitações; os gritos, os risos e os choros, os burburinhos e as cantigas de ninar, mas também as línguas que, no cerne da vida social, vêm se substituir a esta língua de um gozo sem fundo e interromper, desordenar os discursos dominantes: *as línguas baixas*, obscenas (sexuais, escatológicas), injuriosas, risonhas, mimadas, gírias e jargões, palavrões e insultos, trocadilhos e jogos de palavras..., que são tantas contra-violências [...] diante das línguas de poder; *línguas estrangeiras*, em seguida, [inclusive os patoás e os dialetos], que introduzem na consciência a arbitrariedade da linguagem, a falta de domínio dos sentidos, de sua disseminação, a alteridade na língua; *as línguas do intertexto*, enfim, os cruzamentos, as invasões, até mesmo os acoplamentos das raízes das palavras, dos outros textos [...] e de todos os discursos que já testemunham a travessia e o confronto das línguas (CLÉMENS, 1993, p. 152 apud CLÉMENS, 1997, p. 121, grifos originais).<sup>3</sup>

Assim, a língua materna e a língua estrangeira são as línguas que “turvam e esburacam a ordem que nos liga à sociedade pela comunicação” (CLÉMENS, 1997, p. 121). Flagrando uma situação bilíngue (ou plurilíngue) no interior da própria língua (ou de cada língua), é para a questão do enfrentamento que Clémens chama a atenção. Independentemente de onde quer que nos situemos – dentro ou fora do território, como anfitriões ou como hóspedes – é a

---

<sup>3</sup> La langue maternelle, en premier lieu, c'est-à-dire la langue où prend forme le désir primaire dans le signifiant et en travers de son ordre, les souffles, les hoquets, les halètements et les battements, les cris, les rires et les pleurs, les babilis et les berceuses, mais aussi les langues qui, au sein de la vie sociale, viennent relayer cette langue d'une jouissance sans fond et interrompre, désordonner les discours dominants : les langues basses, obscènes (sexuelles, scatologiques), injurieuses, rieuses, cajoleuses, des argots et des jargons, des jurons et des insultes, des calembours et des jeux de mots..., qui sont autant de contre-violences [...] face aux langues des pouvoirs; langues étrangères, ensuite, [y compris des patois et des dialectes], qui introduisent à la conscience de l'arbitraire du langage, de la non-maîtrise du sens, de sa dissémination, de l'altérité dans la langue; les langues de l'intertexte, enfin, des croisements, des empiètements, voire des accouplements des racines des mots, des autres textes [...] et de tous les discours qui témoignent déjà de la traversée et de l'affrontement des langues.

estrangeiridade da língua que prevalece sempre para o sujeito, múltiplo e fragmentado em sua constituição. Dessa forma, pensando no fenômeno do bilinguismo como algo que cada sujeito vive de maneira diferente e fugindo da tradição fonocêntrica, que põe em foco a fala, nos interrogamos sobre a escrita bilíngue, ou ainda, sobre a escrita *literária* na língua chamada estrangeira.

Em seu texto *Les voix parallèles de Nancy Huston* (1996), Christine Klein-Lataud se volta para a problemática dos escritores bilíngues e traça algumas considerações acerca da pluralidade subjetiva que nos constitui. De acordo com a autora, o “EU é um outro (...) e a diferença de língua favorece essa multiplicação” (KLEIN-LATAUD, 1996, p. 219), ou seja, o deslocamento do sujeito se acentua quando ele experimenta uma situação bilíngue. Para se referir a essa mudança provocada no sujeito pelo uso da língua estrangeira, Klein-Lataud chama a atenção para o vocábulo “renascer”, empregado por Julien Green em “*Langage et son double*”, no qual o autor declara:

O desejo de se exprimir deve insuflar [no escritor que muda de língua] o impulso de transpor todos os obstáculos, de *renascer*, de certa forma, em uma outra língua, de ser adotado, de dar ao desconhecido, no fundo de si mesmo, as chances da aventura humana (GREEN, 1987, p. 159, apud KLEIN-LATAUD, 1996, p. 219, grifos nossos).<sup>4</sup>

Escrever numa outra língua pode aparecer, então, como a “chance” de uma aventura quase indizível, não fossem os recursos da própria língua para apreender essa indizibilidade. Segundo Klein-Lataud, adotar uma outra língua, que não a língua materna, permite, a alguns escritores, a emergência do *Eu da escrita*, pois essa língua seria uma espécie de chave para um outro mundo a partir do qual o escritor se voltaria para o seu próprio mundo com outro olhar.

Com base nessas leituras, podemos afirmar que as pesquisas sobre identidade e bilinguismo desenvolvidas nas últimas décadas constituem um terreno fértil e que ainda há muito a ser explorado. Ao questionarmos as concepções de língua, de identidade, de língua materna e de língua estrangeira e ao nos depararmos com diferentes relações entre falante(s) e língua(s), torna-se inevitável rever a visão estanque e dicotômica do bilinguismo, pois a forma segundo a qual o sujeito convive com suas línguas nos convida a repensar a relação entre as línguas e a nossa própria constituição identitária.

---

<sup>4</sup> *Le désir de s'exprimer doit insufler [à l'écrivain qui change de langue] l'élan de franchir tous les obstacles, de renaître en quelque sorte dans une autre langue, de se faire adopter, de donner à l'inconnu au fond de lui-même les chances de l'aventure humaine.*

### **As tramas de uma análise: bilinguismo e escrita em *Lettres parisiennes***

O livro *Lettres parisiennes: histoires d'exil* é composto por 30 cartas, escritas entre 1983 e 1985 pelas autoras Nancy Huston e Leïla Sebbar, e foi publicado em 1986, inicialmente com outro subtítulo: *autopsie de l'exil* (autópsia do exílio). Essa mudança de subtítulo parece demonstrar em que medida a relação das autoras com suas vivências na França mudou após as reflexões suscitadas pela escrita das cartas. Fazer uma autópsia do exílio seria uma tentativa de enterrá-lo, pois estaria morto, porém o questionamento do tema as fez perceber que isso era impossível, que elas são constituídas por esse exílio que funciona também como condição para suas produções escritas. Viver em outro país, com uma outra língua, faz parte da identidade dessas mulheres e é algo que não pode ser extirpado. A primeira parte do título, *Lettres parisiennes*, se manteve e anuncia a geografia da produção dessas cartas que surgiram do desejo das autoras de investigar e dialogar sobre a vida, mais especificamente, sobre a vida no país do outro.

Foi o deslocamento geográfico e linguístico vivido por ambas que possibilitou a identificação necessária para a escrita das cartas. Tal correspondência também foi motivada pela necessidade – gerada pela ânsia humana por racionalizar o mundo a sua volta – de apreender o indefinido, e talvez sempre indefinível, da condição humana, de compreender minimamente suas vivências, ou seja, seus exílios. Nas palavras de Huston: “A razão da minha presença aqui, de meu exílio voluntário, se situa num outro plano... que eu vou tentar definir, pouco a pouco, com você” (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 12)<sup>5</sup>. Ao longo do livro, o exílio aparece marcado por muitas negativas, muitas indagações e hipóteses, mas poucas afirmações. Nessa tentativa incessante de se situarem em relação à vivência entre culturas e línguas e de darem um lugar ao exílio, deflagram-se fragmentos, rastros e restos de um todo imaginado ou sonhado do que poderia vir a ser chamado de suas identidades ou identidades do *eu*.

É o exílio que coloca para as escritoras a questão da identidade pessoal e das múltiplas identidades (nacional, cultural, linguística e sexual) que as constituem; é o motivo desconcertante e necessário de suas escritas. Como a própria Huston afirma, seu nascimento para a escrita coincide com o início da sua vida na França e com o início do Movimento das Mulheres, pois começou escrevendo para um periódico feminista, a revista *Sorcières*. A

---

<sup>5</sup> *La raison de ma présence ici, de mon exil volontaire, se situe sur un autre plan... que je vais tenter de définir, peu à peu, avec toi.*

autora relata tal experiência enfatizando os sentimentos que marcam sua identidade como escritora:

Foi Xavière Gauthier que, me contatando e me solicitando um texto (nunca se falava em “artigos” na *Sorcières*, apenas “textos”) para o primeiro número da revista, forçou-me a ousar escrever em francês..., o que fiz, com muito tremor e embaraço, mas também com um prazer que eu nunca sequer teria imaginado em inglês (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 102).<sup>6</sup>

O tremor e o embaraço se confundem com o prazer, com o gozo que ela não pôde ter na língua da mãe. Escrever em francês pela primeira vez foi, podemos aqui dizer, como perder a virgindade, algo que se faz melhor fora de casa, que deve ser feito longe dos olhos dos pais. O gozo decorrente da escrita transparece em vários trechos, especialmente na forma poética como Huston narra sua primeira experiência de escrita em francês:

As palavras à minha disposição eram menos numerosas, mas elas tinham gosto e, principalmente, volume, elas estavam vivas; eu as organizava brincando com os sons como se eu construísse uma escultura musical... e isso funcionava (HUSTON; SEBBAR, p. 103).<sup>7</sup>

A autora demonstra, pelas escolhas lexicais de sua escrita, o prazer que sentiu ao produzir seu texto e ao ser convidada a continuar escrevendo; atividade libertadora para ela e que a fez se sentir sujeito de sua criação e ocupar um “lugar constitutivo da Verdade” de sua condição de mulher no mundo (COLLIN, 1999). Em Huston, as palavras do domínio das sensações, como *goût*, *vivants*, *jouant* e *doucement* (gosto, vivas, gozando, docemente), são atribuídas à escrita em língua francesa, enquanto ao inglês associam-se expressões negativas, como, por exemplo, *poids mort* (peso morto).

Huston busca incessantemente organizar as línguas na tentativa de manter uma certa ilusão de transparência e domínio sobre elas, entretanto, quando a impossibilidade de tal controle fica evidente, ela se sente mal, cansada, perdida, falsa:

---

<sup>6</sup> *C'est Xavière Gauthier qui, en me contactant et en me demandant un texte (on ne parlait jamais d'«articles» à Sorcières, seulement de «textes») pour le premier numéro de la revue, m'a forcée à oser écrire en français..., ce que j'ai fait, avec beaucoup de trépidation et de maladresse, mais aussi avec un plaisir que je n'aurais même pas pu imaginer en anglais.*

<sup>7</sup> *Les mots à ma disposition étaient moins nombreux, mais ils avaient un goût, ou plutôt un volume, ils étaient vivants ; je les agençais en jouant sur les sons comme si je bâtissais une sculpture musicale... et ça marchait.*

[...] eu me sinto frequentemente falsa [...] eu sou francesa falsa, uma falsa canadense, uma falsa escritora, uma falsa professora de inglês... (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 101).<sup>8</sup>

Escrever aparece-lhe, então, como uma tentativa de fixar os sentidos do mundo e para si, mesmo sabendo que a escrita sempre (l)he escapa, desliza entre os sons, as formas e as significações. O leitor de Huston percebe o jogo com a língua e se deleita com isso. Ela conhece a magia e a dificuldade inerentes ao ato de escrita, mas sabe também o quão valiosa pode ser a tarefa de escrever, pois para Huston o escritor:

[...] escreve para *expandir* o mundo, eliminar suas fronteiras. Escreve para que o mundo seja duplicado, arejado, irrigado, questionado, iluminado por um *outro* mundo que o torne habitável. Ao fazê-lo, o escritor traduz. Não é algo fácil. Fazemos o que podemos (2007, p. 153-154, grifos originais).<sup>9</sup>

É a estranheza da língua, o sentir-se estranho em sua própria morada – que nunca é verdadeiramente própria –, a não obviedade da linguagem e de seu acontecimento, por vezes, a curiosidade em descobrir o mundo ou eliminar suas fronteiras que permitem ao escritor arriscar-se na aventura das línguas. Nesse sentido, Huston relata:

A mesma coisa vale para a língua: apenas a partir do momento em que nada era óbvio – nem o vocabulário, nem a sintaxe, nem sobretudo o estilo –, a partir do momento em que estava abolido o falso natural da língua materna, que eu encontrei coisas para dizer. Meu “nascimento para a escrita” está intrinsecamente ligado à língua francesa. Não que eu a ache mais bela nem mais expressiva que a língua inglesa, mas, estrangeira, ela é suficientemente *estranha* para estimular minha curiosidade (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 14).<sup>10</sup>

Abolir o falso natural da língua materna significa perceber que a transparência e a homogeneidade da língua são apenas ilusões. Tal percepção nos remete à ideia de que o texto

---

<sup>8</sup> [...] *je me sens souvent fausse [...] je suis fausse Française, une fausse Canadienne, une fausse écrivaine, une fausse professeur d'anglais...*

<sup>9</sup> [...] *écrit pour agrandir le monde, pour en repousser les frontières. Il écrit pour que le monde soit doublé, aéré, irrigué, interrogé, illuminé par un autre monde, et qu'il en devienne habitable. Ce faisant, l'écrivain traduit. Ce n'est jamais chose facile. On fait ce qu'on peut.*

<sup>10</sup> *La même chose vaut pour la langue : ce n'est qu'à partir du moment où plus rien n'allait de soi – ni le vocabulaire, ni la syntaxe, ni surtout le style –, à partir du moment où était aboli le faux naturel de la langue maternelle, que j'ai trouvé des choses à dire. Ma « venue à l'écriture » est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve plus belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler ma curiosité.*

é um tecido heterogeneamente constituído e de que, segundo o pensamento derridiano, a escrita é um “perigoso suplemento [que] corrói a *lógica da identidade*” (NASCIMENTO, 2004, p. 29), lógica sustentada pela metafísica da presença<sup>11</sup>. Assim, a própria escrita seria uma forma de abolir o falso natural ou original da língua materna, gerando um movimento que não cessa de se abrir para o outro e para a outra língua, questionando o próprio e a origem, pois, ao ser capaz de “repetir sem saber”, de acordo com a máxima derridiana (1972), a escrita complexifica a própria ideia de origem e a desloca de seu suposto lugar originário para o “espaço reinventado da alteridade”, conforme afirma Nascimento:

Assim, o valor geral da escrita (ainda de certo modo preso à oposição com a fala) se deixa apreender pelo valor inaugural de arqui-escrita, incluindo-se nisso a própria *phoné*, a pretensa voz autoral como fator de intencionalidade una e homogênea. Assim, a arqui-escrita inverte e desloca os valores tradicionais do logocentrismo e do fonocentrismo, deslocando-os para um outro horizonte, o espaço reinventado da alteridade (2004, p. 35).

Se, por um lado, é por meio da questão da escrita que conceitos fundamentais de uma tradição filosófica logocêntrica, pautada nos critérios de verdade e presença, são deslocados ou desconstruídos, e se, dessa forma, a escrita desterritorializa saberes antes inabaláveis da razão humana, por outro, e de maneira quase paradoxal, é também na escrita, e por meio dela, que muitos encontram morada, ou seja, um território para dizer suas origens ou se dizer de algum lugar.

Ao repensar toda a sua história, desde a escola até o casamento, passando pela profissão de professora e de escritora, Sebbar conclui e confessa a Huston:

Parece-me às vezes que minha única terra, talvez também para você, é a escrita, a escola, o livro (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 131).<sup>12</sup>

É, então, o desejo de encontrar morada na escrita que aproxima as duas mulheres nascidas em lados opostos do oceano. Ao longo das cartas esse tema retorna inúmeras vezes, de várias formas, associado a diferentes memórias e relacionamentos. Estar no entre línguas e culturas traz à tona questionamentos territoriais. Um país, uma nação ou uma língua não representam repouso e tranquilidade para esses sujeitos que, por diversas razões, tiveram a ilusão de completude e *normalidade* turvadas. A falta de um lugar fixo que represente uma

<sup>11</sup> Para uma discussão mais detalhada sobre o assunto ver DERRIDA (1967 e 1972).

<sup>12</sup> *Il me semble parfois que ma seule terre, peut-être aussi pour toi, c'est l'écriture, l'école, le livre.*

morada parece desencadear um desejo incessante por algum outro lugar que possa reparar tal ilusão e acomodar os fragmentos de uma identidade territorialmente abalada.

No caso de Sebbar, é o lugar de origem, a terra natal, que a faz se sentir estrangeira em sua própria casa. A língua do lugar, ou, como ela diz, a língua do autóctone é uma língua desconhecida, que ela se recusa a aprender e da qual quer também se manter distante, pois essa distância é a condição necessária de sua escrita:

Eu creio ter sido [*desnaturalizada*] suficientemente nas passagens de uma cultura a outra, de um país a outro, de uma língua da escola e da minha mãe a uma outra língua que eu não aprendi, que não quis aprender nem praticar, nem ler nem escrever, que eu quero sempre *apenas* ouvir. Pois o que eu sei, depois de tantos anos de múltiplas práticas da língua materna, o francês, é que se eu tivesse aprendido árabe, a língua de meu pai, a língua do autóctone, a falar essa língua, a lê-la, a escrevê-la..., eu não teria escrito. Hoje, eu tenho certeza disso. Se eu tivesse ficado no país de meu pai, meu país natal com o qual eu tenho uma história tão ambígua, eu não teria escrito, porque fazer essa escolha significava fazer aliança com uma terra, com uma língua, e se fazemos aliança ficamos tão perto que não temos mais visão nem audição, e não escrevemos, não estamos em posição de escrever (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 19, grifos originais).<sup>13</sup>

Sebbar usa com frequência termos que fazem apelo à intersecção, mas também à divisão, à separação e ao desequilíbrio para referir-se a si, a seus gostos e à sua vivência. Essa divisão, por vezes desestabilizadora, “uma divisão em perigo permanente de unidade, de unificação” (p. 27)<sup>14</sup>, para a qual não haveria sequer uma palavra certa ou justa, faz parte de sua identidade, é o fundamento de sua escrita e a morada de seu exílio:

Felizmente, graças a uma viagem a Marseille, tive certeza – porque se tratava, naquela noite, de culturas cruzadas – de que não escaparei à divisão biológica da qual nasci. Nada, eu sei, jamais evitará, nem abolirá a ruptura primeira, essencial: meu pai árabe, minha mãe francesa; meu pai mulçumano, minha mãe cristã; meu pai cidadão de uma cidade marítima, minha mãe habitante do interior da França.... Eu me apego ao cruzamento, em desequilíbrio constante, por medo da loucura e da negação, se eu estou

---

<sup>13</sup> *Je crois l'avoir [dénaturée] été suffisamment dans les passages de l'une à l'autre culture, d'un pays à l'autre, d'une langue de l'école et de ma mère à l'autre langue que je n'ai pas apprise, que je n'ai pas voulu apprendre ni pratiquer, ni lire ni écrire, que je veux toujours seulement entendre. Car ce que je sais, après tant d'années de pratiques multiples de la langue maternelle, le français, c'est que si j'avais su l'arabe, la langue de mon père, la langue de l'indigène, la parler, la lire, l'écrire..., je n'aurais pas écrit. De cela je suis sûre aujourd'hui. Si j'étais restée dans le pays de mon père, mon pays natal avec lequel j'ai une histoire si ambiguë, je n'aurais pas écrit, parce que faire ce choix-là, c'était faire corps avec une terre, une langue, et si on fait corps, on est si près qu'on n'a plus de regard ni d'oreille et on n'écrit pas, on n'est pas en position d'écrire.*

<sup>14</sup> *Cette division en danger permanent d'unité, d'unification.*

deste ou daquele lado. Então, eu estou na borda de cada uma dessas bordas... (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 199).<sup>15</sup>

Estar entre línguas e culturas não significa, para Sebbar, estar no meio, no centro; ao contrário, ela é empurrada para as margens, para as bordas de cada lado, de cada cultura. No entanto, o apego à borda e a aceitação do exílio nasce da herança deixada pelos pais, que também possuem suas vidas marcadas pelo desterro:

Filha de um pai em exílio na cultura do Outro, do Colonizador, longe de sua família, em ruptura de religião e de costumes, filha de uma mãe em exílio geográfico e cultural – minha mãe deixara no drama uma família de agricultores de Dordonha para seguir um árabe num país distante –, eu herdei, acho, desse duplo exílio parental uma disposição ao exílio, ouvi dizer que há, no exílio, tanto solidão quanto excentricidade (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 51).<sup>16</sup>

O exílio é percebido e vivido de formas diferentes por cada uma das autoras. Huston diz não ter ido tão longe quanto Sebbar em sua reflexão sobre o exílio. Ela reconhece que para a amiga o exílio se apresenta como algo mais refletido, que é um tema recorrente de vários outros escritos de Sebbar e que faz parte de sua trajetória:

Eu acabo de receber *Parle mon fils, parle à ta mère* e *Le Chinois vert d'Afrique*; eu só tive tempo de folheá-los, mas fiquei impressionada com o fato de que nesse momento seus livros exploram sensivelmente os mesmos temas que estas “cartas parisienses”: o exílio, o cruzamento de culturas, a ambivalência ruidosa da relação entre a Argélia e a França... Não é, ou ainda não, meu caso: é apenas nestas páginas, com você, que eu reflito a respeito da minha experiência de estrangeira: tudo o que escrevo em outro lugar é algo escamoteado, um não-dito, talvez um interdito. No entanto, eu não finjo [...] ser uma “verdadeira Francesa”, nem dentro nem fora dos meus livros (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 121-122).<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> *Heureusement, grâce à un voyage à Marseille, j'ai la certitude – parce qu'il était question là-bas, ce soir-là, de cultures croisées – que je n'échapperai pas à la division biologique d'où je suis née. Rien, je le sais, ne préviendra jamais, n'abolira la rupture première, essentielle : mon père arabe, ma mère française ; mon père musulman, ma mère chrétienne ; mon père citadin d'une ville maritime, ma mère terrienne de l'intérieur de la France... Je me tiens au croisement, en déséquilibre constant, par peur de la folie et du reniement si je suis de ce côté-ci ou de ce côté-là. Alors je suis au bord de chacun de ces bords...*

<sup>16</sup> *Fille d'un père en exil dans la culture de l'Autre, du Colonisateur, loin de sa famille, en rupture de religion et de coutumes, fille d'une mère en exil géographique et culturel – ma mère avait quitté dans le drame une famille d'agriculteurs de Dordogne pour suivre un Arabe dans un pays lointain –, j'ai hérité, je crois, de ce double exil parental une disposition à l'exil, j'entends là, par exil, à la fois solitude et excentricité.*

<sup>17</sup> *Je viens de recevoir *Parle mon fils, parle à ta mère* et *Le Chinois vert d'Afrique* ; je n'ai eu le temps que de les feuilleter, mais j'ai été frappée par le fait qu'en ce moment tes livres explorent sensiblement les mêmes thèmes que ces « lettres parisiennes » : l'exil, le croisement de cultures, l'ambivalence grinçante du rapport entre l'Algérie et la France... Ce n'est pas, ou pas encore, mon cas : il n'y a que dans ces pages, avec toi, que je*

Sebbar faz dessa história de cruzamentos culturais, linguísticos, políticos e religiosos, sua própria história. Narrar a tradição e a modernidade, o Oriente e o Ocidente, o outro e o mesmo, é, para a autora, uma forma de se narrar, e talvez a única:

Eu sou francesa, escritora francesa de mãe francesa e pai argelino..., e os assuntos dos meus livros não são minha identidade, eles são o sinal de minha história de cruzamento, de mestiça obcecada pelo seu percurso e caminhos de travessia, obcecada pelo encontro surrealista do Outro e do Mesmo, pelo cruzamento antinatural e lírico da terra e da cidade, da ciência e da carne, da tradição e da modernidade, do Oriente e do Ocidente (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 134).<sup>18</sup>

Nessas narrativas entrecruzadas de exílios parentais, de mudanças de país, de sentimento de abandono e de constantes movimentos identitários, e também pelo fato de as duas escritoras sentirem-se excluídas e sozinhas quando crianças, ainda que por razões distintas, a infância ganha importância em seus escritos. Desde pequenas, elas se refugiavam nos livros, já que, enquanto liam, não eram julgadas nem segregadas por não se encaixarem nas normas sociais ou familiares. A literatura já se apresentava a elas como uma forma de fuga, um território estrangeiro, no qual se sentiam livres para mentir, para criar outras identidades e para se reinventarem.

É nesse contexto que podemos apreender as palavras de Huston quando afirma que: “na conversa, ao contrário da escrita, sou incapaz de mentir” (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 196)<sup>19</sup>. E acrescenta que ama a possibilidade de criar para si, ao escrever, uma identidade *homogênea* e *monótona* – como ela gostaria de ser, mas que reconhece ser impossível. A observação sobre o fato de ser incapaz de mentir ao falar e capaz de fazê-lo ao escrever nos permite retomar, conforme explicita Nascimento (2004), a leitura que faz Derrida das considerações platônicas sobre a escrita e a fala, as quais se pautam no logocentrismo, no qual “um discurso falado aparentemente tem uma só voz, uma única substância fônica, enquanto uma escrita pode ser dotada de múltiplas ‘vozes’, repetidas, diferidas, entrecruzadas”

---

*réfléchis à mon expérience d'étrangère : dans tout ce que j'écris par ailleurs c'est une chose escamotée, un non-dit, peut-être un interdit. Pour autant, je ne fais pas semblant [...] d'être une « vraie Française », ni à l'intérieur ni à l'extérieur de mes livres.*

<sup>18</sup> *Je suis française, écrivain français de mère française et de père algérien..., et les sujets de mes livres ne sont pas mon identité, ils sont le signe de mon histoire de croisée, de métisse obsédée par sa route et les chemins de traverse, obsédée par la rencontre surréaliste de l'Autre et du Même, par le croisement contre nature et lyrique de la terre et de la ville, de la science et de la chair, de la tradition et de la modernité, de l'Orient et de l'Occident.*

<sup>19</sup> *dans la conversation, contrairement à ce qui se passe dans l'écrit, je suis incapable de mentir.*

(NASCIMENTO, 2004, p. 25-26). O sentir-se incapaz de mentir na fala parece relacionar-se com o discurso fonocêntrico, o qual entende que a voz representa a presença, a verdade, a expressão direta do pensamento, enquanto a escrita difere, é órfã de pai, parricida e *mentirosa*, constituída na *différance* e no adiamento.

Todos os relatos das autoras em relação às suas escritas são fundamentais para o entendimento do bilinguismo como condição de suas escritas; pois é dessa posição entre línguas e culturas, entre o estrangeiro e o materno, o próprio e o outro, o familiar e o estranho que nasce, para ambas, a possibilidade de escrita. Se a alteridade é constitutiva dos processos de identificação do sujeito, ela também é fundamental na prática da escrita. Assim, Sebbar e Huston demonstram, de diferentes formas, o papel singular das línguas na constituição identitária do sujeito. No caso específico de Huston, há um esforço para demarcar lugares próprios para cada língua, ou seja, lugares distintos para o francês e para o inglês, o que é frustrado pelas idas e vindas e pela sua própria errância em cada uma dessas línguas. Daí a constatação de experimentar um sentimento próximo ao do analfabetismo, tal como declara:

[...] ao final de dez anos de vida no estrangeiro, longe de me tornar “perfeitamente bilingue”, eu me sinto duplamente milíngue, o que não é muito diferente de analfabeta... (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 77).<sup>20</sup>

Sebbar, por sua vez, não fala árabe e também não escreve nessa língua, mas reconhece a autoridade da língua do pai na sua trajetória de escritora. O medo de perder o pai a leva a dizer:

Temo a morte de meu pai. Temo um secamento, porque, hoje, entendo que ele é minha fonte e meu recurso na língua francesa, que teria permanecido letra morta, simples ferramenta de expressão, de comunicação, sem história paternal, sem a aventura cruzada, amorosa de meu pai e de minha mãe, da Argélia e da França ligadas na ocupação, na guerra, no trabalho de colonização e de libertação (HUSTON; SEBBAR, 1986, p. 161).<sup>21</sup>

Na trama dessas línguas e no cruzamento dessas escritas, percebemos, de imediato, que o francês, não é *letra morta*, ao contrário, língua própria ou estrangeira, ele é o recurso

---

<sup>20</sup> [...] au bout de dix années de vie à l'étranger, loin d'être devenue « parfaitement bilingue », je me sens doublement mi-lingue, ce qui n'est pas très loin d'analphabète...

<sup>21</sup> J'ai peur de la mort de mon père. J'ai peur d'un tarissement, parce que je comprends aujourd'hui qu'il est ma source et ma ressource dans la langue française qui serait restée lettre morte, simple outil d'expression, de communication, sans l'histoire paternelle, sans l'aventure croisée, amoureuse de mon père et de ma mère, de l'Algérie et de la France liées dans l'occupations, la guerre, le travail de colonisation et de libération.

que permite o trabalho de elaboração das narrativas de si e do outro. Para aludir ao gênero da obra cuja leitura aqui esboçamos, podemos ainda dizer que, para as autoras, o francês é uma forma de se traduzir, ou seja, simplesmente o desejo de uma *correspondência* entre línguas.

### **Trama final: questão para concluir**

Pensar a escrita como um tecido que se forma no rastro ou como rastro, como postula Derrida (1967), fundamenta e justifica, teórica e metodologicamente, a análise das cartas aqui apresentadas e nos permite refletir sobre questões de identidade e bilinguismo. É nesse sentido que buscamos evidenciar, por meio de nossa leitura, as particularidades de um bilinguismo que atua como condição de escrita para as autoras. O ato de escrever, como mencionado anteriormente, se apresenta para Huston e Sebbar como uma tentativa de apropriação das línguas e das culturas nas quais suas respectivas histórias e identidades vão se tecendo. No entanto, é impossível apropriar-se da(s) língua(s), pois ela(s) não comporta(m) nada em próprio; “não existe propriedade natural da língua” (DERRIDA, 1996, p. 46), esta vive sob a lei da desapropriação ou da ilusão que permitiria crer numa apropriação possível. Há uma hipótese, conforme afirma Derrida, e é preciso considerá-la:

[...] nunca há apropriação ou reapropriação absoluta. Uma vez que não existe propriedade natural da língua, esta só dá lugar à raiva apropriadora, ao ciúme sem apropriação. A língua fala esse ciúme, a língua não é senão o ciúme desprendido. Ela se vinga no coração da lei. Da lei que ela própria é, aliás, a língua é louca. Louca por si mesma. Louca varrida (DERRIDA, 1996, p. 46).<sup>22</sup>

É provavelmente a partir dessa hipótese que escrevem Huston e Sebbar; é dessa constatação disseminando paixão e dor que se tecem suas narrativas pessoais e fictícias. A trama é complexa. No cerne da língua, irrompe a loucura da apropriação. O próprio é aqui condição do inapropriável, de uma lei que impera sobre qualquer desejo de apropriação. Nada mais pertence: nem a herança, nem o país natal, nem a terra de origem, nem a língua, enfim, não há nenhuma genealogia disponível para esses sujeitos que também não podem sequer apropriar-se daquilo que “as pessoas chamam muito rapidamente uma ‘língua materna’

---

<sup>22</sup> [...] *il n'y a jamais d'appropriation ou de réappropriation absolue. Parce qu'il n'y a pas de propriété naturelle de la langue, celle-ci ne donne lieu qu'à de la rage appropriatrice, à de la jalousie sans appropriation. La langue parle cette jalousie, la langue n'est que la jalousie déliée. Elle prend sa revanche au coeur de la loi. De la loi qu'elle est elle-même, d'ailleurs, la langue, et folle. Folle d'elle-même. Folle à lier.*

(DERRIDA, 1996, p. 64). No entanto, o que pode significar uma língua materna muito rapidamente chamada assim? Qual o espaço-tempo dessa língua? Como se fala propriamente uma língua materna?

Ao repensarmos o materno e o estrangeiro a partir das cartas parisienses e, sobretudo, a partir dessa visada da não apropriação da língua, podemos avançar que se o próprio da língua é não ter morada própria e se ela se constitui num e como um processo constante de disseminação, esvazia-se, também, o lugar próprio de onde se fazia valer a hierarquia do materno e do estrangeiro, do familiar e do desconhecido, do possível e do impossível, do dentro e do fora (Cf. DEÂNGELI, 2012). Nesse sentido, é no engajamento do entre línguas ou do entre-as-línguas, ainda que do entre possa irromper o conflito, que procuramos ler a tessitura da correspondência entre Huston e Sebbar. Correspondência que vai além do simples desejo de desvelar a letra estrangeira e que se traduz pela promessa de um entendimento do outro, de sua língua e de sua cultura, de seu bilinguismo e de sua diferença, enfim, de um apelo à alteridade e ao que nela se revela (quase) incompreensível.

## Referências

CLÉMENS, É. *La fiction et l'apparaître*. Paris : Albin Michel, 1993.

\_\_\_\_\_. Les langues dans la langue. *Études françaises*. vol. 33, n. 1, p. 119-122, 1997.

COLLIN, F. *Le différend des sexes*. Paris: Éditions Plein Feux, 1999.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DEÂNGELI, M. A. *A literatura na língua do outro*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DERRIDA, J. *De la grammatologie*. Paris : Minuit, 1967.

\_\_\_\_\_. La pharmacie de Platon. In : \_\_\_\_\_. (Org.). *La dissémination*. Paris : Seuil, 1972, p. 68- 197.

\_\_\_\_\_. *Le monolinguisme de l'autre : ou la prothèse d'origine*. Paris : Galilée, 1996.

GREEN, J. *Le Langage et son double*. Paris : Éd. du Seuil, 1987.

HUSTON, N.; SEBBAR, L. *Lettres parisiennes: histoires d'exil*. Paris: J'ai lu, 1986.

HUSTON, N. Traduttore non è traditore. In: LE BRIS, M.; ROUAUD, J. (Orgs.). *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard, 2007, p. 151-160.

KLEIN-LATAUD, C. Les voix parallèles de Nancy Huston. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. 9, n. 1, p. 211-231, 1996.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e de país*. Trad. Rosane Pereira. Organização e revisão de Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta, 1992.

NASCIMENTO, E. *Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

OLIVEIRA, G. *O bilinguismo como condição de escrita: questões de identidade e de língua em Lettres parisiennes, de Leïla Sebbar e Nancy Huston*. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2016.

ROBIN, R. *Le Deuil de l'origine. Une langue en trop, la langue en moins*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

Artigo recebido em: 30/07/2017.

Artigo aceito em: 29/11/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## A FORÇA DAS RELAÇÕES DE PODER NO DISCURSO POLÍTICO DE UM PROJETO DE LEI: IDEOLOGIA DE EXCLUSÃO DO NOME SOCIAL

Micheline Mattedi Tomazi<sup>·</sup>

Zirlene Effgen<sup>··</sup>

Ariel Sessa<sup>···</sup>

**Resumo:** Neste artigo, buscamos analisar como o discurso de um Projeto de Lei pode ser construído e legitimado na esfera política capixaba, no sentido de reforçar ideologias e práticas sociais que transgridam o direito à identidade de gênero, e como esse discurso se materializa no texto a partir de estratégias que colaboram para a reprodução de modelos mentais discriminatórios. Nosso objetivo principal é investigar as estratégias discursivas de legitimação utilizadas no texto do Projeto de Lei 120/2011. Utilizamos como aparato teórico os Modos de Operação da ideologia, propostos por Thompson (1999), em diálogo com as contribuições da proposta sociocognitiva de Análise Crítica do Discurso (ACD), de Van Dijk (2010, 2012a, 2012b, 2014, 2016). O objeto de análise, o Projeto de Lei 120/2011, dispõe sobre a obrigatoriedade do uso do nome civil por travestis e transexuais em instituições de ensino no município de Vitória-ES. A metodologia utilizada na análise é qualitativa e interpretativa com base no modo de operação da ideologia chamado de legitimação e nos conceitos de discurso, poder, ideologia e modelos de contexto da ACD. Os resultados obtidos pela análise nos permitiram evidenciar que na justificativa do Projeto de Lei 120/2011, embora se tente promover a democracia assegurada no direito processual constitucional, o que se reconhece é um ocultamento dos interesses políticos e sociais que ainda tentam legitimar relações de dominância e de poder sobre as relações de gênero social.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso. Identidade de Gênero. Ideologia. Modelos Mentais. Legitimação.

**Abstract:** In this article, we analyze how the discourse of a bill can be constructed and legitimized in the political sphere capixaba, in order to reinforce social ideologies and practices that violate the right to gender identity, and how this discourse materializes in the text from of strategies that collaborate with a reproduction of discriminatory mental models. Our main objective is to investigate the discursive strategies of legitimation in the text of bill 120/2011. We use the theory of the Modes of Operationl of Ideology, by Thompson (1999) and the sociocognitive proposal of Critical Discourse Analysis (CDA), by Van Dijk (2010, 2012a, 2012b, 2014, 2016). The object of the analysis, bill 120/2011, provides for the

---

<sup>·</sup> Professora do Departamento de Línguas e Letras da UFES e Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFF e Pós-Doutora pela UFMG. É líder do Grupo de Estudos sobre Discurso da Mídia (Gedim/UFES/CNPq). Vitória, ES, [michelinetomazi@gmail.com](mailto:michelinetomazi@gmail.com)

<sup>··</sup> Professora do ensino superior da área de tecnologia, mestra em Estudos Linguísticos pela UFES, membro do Grupo de Estudos sobre Discurso da Mídia (Gedim/UFES/CNPq). Vitória, ES, [profzirlene@gmail.com](mailto:profzirlene@gmail.com)

<sup>···</sup> Secretário Executivo da UFES. Mestre em Letras pela UFES. Membro do Grupo de Estudos sobre Discurso da Mídia (Gedim/UFES/CNPq), Vitória, ES, [arielsessa@gmail.com](mailto:arielsessa@gmail.com)

mandatory use of the civil name of transvestites and transsexuals in educational institutions in the city of Vitória-ES. The methodology used in the analysis is qualitative and interpretative based on the modes of operation of ideology, known as legitimation, and the concepts of discourse, power, ideology and context models of the CDA. The results obtained in the analysis show that in the justification of bill 120/2011, although it is tried to promote democracy secured in constitutional procedural law, there is the concealment of political and social interests that attempt to legitimize relations of dominance and power over relations of social gender.

**Keywords:** Critical Discourse Analysis. Gender Identity. Ideology. Mental Models. Legitimation.

## **Introdução**

O tema que envolve o conflito da identidade social não é novo, porém atualmente tem ganhado espaço nas instituições de ensino, no campo jurídico, na política, na sociologia, na antropologia e também nas ciências da linguagem, principalmente, na Análise Crítica do Discurso (ACD), cuja função é discutir uma questão social a partir de um posicionamento crítico que envolva a relação entre sociedade e discurso, em primeiro lugar, podendo chegar ao viés da cognição, como propõe Van Dijk (2010, 2012a, 2012b, 2014, 2016). Explorar questões sociais como o uso do nome social, o racismo, o sexismo, a escola sem partido, a controvérsia em torno da arte contemporânea, a ideologia de gênero, a idade da aposentadoria e tantos outros temas que têm gerado debates conflituosos nos quais se sustenta a noção de democracia em nosso país, o Brasil, parece-nos ser campo fecundo para a investigação de como o estudo em ACD pode ser útil para se abordar um fenômeno social, discursivo e cognitivo na sua materialidade e na sua complexidade. Isso porque estamos dentro de uma perspectiva de pesquisa “dissidente” (VAN DIJK, 2016, p. 19), que reconhece a importância do trabalho do pesquisador como uma prática analítica que se concentra em problemas sociais e questões políticas, procurando demonstrar como estruturas discursivas são marcadas pelas relações de poder, de dominância, de gênero, de discriminação, de classe social etc.

Entendemos que o campo multidisciplinar da ACD é o caminho por onde podemos discutir a diferença, a rejeição, a polêmica, os conflitos sociais e, conseqüentemente, a exclusão no que diz respeito à identidade de gênero de travestis e transexuais. O cenário dessa problemática dos travestis esbarra no embate entre a busca pela inclusão e pelo respeito de sua identidade de gênero e, portanto, do seu direito ao uso do nome social. A polêmica, no sentido como propõe Amossy (2017) envolve relações de força entre o grupo socialmente discriminado, o dos travestis, e o grupo social que não admite a divergência do sexo biológico e do nome civil que foi socialmente determinado ao ator social. Nesse sentido, o preconceito e

a discriminação emergem da negação ao direito de utilização do uso do nome social no ambiente escolar, mesmo que tal conflito pareça ter sido gerado a partir de um Projeto de Lei.

Diante dessas reflexões iniciais, o presente artigo está relacionado a um recorte dentro de um contexto específico, o direito ou não do uso do nome social por travestis e transexuais em instituições escolares do município de Vitória, abordado no Projeto de Lei 120/2011 (doravante PL 120/2011), em fevereiro de 2011, que foi apresentado a Câmara de Vereadores de Vitória. O teor do referido PL 120/2011 pretendia legislar “sobre a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino, públicos e privados, de usar o nome civil no registro dos documentos escolares” (VITÓRIA, 2011, p.3). Essa proposta política se instaurou na Câmara Municipal de Vitória (CMV) em um momento em que a comunidade de transgêneros tinha o direito garantido ao uso do nome social, instituído pelo decreto nº 15074, da SME. Mesmo configurando um retrocesso aos direitos humanos, o projeto foi aprovado pelos membros da CMV. Quando encaminhado ao poder executivo para a sanção, foi vetado em sua totalidade pelo chefe deste poder; todavia, os vereadores votaram pela derrubada do veto do Prefeito e o Projeto 120/2011 se tornou Lei.

Nesse contexto, este artigo versa sobre uma problemática social e política, de âmbito nacional, em que há uma mobilização pelo reconhecimento pleno de ativistas transgêneros, conquistas, a exemplo das leis de identidade de gênero. Ademais, situa-se em uma polêmica problemática capixaba que tem, em sua historicidade social, a presença de uma iniciativa política que impede o direito personalíssimo da identidade de gênero. De natureza linguístico-discursiva, este estudo também se preocupa com a materialidade da complexidade discursiva a partir do reconhecimento de estruturas textuais/discursivas e sociocognitivas utilizadas no referido PL que nos permite reconhecê-lo como um discurso polêmico e ideologicamente marcado por processos de legitimação.

Dessa forma, este artigo se preocupa em identificar como o ator social, responsável pela produção do PL 120/2011, articulou estruturas discursivas pelas categorias dos modos de operação da ideologia que legitimaram seu discurso, de tal forma a conseguir adeptos a sua causa política. Essa preocupação se dá em virtude da possibilidade de existirem evidências de abuso de poder e de dominância social nas estruturas textuais/discursivas e sociocognitivas do vereador.

A metodologia utilizada na análise é qualitativa/analítica, interpretativa e explicativa com base no modo de operação da ideologia, chamado de legitimação, e nos conceitos de discurso, poder, ideologia e modelos mentais da proposta sociocognitiva de ACD. Não estamos defendendo um método de análise em ACD, porque concordamos com Van Dijk

(2016) que esse método não existe. Definido isso, nossa proposta se centra na prática analítica por um viés crítico que propõe o diálogo entre o discurso e a sociedade, passando pela cognição. O objeto de análise é o recorte de excertos da justificativa do Projeto de Lei 120/2011<sup>1</sup>.

Para desenvolver este artigo, adotamos o seguinte procedimento teórico-analítico: após essas considerações iniciais, apresentamos a proposta sociocognitiva de Análise Crítica do Discurso em diálogo com os modos de operação da ideologia, dando ênfase aos aspectos que nos permitem relacionar a prática analítica ao discurso político; na próxima seção, desenvolvemos uma reflexão sobre a polêmica social, que envolve o grupo de transgêneros, bem como as crenças que circundam a construção e a legitimação de suas identidades na sociedade; em seguida, faremos a análise do objeto de estudo, ou seja, o PL e finalizamos com algumas considerações sobre os resultados da prática analítica desenvolvida neste artigo.

### **A abordagem sociocognitiva de Análise Crítica do Discurso e os Modos de Operação da Ideologia**

A perspectiva crítica de discurso proposta para este artigo encontra respaldo nos trabalhos desenvolvidos por Van Dijk (2010, 2012a, 2012b, 2014, 2016) em sua abordagem sociocognitiva de ACD. Nessa proposta multidisciplinar, o estudo do discurso é visto como uma atitude da prática analítica de pesquisadores que se voltam para entender, explicar, expor e “finalmente, desafiar a desigualdade social” (2016, p. 19), procurando demonstrar como o abuso de poder e a desigualdade são reproduzidos e legitimados na sociedade.

Além de abordar problemas sociais, a ACD entende que as relações de poder são discursivas, portanto, o discurso é histórico, ideológico, é uma prática social que constitui a sociedade e a cultura. A abordagem sociocognitiva de ACD entende que é preciso pesquisar os níveis macro e micro da ordem social, a partir de um quadro teórico triangular que relaciona discurso, cognição e sociedade. Nesse sentido, o uso da linguagem, a interação verbal e a comunicação fazem parte do micronível da ordem social, enquanto o poder, as relações de dominação e abuso de poder, a desigualdade entre grupos sociais pertencem a um nível mais macro de análise. Esses níveis se inter-relacionam e suas distinções são relativas.

---

<sup>1</sup> O Projeto de Lei 120/2011 obteve veto total na ordem do dia 05/03/2013, na Câmara Municipal de Vitória (<http://www2.cmv.es.gov.br/ordemdodia/ler/4052/ordem-do-dia-05-03-2013>). Contudo, este texto, assim como outros discursos dominantes que permearam nas mídias na mesma época, fortaleceram os modelos mentais conservadores, culminando agora, em 2017, no percurso da construção deste artigo, além da eclosão dos inúmeros discursos de exclusão dos direitos adquiridos pela comunidade LGBTTT espalhados pela mídia, o que reforça ainda mais as relações de dominação e abuso de poder.

Por exemplo, um discurso homofóbico na câmara de vereadores é um discurso no micronível interacional da estrutura social na situação específica da apresentação de um Projeto de Lei, mas, ao mesmo tempo, esse discurso é parte constituinte de uma legislação que pode reproduzir a homofobia no macronível.

Interessa-nos, portanto, “preencher ‘a lacuna’ entre as abordagens micro e macro” (VAN DIJK, 2016, p. 21 – grifo do autor), sendo a noção de poder social dos grupos ou das instituições um ponto central para a ACD. O autor explica que “o abuso de poder vai se manifestar na língua onde existe a variação ou escolha, dependendo da posição ou da ideologia do falante” (VAN DIJK, 2010, p. 13). Nessa perspectiva, controlar os contextos, os sistemas e as estruturas dos textos, das falas ou da escrita é uma forma de exercer o poder e, ao mesmo tempo, controlar a mente das pessoas pelo discurso, influenciando suas crenças e fortalecendo a dominância e a hegemonia. Por isso, Van Dijk (2012a, 2016) propõe uma abordagem que coloca a cognição como uma interface necessária que relaciona o discurso com as situações sociais e as estruturas discursivas. Nesse sentido,

o controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também às mentes daqueles que estão sendo controlados, isto é, seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais (VAN DIJK, 2012b, p.18).

O discurso político proferido por um ator social é constituído a partir de seus modelos mentais<sup>2</sup> pessoais que sistematizam suas crenças sobre determinada causa. O entendimento de tal discurso dependerá de um “complexo processo de decodificação e compreensão” do que está sendo explicitado e pela construção dos modelos mentais subjetivos (experiências diárias, conhecimento) de quem recebe o discurso. Ele pode ou não ser aceito pelos leitores/ouvintes que, ao aceitá-lo, concordam com os modelos, tomando-os como verdadeiros ou “corretos”. Caso contrário, podem ser construídos “modelos alternativos da situação” embasados no “próprio conhecimento pessoal da situação corrente, bem como das avaliações e do conhecimento de grupos compartilhados” (VAN DIJK, 2012a, p. 206 – 207). Van Dijk (2012a, p.197), ao explicar o estudo da cognição política, diz se tratar das “representações mentais que as pessoas compartilham enquanto atores políticos”. Destarte, os vereadores, enquanto atores políticos, são aqueles que detêm o poder de legislar, moldando as normas da sociedade em favor dos outros atores políticos que os elegeram.

---

<sup>2</sup> Os modelos mentais, também chamados de modelos de situação (memória episódica), são a representação subjetiva dos eventos, ação ou situação de um discurso. Ou seja, são nossas experiências individuais, possuem natureza semântica e são multimodais (VAN DIJK, 2016, p. 26).

Considerando que o campo político é ideológico, Van Dijk (2012b) sugere uma reflexão sobre as relações entre o discurso e as ideologias políticas. Ideologia, neste artigo, é definida como “a base das representações sociais compartilhadas por um grupo social” e, nesse sentido, ela representa uma das dimensões da identidade social ou autoimagem do grupo (VAN DIJK, 2012b). Para o autor, o discurso não pode ser considerado apenas pela sua estrutura, mas, também, por contextos políticos – situações comunicativas em que se manifestam o discurso político. Estes são determinados pelos modelos mentais construídos pela interface cognitiva entre uma situação e o discurso ou texto (VAN DIJK, 2012a, p. 28).

Van Dijk afirma que “um estudo do discurso político é teórica e empiricamente relevante apenas quando as estruturas discursivas podem ser relacionadas a propriedades das estruturas e processos políticos” (VAN DIJK, 2012a, p.197-198). Tendo isso em vista, consideramos que o objeto de estudo que nos serve de análise neste artigo é relevante, uma vez que se trata de um Projeto de Lei, ou seja, um processo político. E este é um processamento discursivo, pois se dá pelo discurso que é materializado no texto do Projeto de Lei.

Van Dijk (2012a, p.198) propõe três níveis e dimensões do domínio político: i) o nível básico, que leva em conta o ator político individualizado, suas crenças, discursos e a forma como se comporta em situações políticas; ii) o nível intermediário, que considera o individual levando em consideração as representações partilhadas por grupos e instituições a que pertence; iii) o nível mais alto, que, baseado no intermediário, constitui-se por sistemas políticos abstratos e suas representações abstratas, ordens de discurso e processos sociopolítico, cultural e histórico.

Para exemplificar, pensemos em um vereador que, ao propor um Projeto de Lei, fá-lo a partir de suas crenças pessoais, naquilo que, sob sua ótica, acredita que seja o certo a se fazer. Ao mesmo tempo, é um vereador eleito por um grupo e deve acreditar que o que está propondo seja útil para a comunidade que representa. Por fim, precisa se adequar ao sistema político ao qual está filiado, ponderando as normas e os processos políticos que exigem a proposição de uma lei em uma sociedade democrática.

De acordo com Van Dijk (2012a, p. 199), o discurso e a política podem ser relacionados, levando em consideração os três níveis distinguidos de duas maneiras:

- (a) em um nível sociopolítico de descrição, processos e estruturas políticas são constituídos por eventos, interações e discursos situados de atores políticos em contextos políticos, e (b) em um nível sociocognitivo de descrição, representações políticas compartilhadas

são relacionadas a representações individuais desses discursos, interações e contextos. Em outras palavras, a cognição política serve como interface teórica indispensável entre as dimensões pessoal e coletiva da política e do discurso político (VAN DIJK, 2012a, p. 199).

Optamos, portanto, em trabalhar com a tríade (discurso, cognição e sociedade) tomando como ponto de partida a ideologia para chegarmos ao reconhecimento de como ela se manifesta nos discursos e, conseqüentemente, como os discursos estão relacionados não só ao aspecto cognitivo, mas também ao social. Para tanto, entendemos que o conceito de ideologia proposto pela abordagem sociocognitiva de ACD dialoga com os modos de operação da ideologia de Thompson (2011), uma vez que o olhar cognitivo, social e discursivo sobre essa noção de ideologia nos leva a considerar que ela se estrutura cognitivamente e socialmente, a partir de um esquema social “que consiste em um número de categorias que representam cognitivamente a maior dimensão social dos grupos” (VAN DIJK, 2012b, p. 19).

A ideologia, para Thompson (2011), é uma forma de controle social, pela qual construímos e mantemos relações de poder na sociedade. Por isso, estudar a ideologia é pensar nas maneiras como o sentido serve, em circunstâncias específicas, para estabelecer e sustentar essas relações de poder e, portanto, muitas vezes, de dominação. Como controle social de um grupo sobre o outro, embora as ideologias sejam adquiridas de modo individual, elas são reproduzidas socialmente por meio das práticas sociais e, principalmente, pelos discursos de um grupo.

Nessa perspectiva, o autor apresenta uma maneira didática de compreender os modos de operação da ideologia a partir de cinco modos gerais, a saber: legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação. Assim, Thompson (2011) demonstra como a ideologia pode operar, isto é, como o sentido pode servir para estabelecer e sustentar relações assimétricas de poder, e os correlaciona, ainda, a estratégias de construção simbólica. No quadro, abaixo, apresentamos apenas o modo de operação de ideologia Legitimação e suas estratégias, considerando que, para a proposta de investigação deste artigo, ela é suficiente para atingir o objetivo de identificar e interpretar como são operadas as estratégias de legitimação no texto de justificativa do Projeto de Lei 120/2011. Segue, portanto, o recorte que fizemos:

<b>Modos Gerais</b>	<b>Algumas Estratégias Típicas de Construção Simbólica</b>
<i>Legitimação</i>	<i>Racionalização</i> : uma cadeia de raciocínio que procura defender, ou

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas como legítimas.	justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência.
	<i>Universalização</i> : interesses individuais são apresentados como interesses coletivos.
	<i>Narrativização</i> : exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente.

Quadro 1: Modos de operação da ideologia. Fonte: Thompson (2011, p. 81-83). Dados adaptados.

Pretendemos utilizar como categoria de análise o modo de ideologia Legitimação procurando dialogar com o campo do nosso objeto de análise neste artigo, ou seja, o campo político, a partir de uma visão discursiva, cognitiva e social. Portanto, na *legitimação*, as formas simbólicas são representadas como justas e dignas de apoio, isto é, como legítimas. Segundo Silva e Veríssimo (2009), a legitimação é um modo de operação da ideologia utilizada para que o político, em seu discurso, consiga legitimar e sustentar sua ideologia partidária, valendo-se de ações legítimas que são pertinentes ao lugar ocupado por ele, mas conquistado pelo voto e pela confiança do povo. Portanto, propor um Projeto de Lei é uma ação legítima para o cargo que ele ocupa, mas ao apresentar esse PL, ele precisa conquistar a confiança da população com argumentos que possam validar a autenticidade e a veracidade de sua proposta como altamente importante para a sociedade.

O modo de *legitimação* da ideologia se constitui de três estratégias fundamentais: a *racionalização*, a *universalização* e a *narrativação*.

A *racionalização* define-se por uma estratégia de construção simbólica exposta por quem a consente, de modo que se apresente organizada na forma de uma cadeia de raciocínio. Segundo Silva e Veríssimo (2009), ao justificar o conjunto de ideias que sustenta sua tese no discurso, o político precisa persuadir o público ouvinte de que suas convicções, suas crenças e, portanto, seu PL merece receber apoio.

Na *universalização* interesses específicos são apresentados como interesses gerais. Essa estratégia, segundo Silva e Veríssimo (2009), está presente na maneira como o político defende seus interesses, apresentando-os como intrínsecos a todos e permitindo a adesão daqueles que, ainda não convencidos da essência desses interesses, possam ser persuadidos.

A *narrativação* consiste no uso de exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente. Essa estratégia se aplica quando o político retrata o mundo conforme a sua visão e assim sustenta suas convicções, buscando fortalecer ideologias.

Tais pressupostos teóricos são extremamente importantes para a análise do objeto de estudo escolhido para este artigo, visto que foi possível perscrutar na materialidade textual as marcas linguísticas que atestam um discurso ideológico capaz de demonstrar e incentivar relações de desigualdade social, dominação e poder na sociedade. Essas marcas reforçam

estereótipos e negligenciam, senão violam, o direito personalíssimo da identidade de gênero e do direito ao uso do nome social. Entendemos com Van Dijk (2012a) que o abuso de poder por um grupo social ocorre por meio da dominação e funciona por processos sociocognitivos, porque está relacionado à manipulação das mentes dos indivíduos na sociedade. A definição de abuso de poder é “pedra de toque” para a proposta do autor que apresenta princípios para se realizar análises que possam realmente ser consideradas de cunho discursivo e crítico (VAN DIJK, 2012a, p. 15).

Aliando os aspectos teóricos discutidos neste artigo, no próximo tópico, daremos ênfase à questão da sexualidade, já que, na contemporaneidade, a afirmação das identidades de gênero social, não desconsiderando os avanços, as conquistas políticas, sociais e jurídicas, ainda passa por uma grande discussão sobre a normalização, a articulação para a garantia de direitos civis, a sujeição, e o direito identitário que acaba por criar situações de exclusão, rejeição e de sujeição sobre questões que envolvem a sexualidade.

### **A relação de poder na tentativa de deslegitimação do transgênero**

O “trans”, do latim “do outro lado”, constrói na palavra “transgênero” a ideia de “do outro lado do gênero”. Tal termo compreende não só, mas pertinentemente em nossas pesquisas os transexuais, aqueles que não se identificam com seu gênero biológico de nascimento, mas também as travestis, grupo que se expressa de forma identitária ao gênero feminino. Esses grupos sociais minoritários lutam por visibilidade e conquistaram, mesmo diante dos discursos contrários, o direito ao uso do nome social “no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”, conforme determina o Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, assinado pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff.

A luta dos transgêneros vai além do direito ao uso do nome social. Por se encontrarem à margem da sociedade, reivindicam o direito à dignidade por meio do fim da exclusão social, da possibilidade de entrada no mercado formal de trabalho, do acesso à educação, dentre outras bandeiras. Para isso, é preciso o combate à violação de seus direitos e à preservação da própria integridade física, visto que o Brasil atualmente lidera o ranking de violência contra os transgêneros. Esse quadro de exclusão tem sido noticiado em diversos meios de mídia, inclusive no Estadão, em sua página de Economia & Negócios (matéria de 10/04/2017) em que se denunciam as dificuldades de inclusão dos transgêneros no mercado de trabalho. Portanto, a garantia legal ao uso do nome social foi apenas um passo ainda muito curto com relação às suas necessidades econômicas, políticas, sociais e culturais.

A comunidade de transgêneros sofre com os discursos discriminatórios oriundos de práticas sociais que só reconhecem e legitimam a identidade de gênero quando o gênero está associado somente ao sexo biológico<sup>3</sup>. De maneira binária (masculino e feminino), a questão do gênero, além de fragmentar a sociedade em duas distintas categorias, ainda, discursivamente, pretere a categoria feminina em detrimento da masculina. Para Butler (2000), o gênero, seja ele masculino ou feminino, é compreendido pela ação performática oriunda das normas regulamentadas socialmente. Isso induz o próprio transgênero, que desvirtua a norma social dominante, a buscar seus direitos por meio de uma tentativa de enquadramento performando-se novamente agora dentro do quadro normatizador, como a busca de direitos iguais, respeito social e condições indiscriminatórias. Nessa tentativa, o dominador rejeita o projeto de normalização do transgênero e luta pela sua permanência no campo parnasiano do grotesco.

As relações sociais se concretizam na interação entre os sujeitos ao proferirem seus discursos. Segundo Magalhães (2011), o discurso é entendido como linguagem em uso, uma prática social contextualizada que produz ação e representação. Dessa forma, os discursos, quando constroem sentidos, permitem que possamos nos identificar e construir identidades.

Moita Lopes (2002, p. 31) traz à baila a discussão de que o processo de configuração da identidade está intrinsecamente ligado à construção do significado oferecido pelos participantes em circunstâncias sócio-históricas situadas. Destarte, o discurso se configura como uma construção social na qual os participantes implicados atuam no mundo por intermédio da linguagem e, também com ela, constrói uma realidade social sobre o que são e como são.

É por meio dos discursos circulantes que se têm disseminado as formas simbólicas valorizantes do mundo masculino como práticas mais voltadas para a dominação. Discursivamente são delineadas as identidades de gêneros, pontuando sociocognitivamente o que é se mostrar feminino e o que é se mostrar masculino. Lakoff (2010, p.17) ainda ressalta que há uma “linguagem das mulheres”, que acaba por submergir “a identidade pessoal da mulher, por negar a ela os meios de expressar-se fortemente” e que “[...] este fenômeno parece especialmente claro do ponto de vista linguístico”.

A fragmentação e a preferência de gênero são expressivamente visíveis e comprovadas em nossas pesquisas sobre violência de gênero e discurso jurídico (AUTOR, 2014); (AUTOR; NATALE, 2015); (AUTOR; CUNHA, 2016); (AUTOR; CUNHA, 2017). Nelas,

---

<sup>3</sup> Para Butler (2000), a problemática social que promove a exclusão está na limitação biológica que ordena compulsoriamente uma coerência heterossexual entre o sexo, o gênero e a prática do desejo.

apresentaram-se evidências linguísticas machistas presentes nas escolhas lexicais dos textos de processos judiciais de violência contra a mulher. Acreditamos que análise análoga pode ser aplicada ao tratamento dado por meio de construções de projetos de lei, como o 120/2011, destinados ao grupo de transgêneros. Esses discursos são construídos não só pela tentativa de polir a representatividade por meio do nome social desse grupo, mas também por entender que o entrecruzamento do universo feminino ao masculino em ambas situações enfraquece a preferência de gênero dominante.

Foucault (1984), em sua entrevista intitulada “sexo, poder e a política da identidade”, já dava indícios de que a ferramenta “resistência”, predominantemente utilizada pelo grupo oprimido na relação de poder, poderia ser ultrapassada. O que ocorre nesta relação entre o grupo conservador e os transgêneros, exemplificado pelo Projeto de Lei 120/2011, é a inversão da negação como objeto de resistência do grupo dominante, por compreender que o uso do nome social se trata de uma afronta a sua hegemonia e uma tentativa de retirada de poder.

No caso do Projeto de Lei 120/2011, os receptores desse discurso são influenciados pelas estruturas textuais e discursivas em um processo cognitivo de interpretação. Aliados a fatores históricos e contextuais de cada receptor, o discurso promove a elaboração do modelo mental sobre as relações de gênero que concernem ao nome social. Se esse modelo produzido discursivamente for aceito pelo receptor, este passará a reproduzi-lo socialmente, o que corroboraria com a consideração de aceitação de Van Dijk (2012a) quanto à relação do discurso enquanto meio em comum dos grupos sociais. Assim, se as estruturas discursivas e textuais do referido Projeto de Lei possuem estratégias discursivas que discriminam, então será socialmente reproduzido um modelo discriminatório de relações de gêneros sociais.

### **Política e nome social: estratégias de legitimação das relações de (abuso de) poder e ideologias no Projeto de Lei**

Vale ressaltar que, conforme a perspectiva teórica a que nos filiamos neste artigo, por meio dos nossos conhecimentos compartilhados, entre eles o linguístico, o discursivo, o cognitivo e o social, buscamos o entendimento de um determinado evento comunicativo pela negociação. Isto é, ler um texto é uma “prática discursiva que resulta de processos constantes de compreensão, interpretação, inferências, atribuições de sentidos e valores, ou seja, das nossas performances cognitivas” (FALCONE, 2012, p. 166). É dessa forma que o modelo

mental de determinado evento se elabora, tendo a cognição como interface entre a sociedade e as realizações discursivas.

Ao iniciarmos a análise da justificativa do Projeto de Lei 120/2011, optamos pela retomada de trechos do referido projeto para facilitar o acompanhamento de nossa análise. Destacamos os excertos nos quais pudemos categorizar as evidências de estratégias de legitimação que contribuem para o abuso de poder e dominância social, conforme os Modos de Operação da Ideologia de Thompson (1999), em consonância com a proposta sociocognitiva de estudos críticos do discurso de Van Dijk. Passamos, então, ao recorte do primeiro trecho:

**Trecho 1:**

*“Apresento para apreciação dos senhores vereadores, projeto que externa minha preocupação com a matéria veiculada no jornal A Gazeta, edição 27/05/2011, que dá publicidade a possibilidade aos alunos da rede municipal de ensino de usarem em sala de aula o nome social”. (sic)*

Ao iniciar a justificativa, o vereador e autor do Projeto, enquanto ator social que tem acesso e autoridade para se pronunciar nesse acontecimento, utiliza o modo verbal no indicativo e se apresenta em primeira pessoa do singular: “*Apresento*”, definindo-se como eu-mesmo da enunciação. Essa estratégia de “racionalização”, em que o vereador constrói uma cadeia de raciocínio, cognitivamente aciona a figura do ator social que possui características socialmente apreciadas pelo grupo de vereadores. Depreendemos que, nesse momento, do processo “performático cognitivo” as ações de compreensão, interpretação, inferências e atribuições de sentidos das estruturas linguísticas e discursivas que seguem estão favoráveis à aceitação das ideias expostas no projeto. Essa organização esquemática possui uma base sociocognitiva que Van Dijk (2012a) denomina como abuso de poder, pois é capaz de controlar a mente e as ações dos indivíduos.

Acompanhando a cadeia de raciocínio do vereador, percebemos a utilização da estratégia de “eufemização”, que tem por objetivo criar, suavizar e sustentar ações para estimular uma valorização positiva dos interesses apresentados, desviando a atenção do interlocutor/ouvinte do interesse real. Isso pode ser comprovado na sentença “[...] **externo minha preocupação**[...]”. Nela, o vereador mais uma vez marca a importância de quem está falando, ao utilizar o verbo em 1ª pessoa acompanhado do pronome possessivo “minha”, e escolher o substantivo “preocupação” como estratégia para suavizar e desviar a atenção do leitor de seu real interesse e demonstrar sua apreensão, desejo de prevenção. O leitor/ouvinte, ao se apropriar desse léxico, passa a elaborar e/ou reelaborar a imagem desse ator individual (eu-mesmo), enquadrando-o como representante do povo e atento às decisões sociais, além de

apreensivo com os seus impactos. Dessa forma, o efetivo objetivo desse ator social que, como veremos no decorrer da análise, é reproduzir os interesses de sua ideologia, seja ela de cunho *pseudo* moralizante ou de ordem religiosa, passa a não ser percebido e é internalizado no modelo mental de seu leitor. Para o caso do público de “vereadores”, que ali participam do evento, há ainda uma instância cognitiva maior de manipulação, uma vez que esse uso reativa nesse grupo a sua real função social que, constitucionalmente, é a de se preocupar com o bem comum. Portanto, os atores sociais representantes da classe de vereadores por possuírem constitucionalmente a mesma função social do eu-mesmo que enuncia, tendem a se apropriar da mesma preocupação e, portanto, valorizar a mesma ideologia.

Outra evidência de abuso de poder e dominância social pode ser notada no fragmento do trecho, no qual uma matéria do jornal é citada - “[...] **a matéria veiculada no jornal A Gazeta, edição 27/05/2011[...]**” - o ator social também utiliza a “racionalização”, ao resgatar em seu discurso um fato midiático situado e datado como estratégia para manipular o outro de que suas convicções, as quais posteriormente serão apresentadas, são legítimas e dignas de verdade, porque encontram respaldo na voz de outro grupo da elite simbólica, ou seja da instituição jornalística.

Nesse momento, os ouvintes recorrem à memória social e mobilizam seus modelos mentais sobre o Jornal citado, associando-o a um recurso midiático de grande circulação e audiência, fator esse que fornecerá credibilidade às estruturas argumentativas utilizadas pelo vereador na defesa de argumentos para o seu projeto.

O modo de “reificação”, pela estratégia de “nominalização/passivização”, também se faz presente nesse discurso. Como apresentado anteriormente a “nominalização/passivização” são recursos gramaticais e sintáticos que concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas, prejudicando outros, além de tirar o sujeito da situação e representá-la como acontecimentos que ocorrerem na ausência deste, como segue no fragmento do trecho “[...] **que dá publicidade a possibilidade aos alunos da rede municipal de ensino de usarem em sala de aula o nome social**” (*sic*). A ação de “dar publicidade” é a preocupação visível do autor da proposta. Percebe-se que, ao relacionar sua preocupação com a publicidade, isto é, ao alcance da audiência da referida notícia, ele teme pela perda e controle do poder, isto é, a preocupação do autor do Projeto está na possibilidade dos receptores do referido Jornal elaborarem modelos mentais de contrapoder. Vale ressaltar que este vereador possui uma forte ideologia dominante evangélica<sup>4</sup>, e assim como apresentado na tabela 2, alguns vereadores também

---

<sup>4</sup> O ex-vereador Esmael, hoje Deputado Estadual, deixa claro em seus discursos encontrados na sua página oficial ([www.esmael.com.br](http://www.esmael.com.br)) a sua forte ideologia religiosa.

assumem publicamente essa ideologia. Depreendemos, então, que, ao sinalizar na ação “dar publicidade” à possibilidade do enfraquecimento do poder e da ideologia dominante evangélica, ele cognitivamente alerta a memória social do grupo de vereadores de mesma ideologia. Nesse momento, esse ator social fortalece e procura validar a sua ideologia dominante evangélica, que historicamente se opõe a qualquer causa social em relação aos transgêneros.

**Trecho 2:**

*“Estamos falando de possibilitar as crianças a partir dos 7 anos, que ainda estão formando o caráter e suas convicções morais e religiosas (construindo sua identidade), de utilizar o nome social”. (sic)*

Neste trecho é importante destacar a maneira como o ator social se posiciona, isto é, não é mais o eu-mesmo sozinho que está falando, mas o grupo que ele quer atingir, por isso o uso da primeira pessoa do plural rogando adesão da voz coletiva. Para tanto, ele se utiliza da “legitimação” pela “universalização” e a “narrativização”. A “universalização” é uma estratégia utilizada pelo político para defender seus interesses, apresentando-os como interesse de todos que pertencem ao mesmo grupo: *“Estamos falando[...]*”.

Já a “narrativização” é a estratégia com a qual o político retrata o mundo de sua ótica e, assim, justifica e sustenta suas ideologias, fato que pode ser observado no fragmento textual *“[...]que ainda estão formando o caráter e suas convicções morais e religiosas [...]”*, aqui ele aciona no outro a responsabilidade de construção educativa e religiosa das crianças, ou seja, daquelas que “ainda” não possuem uma identidade formada e, principalmente, não são responsáveis por suas escolhas identitárias. Por isso, o uso do advérbio modaliza o sentido temporal na estrutura adjetiva explicativa que é antecedida pela modalização do verbo “possibilitar”, imprimindo ao discurso um caráter fortemente argumentativo que descreve o dever de responsabilidade caso o ato em questão seja realizado. Tal estratégia é consistente do ponto de vista argumentativo, porque atua de forma incisiva sobre o outro e sobre o que se quer aprovar. Nessa perspectiva, seria impossível desconsiderar a força argumentativa do trecho com a utilização da oração adjetiva explicativa que, se retirado, poderia camuflar o argumento mais importante e incisivo utilizado no texto.

Além disso, como estratégia argumentativa que enfatiza as diferenças, ou seja, cria uma espécie de divisão entre pessoas e grupos, temos, ainda, a “diferenciação”. O objetivo é desunir e impedir os grupos de se polarizarem, de maneira que constituam barreiras para as relações existentes no exercício de poder. Essa estratégia se concretiza no fragmento do trecho analisado *“[...]de possibilitar as crianças a partir dos 7 anos [...]”*. O vereador fragmenta o grupo minoritário e, estrategicamente utiliza-se da categoria infantil, classe de

indivíduos que promove alta sensibilização e comoção social. Usar o verbo “possibilitar” na voz coletiva, já que “estamos falando de possibilitar”, é imprimir a todos a responsabilidade pelo que ali será decidido. Junta-se ao argumento a força da indicação do público-alvo, “crianças” e a faixa etária.

**Trecho 3:**

*Inúmeros questionamentos surgem naturalmente: se a utilização do nome social for uma pressão do meio e não uma decisão pessoal? E se criança desistir de utilizar o nome social e sofrer preconceito por isso? E se os pais do aluno entregarem requerimento pela utilização do nome social sem o seu consentimento? Existe algum acompanhamento psicológico a partir da escolha do nome social?*

No trecho apresentado, identificamos a estratégia de “expurgo do outro”, que pertence ao modo de operação de ideologia “fragmentação”. A “fragmentação”, vem de encontro à Unificação. Os políticos utilizam essa estratégia para segmentar os indivíduos e grupos ao invés de unificá-los coletivamente, criando dessa maneira um desafio para os grupos dominantes, ou direcionando forças potenciais para tirar poder de quem pode considerar como perigoso ou ameaçador. A estratégia de “expurgo do outro”, constitui-se na criação de um inimigo, seja interno ou externo, considerado perigoso e ameaçador nas relações de dominação. O vereador, em seu discurso argumentativo, apresenta uma série de orações interrogativas, por meio das quais apresenta os argumentos contrários. Assim, a estratégia de enumeração está acompanhada de outra força argumentativa que encontra no quantificador a motivação para reforçar não só a quantidade, mas, principalmente, o modo, “*inúmeros questionamentos surgem naturalmente*”. Assim, esses argumentos são apresentados no texto pelo recurso da conjunção aditiva, cuja função é somar esses argumentos, acompanhado de orações subordinadas condicionais que contrapõem ideias antagônicas: na primeira oração interrogativa, “[...] *e se a utilização do nome social for uma pressão do meio e não uma decisão pessoal?*”. Com esse recurso, contrapõe-se uma tomada de decisão social em detrimento de uma decisão pessoal. Nesse argumento, o vereador procura enfatizar a necessidade de a decisão partir diretamente do sujeito que vai usar o nome social e, portanto, ao reforçar essa possibilidade, ele investe na tese anterior: de que a criança, na faixa etária de 7 anos, não tem uma identidade consolidada (caráter, formação moral e religiosa) que possa garantir a escolha do uso do nome social.

O segundo questionamento, também introduzido pela conjunção aditiva e pela relação de condição, contrapõe dois posicionamentos que se complementam, ou seja, por ser criança e ainda não ter uma identidade consolidada, ela pode deixar de querer fazer uso do nome social e sofrer preconceito por sua decisão. O terceiro questionamento tem a mesma estrutura inicial do anterior, no entanto, o que se coloca em jogo é a decisão dos pais para a permissão do uso

do nome social sem que o maior interessado tome conhecimento ou informe se é favorável, **“E se os pais do aluno entregar requerimento pela utilização do nome social sem o seu consentimento?”**, numa clara alusão a um suposto abuso de autoridade dos pais que detêm a responsabilidade pelos atos de seus filhos menores de dezoito anos.

O questionamento final desse parágrafo enumerativo muda a estrutura de condição e assume o uso do verbo “existir”, **“Existe algum acompanhamento psicológico a partir da escolha do nome social?”** (*grifos nossos*), para direcionar a dúvida ao âmbito maior de uma política pública que garanta acompanhamento psicológico, fato que já é comum em outros estados, nos quais há centros de referência onde são oferecidos acompanhamento jurídico, psicológico e de serviço social gratuito, além de projetos que articulam e fortalecem a rede de proteção desses atores sociais.

Com essas formas simbólicas, o público é persuadido e convencido de que essas construções são dignas de apoio e mesmo de reflexão, uma vez que questiona argumentativamente no sentido de enfraquecer e colocar em dúvida a ideologia do grupo de vereadores que poderia se posicionar contra o Projeto de Lei proposto.

**Trecho 4:**

*“Meu entendimento é que a diversidade sexual, dentro do espaço escolar, deve ser abordada de forma mais democrática, envolvendo, por exemplo, os pais, alunos, entidades organizadas, aqui incluídas as lideranças religiosas”.*

Neste trecho, o ator social assume novamente o posicionamento de eu-mesmo, responsável por enunciar a partir do pronome possessivo de primeira pessoa. Nesse momento, o vereador investe no seu argumento mais forte. Em **“Meu entendimento é que a diversidade sexual, dentro do espaço escolar, deve ser abordada de forma mais democrática”**, ele se lança em uma posição de reconhecimento da diversidade sexual e de sua discussão no espaço escolar, e ao mesmo tempo investe no estado democrático de direito e, portanto, na democracia para essa discussão. Entretanto, a estratégia é de negação, de uma concessão aparente, já que, embora reconheça a importância da questão, transfere a necessidade de discussão para outro âmbito que passa, inclusive, pelas instituições religiosas.

Assim, esse ator social utiliza a “unificação”, no sentido de estabelecer certa noção de unidade, que consiste na busca de relação entre indivíduos e objetiva uma identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. Essa estratégia aparece no fragmento textual por meio da “standardização”, também conhecida como “padronização”, que é utilizada pelos políticos com o propósito de troca simbólica na busca de uma linguagem padrão nacional. O político procura unir os grupos sociais sem, contudo,

deixar o seu grupo e sua ideologia de fora, “[...], *por exemplo, os pais, alunos, entidades organizadas, aqui incluídas as lideranças religiosas*”. Essa unificação passa a ser digna de verdade dada a força política da linguagem e o entendimento universal da expressão “[...] **de forma mais democrática**”. O termo “democrático” unifica, legitima e busca configurar de maneira simbólica que todos os grupos sociais possuem o direito de participar das discussões sobre a diversidade sexual no espaço escolar.

Nesse sentido, a “unificação” é utilizada como estratégia de apresentação de uma solução, ainda que não explicitamente, construída como sendo um benefício para o coletivo. No entanto, podemos depreender que o único objetivo é incluir as entidades religiosas nas decisões sobre a diversidade sexual, procurando, assim, inserir capciosamente no âmbito educacional a dominância ideológica religiosa, desconsiderando que o Estado é laico.

**Trecho 5:**

*“Recentemente o próprio MEC suspendeu a elaboração do Projeto Escola sem Homofobia, em razão dos impactos com sua implementação”.*

No trecho 5, o vereador constrói uma narrativa com marcas de ironia. A ironia é uma estratégia do Modo de Operação “dissimulação”, que é utilizada para disfarçar acusações, de dizer algo de maneira aparentemente mais leve do que se dizer diretamente ou frente a frente. Tal estratégia é revelada no fragmento: *“Recentemente o próprio MEC suspendeu[...]”* (*grifo nosso*). “Ao citar o discurso do outro, há a utilização de um reforço de legitimidade para os argumentos do vereador, já que o MEC é uma voz de autoridade no âmbito educacional e, nesse caso, ao enfatizar que “o próprio” órgão institucional tomou uma decisão de suspender a elaboração de um projeto significativo para a discussão em questão, Projeto Escola sem Homofobia, o vereador reforça e valida seus argumentos apresentados no trecho anterior dando a eles maior credibilidade. Assim, ao utilizar o advérbio “recentemente”, ele marca um tempo bem próximo ao que está situado o acontecimento e busca desestabilizar as convicções políticas dos grupos favoráveis às iniciativas do Ministério da Educação quanto ao tratamento dado ao problema da homofobia. Nesse sentido, o vereador constrói simbolicamente uma apresentação negativa do órgão educacional e reforça sua apresentação positiva, bem como suas convicções ideológicas sobre a necessidade de uma revisão sobre o direito do uso do nome social no âmbito escolar.

Mantendo a ordem da análise, apresentamos, a seguir, o sexto trecho seguido da análise.

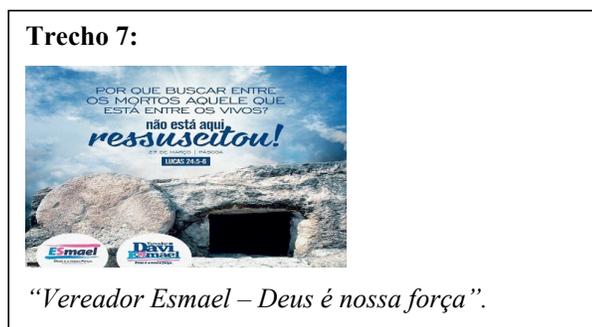
**Trecho 6:**

*“Assim, espero que a referida propositura seja aprovada pelos Nobres Edis”.*

Nesse trecho final, o marcador discursivo “**Assim[...]**”, assume a função conclusiva e introduz pela estratégia de “racionalização” a cadeia de raciocínio da sentença de encerramento da justificativa do projeto proposto pelo vereador, que segue precedido pelo verbo modalizador “[...]espero[...]”, que racionalmente é uma forma simbólica de apelo à força, dado ao processo de uma conclusão indutiva logo apresentada “[...]*que a referida propositura seja aprovada pelos Nobres Edis*”. A cadeia de raciocínio construída pelo autor do Projeto poderia ser substituída por uma sentença logicamente equivalente a: “Os que aprovarem essa proposição, estão ao meu favor. E os que não estão ao meu favor estão contra mim”. Para entendermos a intensidade da forma simbólica do apelo à força, faz-se necessário ressaltar que o referido vereador, na data da apresentação da proposta do Projeto de Lei 120/2011, estava em seu segundo mandato e na posterior eleição assumiu o cargo de Deputado Estadual. Infere-se, dessa forma, que o vereador possuía grande poder e influência política.

Encerrando o interpretativo do trecho 6, não poderíamos deixar de comentar o estilo jurista utilizado pelo vereador na expressão latina “[...]Nobres Edis.”, que caracteriza o pejorativo “juridiquês” e não uma necessidade técnica do jargão profissional de nomear algo específico não contemplado pela linguagem ordinária. Nesse sentido, infere-se que emprego do vocábulo de difícil compreensão possui a finalidade de elitizar a linguagem legislativa e segregar poder (COLARES, 2010).

O último trecho analisado trata-se da assinatura e a marca simbólica do vereador. A assinatura ocupa 1/6 da folha do documento jurídico, do qual consta a justificativa, registrada de forma inclinada na diagonal, iniciando da esquerda para a direita. Logo abaixo da assinatura do autor do projeto, segue o logotipo pessoal.



O *slogan* do vereador se apresenta como forma simbólica justa e digna de apoio. A estratégia de operação ideológica utilizada é a da “universalização”, na qual acordos

institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como se fossem de interesse de todos. Prova disso é a expressão “Deus é nossa força”, que universaliza a ideologia religiosa por meio do pronome possessivo na primeira pessoa do plural “*nossa*”. Uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia consiste em disseminar uma perspectiva de mundo particular como se fosse a única possível, legítima e aceitável. A hegemonia na CMV é legitimada pela forte ideologia religiosa evangélica. Como consta de outro recorte quanto à observação de campo, metodologia já referenciada nesta pesquisa.

### **Conclusão**

O presente artigo tratou de analisar a existência nas estruturas textuais/discursivas e sociocognitivas do Projeto de Lei 120/2011, de evidências de legitimação que apontam para relações de abuso de poder e de dominância, bem como discutir se essas evidências colaboram para a construção de modelos mentais preferidos de discriminação do gênero social.

A relação de forças entre masculino e feminino tem despertado várias problemáticas sociais, para além do machismo e do feminismo. Encontra-se, nesse conjunto, a comunidade dos transgêneros, que luta para garantir não só um lugar na sociedade, mas, aquém disso, os transgêneros esforçam-se para terem o direito ao usar o nome social. A garantia desse direito constitui a legitimação de uma identidade, isto é, de serem socialmente aceitos pelo modo que desejam ser reconhecidos.

Os discursos de cunho discriminatório têm colaborado para que a comunidade de transgêneros não alcance suas causas sociais e continue sofrendo pela falta de direito às diferenças de gêneros. Como observado nesta pesquisa, historicamente, a prática discursiva que é socialmente disseminada contribui para a construção de ideologias que determinam modos de comportamento dicotômicos segregando os atores sociais em subgrupos com padrões sociais pré-definidos: aqueles padrões que remetem ao comportamento masculino e aqueles referentes ao comportamento feminino. Os que fogem a esses padrões acabam por estarem à margem da sociedade.

A realidade social sobre quem somos e sobre como somos é construída pela linguagem em uso. Práticas sociais discursivas imbuídas de estratégias de abuso de poder e dominação social, que violam do direito à diferença de gênero, colaboram para a produção e reprodução de ideologias dominantes, uma vez que propiciam condições para que o modelo mental dos receptores dessas práticas que seja manipulado. Observamos, após a análise desenvolvida

neste artigo, que o Projeto de Lei 120/2011, nosso objeto de estudo, encontra-se no rol dessas práticas sociais.

Os resultados de nosso estudo nos permitiram apontar evidências de sentidos mobilizados por formas representativas que servem para sustentar as relações de abuso de poder e de dominação social, isto é, por estratégias de construção simbólica atuam em distintos modos de operação da ideologia entre eles a Legitimação. Observamos que o modo *Legitimação*, constituído pelas estratégias de *Racionalização*, *Narrativização* e *Universalização*, apresentou-se como evidências expressivamente de abuso de poder e dominância social. Entendemos que instaurar a legitimidade é fazer com que uma verdade (a do grupo dominante) se solidifique como a verdade, ou ainda como um modelo cognitivo predominante.

Esta pesquisa, ao apresentar evidências de legitimação por vezes ocultas de relações de poder e de dominação social na justificativa das estruturas discursivas do Projeto de Lei 120/2011 que marginalizam e discriminam o grupo de transgêneros, alerta que essas evidências podem manipular o processo performático cognitivo dos receptores do texto, de tal forma que os interlocutores passem a elaborar um modelo mental intolerante sobre o grupo minoritário. Apontamos, ainda, uma consequência mais grave, isto é, os receptores podem reproduzir esse modelo mental em outros grupos sociais e, se esse grupo social não possuir um modelo mental de contrapoder, passaremos a uma instância maior de discriminação social. Constituem, portanto, como uma reprodução discriminatória exponencial.

Assim, pretendemos com este artigo lançar um olhar crítico acerca dos discursos imbuídos de relações quase sempre ocultas de abuso de poder e dominação social, que colaboram para a produção e reprodução de modelos mentais e desfavorecem as causas dos grupos minoritários e marginalizados da na sociedade.

## **Referências**

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante et. all. São Paulo: Contexto, 2017.

BENEDETTI, M. *Toda feita: o corpo e o gênero das travestis*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 dez. 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. “Michel Foucault, an interview: sex, power and the politics of identity”. *The advocate*, Los Angeles, n. 400, 7 de agosto de 1984, pp. 26-30 e 58. Entrevista concedida a B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; trad. F. Durant-Bogaert). Esta entrevista estava destinada à revista canadense *Body politic*.

NATALE, R. *A representação social da violência de gênero contra a mulher no Espírito Santo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015. 175p.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 3º edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TOMAZI, M. M. Quadrinhos e contexto - Tolerância social à violência contra as mulheres: discurso, ideologia e contexto. In: LINS, Maria da Penha P.; CAPISTRANO Jr., R. (Org.). *Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos*. 1ed. Vitória: PPGEL-UFES, 2014, v. 1, p. 187-205.

TOMAZI, M. M.; NATALE, R. [Des]caminhos da violência de gênero no Brasil: discurso, mídia e representação social. In: SILVA, Denise Helena Garcia da; PARDO, M. L. (Org.). *Passado, presente e futuro, dos Estudos do Discurso na América Latina*. 1ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2015, v. 1, p. 136-155.

TOMAZI, M. M.; CUNHA, G. X. O papel da polarização discursiva no processo de negociação de faces em processo judicial de violência contra a mulher. In.: *Linguagem e Direito: perspectivas teóricas e práticas*. PINTO, R.; CABRAL, A. L. T.; RODRIGUES, Maria das Graças Soares (orgs.). São Paulo: Contexto, 2016, p. 145-164.

TOMAZI, M. M.; CUNHA, G. X. A cortesia no contexto da violência contra a mulher: o papel da linguagem na (des)construção da face agredida. In.: *Descortesia e Cortesia: expressão de culturas*. CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2017, p. 175-207.

TRANSGÊNERO, transexual, travesti: os desafios para a inclusão do grupo no mercado de trabalho. *Estadão*, caderno Economia & Negócios, São Paulo, abr. 2017. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/blogs/ecoando/transgenero-transexual-travesti-os-desafios-para-a-inclusao-do-grupo-no-mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 9 nov. 2017.

TRAVESTIS estão proibidos de utilizarem o nome social em escolas municipais de Vitória. *Gazeta online Redação Integrada*, Vitória. mar. 2013. Disponível em: <<http://gazetaonline.globo.com/conteudo/2013/politica/141-vitoria.html>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Contexto: uma abordagem sociocognitiva*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Por uma análise Crítica do Discurso. In: MELO, Iran Ferreira de. (org.) *Introdução aos Estudos Críticos do Discurso: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2012b, p.139 a 187.

\_\_\_\_\_. *Discourse and knowledge: a sociocognitive approach*, Cambridge University Press, Barcelona, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise Crítica do Discurso. In.: *Estudos discursivos em diferentes perspectivas: mídia, sociedade e direito*. TOMAZI, M. M.; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da. POMPEU, J. C. (Orgs.). São Paulo: Terracota, 2016, p. 19-42.

VITÓRIA (Município). *Projeto de Lei nº 120/2011*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/pWeb/fichadetramitacao-Proposicao=491075>>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

VITÓRIA (Município). *Projeto de Lei nº 120/2011*. Disponível em: <<http://m.vitoria.es.gov.br/pl120/2011/Proposicao=510789>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Artigo recebido em: 13/11/2017

Artigo aceito em: 03/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

# HIPÓTESES ABDUTIVAS ANTEFACTUAIS EM SITUAÇÕES PROATIVAS DE NEGOCIAÇÃO COLABORATIVA: ANÁLISE DO CONTEXTO INICIAL DO FILME “12 HOMENS E UMA SENTENÇA”

Fábio José Rauen<sup>1</sup>

Suelen Francez Machado Luciano<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa a descrever e a explicar como processos de auto e hetero vigilância epistêmica promovem a modulação da emergência de hipóteses abductivas antefactuais em direção à consecução ótima de metas em comum. Para tanto, defendemos que as noções teóricas de metas (RAUEN, 2014), de relevância (SPERBER; WILSON, 1995) e de vigilância epistêmica (SPERBER; WILSON, 2010) são capazes de explicar como soluções criativas emergem num contexto constrangido por metas. Para ilustrar nosso argumento, analisamos o contexto inicial do filme “12 homens e uma sentença”, no qual o juiz instrui os jurados para que eles deliberem pela inocência ou pela culpa do réu.

**Palavras-chave:** Conciliação de metas. Relevância. Vigilância epistêmica. Negociação colaborativa.

**Abstract:** We describe and explain in this text how processes of self and hetero epistemic vigilance promote the modulation of the emergence of ante-factual abductive hypotheses towards the optimal achievement of common goals. We argue that the theoretical notions of goal conciliation (RAUEN, 2014), relevance (SPERBER; WILSON, 1995) and epistemic vigilance (SPERBER; WILSON, 2010) explain how creative solutions emerge in a goal-constrained context. To illustrate our point, we analyze the initial context of the film “12 angry men”, in which the judge instructs jurors how to deliberate for the defendant’ sinnocence or guilt.

**Keywords:** Goal conciliation. Relevance. Epistemic vigilance. Collaborative negotiation.

## Introdução

Em “12 homens e uma sentença”, doze jurados precisam decidir pela inocência ou culpa de um adolescente de dezoitos anos acusado de matar o próprio pai a facadas. Para compreender inferências e suposições que levarão ao veredicto, o contexto anterior à tomada de decisão é fundamental. Antes de os jurados serem encaminhados à sala do júri, o juiz os instrui que o réu só poderá ser considerado culpado se não houver dúvida razoável sobre sua inocência, de que o veredicto precisa ser unânime e de que a pena de morte sem direito à clemência é compulsória neste caso.

---

<sup>1</sup>Doutor em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Docente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGCL/Unisul). Tubarão, Santa Catarina, Brasil. E-mail: fabio.rauen@unisul.br.

<sup>2</sup>Mestre e doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Docente da Faculdade Senac e da Unisul. Tubarão, Santa Catarina, Brasil. E-mail: suelen.francez@gmail.com.

Uma vez na sala do júri, os jurados decidem por votar antes mesmo de discutir o caso, já que tudo levava a crer que o réu era culpado. O resultado, contudo, não é unânime, porque há uma repentina dissensão em favor da inocência do réu que promove intensa discussão sobre o caso até então aparentemente solucionado.

Visto que essa discussão é constrangida pela necessidade de se chegar a um consenso, pretendemos modelá-la a partir da noção teórica de conciliação de metas (RAUEN, 2014). Nossa intenção aqui é a propor contribuições para a descrição e para a explicação de cenários de negociação colaborativa de soluções de problemas, lançando a hipótese de que processos de auto e heterovigilância epistêmica promovem a modulação da emergência de hipóteses abduativas antefactuais em direção à consecução ótima de metas em comum.

Neste contexto, assumimos que a teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986, 1995, 2001) permite descrever e explicar processos ostensivo-inferenciais envolvidos em cenários de negociação colaborativa de soluções problemas. Além disso, conforme as diferentes demandas cognitivas das interações comunicativas, assumimos que falantes e ouvintes exercem diferentes competências de vigilância epistêmica (SPERBER; WILSON, 2010) para salvaguardá-los de erros interpretativos, o que afeta o cotejo de efeitos e esforços e, conseqüentemente, de avaliações de relevância. Por fim, assumimos que a teoria de conciliação de metas de Rauen (2014) permite descrever e explicar os mencionados processos ostensivo-inferenciais e de vigilância epistêmica em termos de planos de ação intencional em direção à heteroconciliação de metas.

Restringindo este estudo ao contexto anterior à tomada de decisão do júri, esse artigo apresenta o enredo do filme na segunda seção; considera apontamentos teóricos sobre as noções de conciliação de metas, relevância e vigilância epistêmica na terceira seção; analisa a instrução dada pelo juiz antes do debate dos jurados para deliberação da sentença; por fim, tece as considerações finais do estudo.

### **Doze homens e uma sentença**

“12 homens e uma sentença” (12 Angry Men) é um longa-metragem norte-americano de 1957, escrito e dirigido por Reginald Rose e produzido por Sidney Lumet. O drama, que é uma adaptação de um programa de TV homônimo de Lumet, foi reconhecido pela crítica. A obra teve três indicações ao Oscar (melhor filme, direção e roteiro adaptado), Henry Fonda ganhou o *Bafta* (*British Academy of Film and Television Arts*) como melhor ator, e Sidney

Lumet venceu o *Urso de Ouro* de melhor filme no *Festival de Berlim*. No total, foram 13 prêmios e seis outras indicações.

O filme desenvolve-se numa pequena e quente sala na qual doze jurados precisam decidir se um jovem porto-riquenho acusado de ter matado o próprio pai a facadas é culpado ou inocente. A decisão do júri, composto por representantes da sociedade civil americana, deve ser unânime. Segundo orientação inicial do juiz, se houver dúvida razoável sobre a culpa do acusado, o veredicto deve ser inocente; caso contrário, o veredicto deve ser culpado. Por se tratar de um homicídio em primeiro grau, a pena de morte é compulsória e não tem direito à clemência.

Motivados por diferentes razões para obter uma decisão rápida e convictos de que as evidências sugerem a culpa do réu, os jurados decidem por uma votação preliminar aberta na qual onze jurados optam pela culpa do réu. Todavia, o jurado 8, interpretado por Henry Fonda, argumenta não haver provas suficientemente irrefutáveis da autoria do crime. Diante dessa repentina discordância, o júri precisa debater sobre as evidências apontadas pela promotoria até que a unanimidade seja alcançada.

Diante desse impasse, eles decidem que os onze jurados que votaram pela culpa do réu deveriam apresentar suas razões. Um dos jurados argumenta que a defesa não contestou as provas e não trouxe nenhum elemento que comprovasse a inocência do réu. Contudo, o jurado 8 alega que, segundo a Constituição dos Estados Unidos, o ônus da prova cabe à promotoria. Ele acrescenta que o réu é um jovem de 18 anos que teve uma vida sofrida por não ter a presença da mãe e por apanhar muito do pai. Segundo ele, o garoto até pode ser culpado, mas lhe chamou a atenção o fato de todas as evidências e todos os testemunhos encaixarem-se perfeitamente.

Na sequência, os jurados discutem as características incomuns da faca usada no crime. Para os jurados, é suspeito o argumento de que o garoto teria comprado e perdido uma faca semelhante àquela encontrada na cena do crime. Entretanto, o jurado 8 destaca que é possível que o réu tenha perdido a faca e que o autor do crime tenha comprado uma faca igual, pois ele próprio havia feito isso a duas quadras da casa do garoto. Ele, então, mostra que sua faca é idêntica àquela utilizada pelo autor do crime, chamando a atenção dos jurados, mas não o suficiente para mudar a opinião deles.

O jurado 8, em seguida, sugere uma votação secreta, dispondo-se a aceitar a decisão dos demais em caso de unanimidade. Todavia, essa unanimidade não ocorre, porque, embora considere o réu culpado, mais um jurado vota por sua inocência para viabilizar a continuidade da discussão.

Na sequência, o jurado 8 questiona dois testemunhos: o de um senhor que alega ter ouvido o garoto gritar que mataria seu pai e sair correndo em seguida e o de uma mulher que alega ter visto o filho esfaqueando o pai pelas duas últimas janelas de um trem que passava justamente naquele momento. Para o jurado 8, se o trem leva 10 segundos para passar num ponto determinado, é possível presumir que o corpo caiu no chão na hora em que o trem ainda passava. Como havia muito barulho no momento, é difícil crer que o senhor tivesse ouvido a ameaça perfeitamente. Para ele, o senhor talvez tenha dito que havia ouvido a ameaça simplesmente para se sentir útil. Além do mais, segundo ele, o fato de alguém dizer que mataria alguém no calor das emoções não implica necessariamente que isso seria literalmente feito.

Questionado sobre porque o advogado de defesa não contestou os argumentos da promotoria, o jurado 8 argumenta que advogados não são infalíveis ou talvez eles não tenham se interessado suficientemente pelo caso, o que leva a mais um jurado alterar seu voto.

A discussão prossegue destacando o fato de o garoto ter voltado para casa três horas após o crime. Hipóteses como busca pela faca e pânico são levantadas, fazendo com que outro jurado mude seu voto.

Na sequência, o debate retorna ao senhor, uma vez que ele disse que havia corrido do quarto até a porta da frente e visto o garoto descendo as escadas 15 segundos após o crime. Os jurados analisam a planta de seu apartamento e concluem que, para chegar à porta da frente, que estava trancada com um cadeado, o senhor teria passado pela porta do quarto e andado pelo corredor. São 4 metros da cama até a porta e mais 14 metros até o *hall*. Dado que a testemunha tinha problemas de locomoção, fruto de uma fratura, ao ponto de mal conseguir andar no dia do julgamento, questionou-se como ela poderia ter percorrido esse trajeto em 15 segundos. O jurado 8 simula o caminhar do senhor durante o percurso e observa que, diante de suas dificuldades, não seria possível fazer o trajeto em menos de 41 segundos. Segundo ele, é plausível que o senhor tenha ouvido a discussão entre pai e filho algumas horas antes, o corpo do pai cair no chão do apartamento, a mulher gritar do outro lado da rua e alguém descer as escadas, o que o levou a inferir que o culpado fosse o garoto.

Essa linha de argumentação causa indignação em alguns jurados, em especial, no jurado 3, interpretado pelo ator Lee J. Cobb, que ameaça matá-lo intempestivamente, o que acaba por corroborar o argumento anterior de que ameaçar alguém de morte não implica necessariamente matá-lo. Acalmados os ânimos, nova votação gera um empate.

Em seguida, o jurado 8 relembra que um ponto importante do julgamento foi o fato de o garoto ter dito que estava no cinema na hora do crime, mas não lembrar os nomes dos filmes

ou de seus atores. Segundo ele, é difícil alguém lembrar detalhes como esses horas depois de apanhar do pai. Além disso, as perguntas dos policiais foram feitas na cozinha do apartamento, enquanto o corpo do pai ainda estava no chão do quarto. Por outro lado, o rapaz foi capaz de contar detalhes do filme no julgamento. O jurado 8 testa seu ponto de vista com um dos jurados que acaba também por não lembrar detalhes sobre filmes que ele havia assistido dias antes, mesmo não estando sob tensão emocional.

Na sequência, um jurado questiona o modo como a facada foi desferida. Segundo ele, o garoto media 1,68 m e o pai 1,95 m, sugerindo ser difícil o garoto esfaquear o pai, mais alto 27 cm. O jurado 3 tenta demonstrar que a diferença de tamanho não o impediria, porque a facada poderia ter sido desferida de cima para baixo. Todavia, outro jurado, que julga ter experiência com facas, diz que uma faca de mola como aquela é segurada de modo que o movimento deve ser de baixo para cima, inviabilizando a hipótese de o garoto ter feito o ferimento que matou o pai. Agora, apenas 3 jurados mantêm-se convictos da culpa do réu.

Mais à frente, o jurado 8 pondera que o caso envolve relações paternais, de sorte que é difícil eximir-se de preconceitos pessoais em sua análise. Todavia, segundo ele, o fato é que há dúvidas razoáveis de culpabilidade e, uma vez que nenhum júri poderá considerá-lo culpado se não tiver certeza disso, isso é suficiente para inocentar o réu no sistema jurídico americano.

Um jurado diz que foram levantadas boas questões em relação ao caso, mas que ele ainda crê na culpa do réu por dois motivos: a evidência dada pela mulher do outro lado da rua, que diz ter visto o crime acontecer, e o fato de ela ter descrito o modo como a facada foi desferida. Ela disse que havia ido para cama às 21 horas e que a cama ficava ao lado da janela, permitindo que ela olhasse para fora mesmo deitada. Um dos jurados repara que a mulher tinha marcas de uso de óculos nas laterais do nariz, sugerindo que ela usa óculos. Dado que é provável que ela tenha retirado os óculos para dormir, é provável também que ela não tenha visto com nitidez os detalhes do crime por entre as janelas de um trem em movimento.

Esse novo fato faz com que onze jurados considerem o garoto inocente, restando apenas o jurado 3. Visivelmente alterado, enquanto justifica seu ponto de vista, ele se dá conta das razões mais profundas de seu posicionamento. Desapontado, ele retira de sua carteira uma foto sua com seu filho, coloca-a sobre a mesa e a rasga. É justamente nesse momento que ele percebe que seus sentimentos com relação ao seu filho estão sendo transferidos ao réu. É desse clímax dramático, então, que se obtém a tão esperada unanimidade.

Conhecido o enredo do filme, abordamos os pressupostos teóricos que embasam nossa análise das instruções do juiz, que antecedem a deliberação dos jurados. Uma vez que defendemos a hipótese de que cenários de negociação colaborativa de soluções de problemas, como o que o filme apresenta, são guiados por processos de auto e heterovigilância epistêmica que promovem a modulação da emergência de hipóteses abduativas antifactuais em direção à consecução ótima das metas em comum, apresentamos essas noções teóricas na próxima seção.

### **Pressupostos teóricos: noções gerais**

A teoria de conciliação de metas parte do pressuposto de que seres humanos são proativos e competentes para elaborar planos de ação intencional em direção à consecução ótima de metas. Para modelar esses planos, Rauen (2013, 2014, 2016) argumenta que o indivíduo elege determinada meta  $Q$  [estágio 1] e abduz pelo menos uma hipótese que ele considera supostamente mais eficiente para atingi-la  $Q$  [estágio 2], que é em seguida executada [estágio 3] e checada [estágio 4].

Os três primeiros estágios desta arquitetura são abduativos. Numa abdução de caráter antecipatório, como a que a teoria de conciliação de metas propõe-se a modelar, o indivíduo  $i$  projeta um estado de meta  $Q$  no futuro e, *ex-ante-facto*, abduz uma hipótese de que há uma ação antecedente  $P$  que ele considera provavelmente suficiente para atingir esse futuro estado consequente  $Q$ <sup>1</sup>. Segue-se disso que o indivíduo  $i$  pode executar a ação  $P$  na expectativa de atingir  $Q$ .

Por exemplo, no início de “12 homens e uma sentença”, os jurados pretendem determinar a culpa do réu por unanimidade o mais cedo possível, uma vez que tudo levava a crer que o rapaz era culpado de parricídio. A primeira hipótese abduativa *ex-ante-facto* para atingir essa suposta unanimidade foi a de que uma votação preliminar aberta seria suficiente para atingir essa unanimidade. No domínio dessa hipótese, os jurados procederam à votação<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A rigor, trata-se de uma analogia a abduções de caráter explicativo, tais como explicadas em Psillos (2002), nas quais o indivíduo  $i$  observa um evento e, *ex-post-facto*, estabelece uma hipótese de conexão *nomológica* entre certa causa antecedente  $P$  e o evento consequente  $Q$ , de modo que essa causae a explicação mais plausível para a emergência desse evento consequente. Por exemplo, em “12 homens e uma sentença”, uma testemunha relata ter ouvido o filho falar que mataria o pai e, na sequência, o pai é encontrado morto. Isso sugere, *ex-post-facto*, que a hipótese explicativa mais plausível para o caso é a de que o pai tenha sido assassinado pelo filho.

<sup>2</sup> Neste caso, a ação antecedente revelou-se necessária, mas não suficiente para a obtenção do consenso, o que caracteriza uma inconciliação ativa nos termos de Rauen (2013, 2014, 2016).

Os três últimos estágios dessa arquitetura, por sua vez, são dedutivos, já que a hipótese abdutiva antifactual de conexão nomológica entre uma ação antecedente em um futuro mais imediato e um estado consequente num futuro menos imediato pode ser concebida como uma premissa maior; a ação antecedente neste futuro mais imediato pode ser tomada como uma premissa menor; e o estado consequente neste futuro menos imediato pode ser tomado como uma conclusão deduzida a partir dessas premissas.

Retomando o exemplo, assumindo-se que a votação preliminar, ação antecedente num futuro mais imediato, implicaria a obtenção da unanimidade requerida, estado consequente em um futuro menos imediato, e que a votação seria uma ação pelo menos suficiente para atingir esse estado consequente, a expectativa de todos os jurados era, naquele momento, a de obtenção da unanimidade.

Contudo, dado o caráter ampliativo da abdução, é fundamental ter em mente que a hipótese abdutiva, mesmo tomada pelo indivíduo como uma premissa maior no raciocínio dedutivo que segue, não garante a conclusão. Não sem motivo que a posição do jurado 8 é tomada como dissenso e promotora de frustração coletiva no enredo<sup>3</sup>.

Importante para o que estamos discutindo aqui é o fato de que em uma abdução antedutiva, o indivíduo *i* fixa a meta *Q* e busca a hipótese supostamente mais eficiente para a sua consecução. Após essa etapa, a checagem da hipótese, independente de sua verdade epistemológica, ocorre dedutivamente.

Figura 1 – Arquitetura abductivo-dedutiva da teoria de conciliação de metas

Abdução	[1]		Q
	Dedução	[2]	P
		[3]	P
		[4]	Q' <sup>4</sup>

Fonte: Elaboração nossa.

Além disso, vale destacar que a fase dedutiva da arquitetura de Rauen (2014) conflui com o mecanismo dedutivo de Sperber e Wilson (1986, 1995), especialmente desenhado para a interpretação de enunciados. No caso, regido pela noção de relevância, esse mecanismo analisa *online* os *inputs* linguísticos e deduz todas as conclusões possíveis desse conjunto, operando de maneira não trivial e não demonstrativa por meio de regras de eliminação ligadas às entradas lógicas dos conceitos. Segundo o mecanismo de compreensão guiado pela noção

<sup>3</sup> O mesmo se pode dizer de uma abdução *ex-post-facto*, uma vez que ameaçar alguém de morte não implica a consecução do crime. Sobre virtudes e fragilidades da abdução, ver Psillos (2002).

<sup>4</sup> A representação Q' demarca a consecução da meta Q.

teórica de relevância, o ouvinte segue uma rota de menor esforço cognitivo na interpretação de um enunciado, interpretando as entradas de dados em ordem de acessibilidade e cessando o processo quando sua expectativa de relevância ótima é satisfeita.

Relevância é uma propriedade potencial de enunciados, fenômenos observáveis, pensamentos, memórias e conclusões inferenciais. Dessa forma, qualquer estímulo externo ou representação interna que fornece um *input* para processos cognitivos (uma visão, um som, um enunciado, uma memória) pode ser relevante para um indivíduo, na medida em que gera efeitos cognitivos positivos que compensem os esforços cognitivos despendidos para obtê-los. Quanto maiores forem esses efeitos cognitivos positivos e/ou menores forem os esforços cognitivos necessários para obtê-los, maior será a relevância.

Em teoria da relevância, assume-se que o processo comunicacional é guiado pelo princípio cognitivo de que a cognição humana é direcionada para a maximização da relevância e pelo princípio comunicativo de que todo enunciado comunica a presunção de sua própria relevância ótima<sup>5</sup>. Em uma interação comunicativa, o objetivo do ouvinte ao processar os estímulos do falante é justamente encontrar dedutivamente uma interpretação que satisfaça essas expectativas<sup>6</sup>.

Nesse estudo em particular, propusemo-nos a analisar o contexto anterior à tomada de decisão dos jurados no filme “12 homens e uma sentença”. Estamos interessados nas instruções que subsidiam a deliberação, assumindo que a comunicação dessas instruções está a serviço de uma meta de nível mais alto de o juiz obter veredicto dos jurados e que a instrução dos jurados funciona como hipótese abdutiva antifactual em direção à consecução ótima dessa meta, o que passamos a descrever a seguir.

Conforme a modelação de Rauen (2014), o primeiro estágio para descrever e explicar esse cenário é o de projeção da meta:

[1] O indivíduo  $i$  projeta uma meta  $Q$  em  $t_1$ ;

[1'] O juiz  $i$  projeta a meta  $Q$  de o juiz  $i$  obter veredicto dos jurados em  $t_1$ .

---

<sup>5</sup> A rigor, essa expectativa de relevância é abdutiva, uma vez que a audiência assume *a priori* que a entrada de dados será relevante  $Q$  e abduz que a heurística de compreensão guiada por essa expectativa atinge a interpretação que gera o maior número de efeitos cognitivos com menores esforços de processamento justificáveis (RAUEN, 2013, 2014, 2016).

<sup>6</sup> Rauen (2013, 2014, 2016) argumenta que o mecanismo dedutivo é governado por processos abditivos e proativos de nível mais alto em direção à consecução ótima de metas. Isso permitiria incluir as motivações do falante na descrição e explicação das trocas comunicacionais sejam elas voluntárias (deliberadas e conscientes) ou automáticas (não deliberadas e inconscientes).



Na checagem, o indivíduo avalia ou monitora o resultado da ação antecedente  $P$  no escopo dedutivo da formulação “Se  $P$ , então  $Q$ ”, de forma que, no cenário ativo que estamos descrevendo ( $Q$ ; Se  $P$ , então  $Q$ ;  $P$ ), juiz avalia se a instrução dos jurados viabiliza a obtenção do veredicto dos jurados.

(4') O juiz  $i$  checa a consecução da obtenção do veredicto dos jurados em  $t_4$ .

O *output* desse estágio pode ser representado desta forma:

[1]	Q		obter veredicto dos jurados, juiz
[2]	P	Q	instruir os jurados, juiz obter veredicto dos jurados, juiz
[3]	P		instruir os jurados, juiz
[4]	Q'		obter veredicto dos jurados, juiz

É precisamente nesse estágio que emergem os conceitos de *conciliação de metas* e de *confirmação de hipóteses*.

Segundo Rauen (2014), há conciliação de metas quando o estado  $Q'$  em  $t_4$  satisfaz ou coincide com a meta  $Q$  em  $t_1$ . Há quatro modelos de consecução:

- a) *conciliação ativa* [1a], quando se executa a ação antecedente e se atinge o estado consequente. No caso, o juiz instrui os jurados e obtém o veredicto, tal como ocorre em “12 homens e uma sentença”;
- b) *inconciliação ativa* [1b], quando se executa a ação antecedente e não se atinge o estado consequente. No caso, o juiz instrui os jurados e não obtém o veredicto, porque os jurados se declaram incapazes de chegar ao consenso necessário exigido pelo sistema jurídico americano;
- c) *conciliação passiva* [1c], quando não se executa a ação antecedente e, mesmo assim, atinge-se o estado consequente. No caso, o juiz não instrui os jurados, um erro de procedimento, e os jurados, mesmo assim, fornecem corretamente o veredicto por conhecerem os trâmites legais;
- d) *inconciliação passiva* [1d], quando não se executa a ação antecedente e não se atinge o estado consequente. No caso, o juiz não instrui os jurados e eles cometem um erro de procedimento ou se declaram incapazes de chegar ao consenso necessário.

Essas opções podem ser resumidas na figura 1 a seguir.

Figura 2 – Possibilidades de consecução de metas

Estágios	(1a)Conciliação Ativa	(1b)Inconciliação Ativa	(1c)Conciliação Passiva	(1d)Inconciliação Passiva
[1]	Q	Q	Q	Q
[2]	P Q	P Q	P Q	P Q
[3]	P	P	-P	-P
[4]	Q'	-Q'	Q'	-Q'

Fonte: Rauen (2014, p. 11).

Segundo Rauen (2014), há uma confirmação de hipóteses quando a realidade  $Q'$  em  $t_4$  satisfaz ou coincide com a hipótese abdutiva antifactual  $H_a$  em  $t_2$ , de tal modo que o resultado da ação  $P$  reforça a hipótese abdutiva antifactual  $H_a$  de que a ação antecedente  $P$  causa o estado consequente  $Q$ .

Cabe ressaltar que a avaliação dessa hipótese abdutiva antifactual depende do grau de confiança ou de força que o indivíduo atribui à conexão entre a ação antecedente e o estado consequente, sugerindo haver uma gradação que vai do nível categórico, mais forte, passando pelos níveis bicondicional, condicional e habilitador, intermediários, e chegando ao nível tautológico, mais fraco.

Quando categórica  $P \Leftrightarrow Q$ , a hipótese abdutiva antifactual é suficiente, necessária e certa, admitindo apenas conciliações ativas (1a). Quando bicondicional  $P \leftrightarrow Q$ , a hipótese é suficiente e necessária, mas não certa, admitindo-se também inconciliações passivas (1d). Quando condicional  $P \rightarrow Q$ , a hipótese é suficiente, mas não necessária, acolhendo-se também conciliações passivas (1c). Quando habilitadora  $P \leftarrow Q$ , a hipótese é necessária, mas não suficiente, viabilizando inconciliações ativas (1b), mas não conciliações passivas (1c). Quando tautológica  $P \dashv Q$ , a hipótese não é suficiente ou necessária, modelando situações nas quais todas as consecuições são possíveis. A figura 2, a seguir, resume essas possibilidades.

Figura 3 – Tabela de verdade para a modulação de hipóteses abdutivas antifactuais

Conciliações	Proposições		Categórica $P \Leftrightarrow Q$	Bicondicional $P \leftrightarrow Q$	Condicional $P \rightarrow Q$	Habilitadora $P \leftarrow Q$	Tautológica $P \dashv Q$
	$P$	$Q$					
(1a) Conciliação Ativa	V	V	V	V	V	V	V
(1b)Inconciliação Ativa	V	F	F	F	F	V	V
(1c)Conciliação Passiva	F	V	F	F	V	F	V
(1d)Inconciliação Passiva	F	F	F	V	V	V	V

Fonte: Rauen (2014, p. 13).

Em “12 homens e uma sentença”, do ponto de vista do juiz, instruir os jurados habilita, mas não garante a obtenção do veredicto, uma vez que entre as possibilidades de consecução poderia ser o caso de os jurados declararem-se incapazes de chegar a um veredicto por consenso.

Apresentadas as noções de conciliação de metas e de confirmação de hipóteses, podemos distinguir agora os conceitos de autoconciliação e de heteroconciliação. Conforme Rauen, diz-se haver uma autoconciliação de metas quando um indivíduo, ele mesmo, checa se uma determinada ação antecedente permite atingir o estado consequente. Em cenários de autoconciliação *stricto sensu*, o indivíduo não precisa mobilizar outros indivíduos para conciliar suas metas. Todavia, quando o concurso de outros atores, que são mobilizados por mecanismos comunicacionais, é necessário para essas conciliações, diz-se haver uma heteroconciliação de metas. No caso em pauta, tomando-se como focal o ponto de vista do juiz, a obtenção do veredicto somente será possível mediante a mobilização colaborativa dos jurados, como veremos mais adiante.

Cabe ressaltar que, em cenários de heteroconciliação, a audiência pode exercer diferentes competências de vigilância epistêmica para preservá-la de erros interpretativos. Por vigilância epistêmica, compreendemos a capacidade que os indivíduos têm de calibrar seu grau de confiança numa informação. Sperber et al. (2010) concebem-na como uma adaptação cognitiva para a troca social<sup>7</sup>. No caso em questão, a instrução dada pelo juiz é constrangida não apenas pelas normas que regem o sistema jurídico americano, mas também por sua interpretação sobre o cenário apresentado durante o julgamento, que, por sua vez, é constrangida por suas crenças pessoais e por suas habilidades para calibrar o grau de confiança atribuído aos testemunhos.

Ouvintes possuem diferentes expertises de aplicação do procedimento de compreensão guiado pela relevância. Conforme esses níveis de sofisticação, é possível haver três tipos de intérpretes: ingênuos, cautelosos e sofisticados. Intérpretes ingênuos são aqueles que aceitam a primeira interpretação otimamente relevante. Intérpretes cautelosos são aqueles que assumem uma interpretação que o falante poderia ter pensado ser otimamente relevante. Eles reconhecem que um falante benevolente pode equivocar-se e, desse modo, são capazes de produzir uma interpretação alternativa àquela que o falante poderia ter pensado ser otimamente relevante. Intérpretes sofisticados são aqueles que assumem uma interpretação

---

<sup>7</sup> Mazzarella (2015) sugere que mecanismos de vigilância epistêmica podem modular expectativas de relevância do ouvinte e Cruz (2016) sugere que a vigilância epistêmica deve ser considerada um gatilho que atua supervisionando estratégias interpretativas.

que o falante poderia ter pensado que seria vista como otimamente relevante. Eles não apenas reconhecem erros, mas assumem que o falante pode não ter sido benevolente ou até mesmo trapaceiro.

Intérpretes sofisticados são capazes de mobilizar diferentes graus de vigilância epistêmica para supervisionar a qualidade dos estímulos ostensivos processados, ajudando-os a monitorar no que e em quem acreditar. Segue-se que o grau de confiança que a audiência tem numa hipótese abdutiva antifactual depende do grau de confiança que ela deposita no proponente. Conforme Mercier e Sperber (2007), essa confiança que os seres humanos atribuem às fontes pode ser vulnerável e gerar equívocos. Segundo eles, os seres humanos sofrem forte pressão para filtrar informações comunicadas para chegar o mais perto possível de informações confiáveis. Ressaltamos que essas noções, além de explicarem como se dá essa avaliação e possível gradação na força da hipótese, são compatíveis com a sugestão de Rauen (2014) de que as hipóteses abdutivas em contextos proativos emergem categóricas, mas podem ser enfraquecidas em seguida, notadamente em situações tensas que demandam reflexões mais apuradas.

Apresentadas as noções teóricas de conciliação de metas, relevância e vigilância epistêmica, analisamos na próxima seção três enunciados que compõem as instruções que antecedem a deliberação dos jurados.

### **Análise das instruções do juiz**

Para iniciarmos nossa reflexão sobre cenários de negociações colaborativas no filme “12 homens e uma sentença”, elegemos como recorte para este artigo o conjunto de enunciados do juiz que dão início ao debate, uma vez que defendemos que o contexto anterior à tomada de decisão pode ser determinante nas situações de tensão retratadas no filme.

Como vimos anteriormente, a meta *Q* de obter veredicto é viabilizada pela submeta de instruir os jurados. Para isso, o juiz terá de produzir estímulos comunicacionais que promovam essa ação antecedente – as referidas instruções. Em teoria de conciliação de metas, assume-se que toda interação comunicativa mobiliza três intenções: uma intenção prática que superordena o plano de ação intencional; uma intenção informativa intermediária que consiste em fazer saber de que se trata o estímulo comunicativo; e uma intenção comunicativa de tornar manifesto ou mais manifesto essa intenção informativa a serviço de uma intenção prática.

Para efeitos de descrição, vamos assumir que a instrução aos jurados *O* equivale à intenção prática em jogo. Se isso estiver correto, informar as instruções aos jurados *N* equivale à intenção informativa intermediária e produzir um estímulo ostensivo *M* equivale à intenção comunicativa propriamente dita.

No caso, o juiz tem uma meta pessoal *Q* de obter veredicto que depende da colaboração dos jurados – heteroconciliação. Admitamos que, de um ponto de vista macroestrutural, a meta *Q* de o juiz obter veredicto, estágio [1], encabeça o plano de ação intencional do juiz. Nesse caso, o seu plano de ação intencional poderia ser descrito em três níveis da seguinte forma: para o juiz obter o veredicto *Q*, ele precisa instruir os jurados *P* e os jurados precisam obter um consenso *O*<sup>8</sup>.

Essa cadeia de intenções pode ser assim representada:

			...(Q) obter veredicto, juiz
			...(P) instruir júri, juiz
			(O) obter consenso, jurados
[1]			(O) obter consenso, jurados
[2]		(N) informar regras, juiz	
[3]	(M) comunicar regras, juiz	(N) informar regras, juiz	
[4]	(M) comunicar regras, juiz		
[5]		(N) informar regras, juiz	
[6]			(O') obter consenso, jurados
			...(P') instruir júri, juiz
			...(Q') obter veredicto, juiz

Em síntese, para comunicar as regras, o juiz precisa formular, a partir de suas preferências e habilidades, um estímulo ostensivo otimamente relevante que torne mutuamente manifesto para o juiz e para os jurados que o juiz torna mutuamente manifesto sua intenção informativa a serviço de sua intenção prática.

Nesse caso, dadas as suas preferências e habilidades, e constrangido pelo sistema jurídico americano, vigilância epistêmica, o juiz diz o que segue:

Juiz: Para darmos prosseguimento, ouviram um longo e complexo caso sobre homicídio em primeiro grau. Um homicídio premeditado é a mais grave acusação em nossos tribunais. Ouviram os testemunhos. A lei lhes foi lida para ser aplicada ao caso. Agora é dever de vocês tentar separar os fatos da versão. Um homem está morto. A vida de outro está em jogo. **Se houver dúvida razoável sobre a culpa do acusado, dúvida razoável, devem entregar-me o veredicto de inocente. Se, entretanto, não houver, devem, em sã consciência, declarar o acusado culpado. O que quer que decidam, o veredicto deverá ser unânime.** No caso de considerarem o acusado culpado, o tribunal não considerará a hipótese de perdão. A pena de

<sup>8</sup> A obtenção desse consenso não é descrita ou explicada neste artigo.

morte é compulsória neste caso. Estão frente à grande responsabilidade. Obrigado. (12 HOMENS E UMA SETENÇA, 1957, negrito nosso).

Do ponto de vista dos jurados, eles seguem uma rota de esforço mínimo, interpretando as entradas de dados em ordem de acessibilidade e cessando o processo quando sua expectativa de relevância ótima é satisfeita – a dita heurística de interpretação guiada pela relevância.

A seguir, apresentamos a análise dos três enunciados que determinam as regras de deliberação do veredicto (destacados em negrito no excerto)<sup>9</sup>.

(1a) Forma linguística: Se houver dúvida razoável sobre a culpa do acusado, dúvida razoável, devem entregar-me o veredicto de inocente;

(1b) Forma lógica: (haver x)→(dever entregar x, y, z,  $\alpha_{finalidade}$ );

(1c) Explicatura: Se houver dúvida razoável sobre a culpa [DE PARRICÍDIO] do acusado  $\emptyset$  [DO FILHO DA VÍTIMA], dúvida razoável,  $\emptyset$  [OS JURADOS] devem entregar-me [PARA O JUIZ] o veredicto de inocente  $\emptyset$  [DE CRIME DE PARRICÍDIO];

(1d) Explicatura expandida: *O JUIZ AFIRMA QUE SE HOUVER DÚVIDA RAZOÁVEL SOBRE A CULPA DE PARRICÍDIO DO FILHO DA VÍTIMA, DÚVIDA RAZOÁVEL, OS JURADOS DEVEM ENTREGAR PARA O JUIZ O VEREDICTO DE INOCENTE DE CRIME DE PARRICÍDIO.*

(2a) Forma linguística: Se, porém, não houver nenhuma dúvida razoável, então, devem, em sã consciência, declarar o acusado culpado;

(2b) Forma lógica:  $\neg$ (haver x)→(dever x, y (declarar x, y,  $\alpha_{modo}$ ));

(2c) Explicatura: Se, porém, não houver nenhuma dúvida razoável  $\emptyset$  [SOBRE A CULPA DE PARRICÍDIO DO FILHO DA VÍTIMA], então,  $\emptyset$  [OS JURADOS] devem, em sã consciência declarar culpado o acusado  $\emptyset$  [DE CRIME DE PARRICÍDIO];

(2d) Explicatura expandida: *O JUIZ AFIRMA QUE SE NÃO HOUVER NENHUMA DÚVIDA RAZOÁVEL SOBRE A CULPA DE PARRICÍDIO DO FILHO DA VÍTIMA, ENTÃO, OS JURADOS DEVEM DECLARAR O ACUSADO DE CRIME DE PARRICÍDIO CULPADO EM SÃ CONSCIÊNCIA.*

(3a) Forma linguística: O que quer que decidam, o veredicto deverá ser unânime.

(3b) Forma lógica: (dever ser x, y (decidir x, y)).

(3c) Explicatura: O que quer que  $\emptyset$  [OS JURADOS] decidam  $\emptyset$  [SOBRE O SUPOSTO CASO DE PARRICÍDIO], o veredicto  $\emptyset$  [SOBRE O SUPOSTO CASO DE PARRICÍDIO] deverá ser unânime.

<sup>9</sup> Para descrever esse processo, apresentamos os elementos linguísticos dos enunciados na versão (a); descrevemos a forma lógica de acordo com o modelo convencionado por Rauen (2008) na versão (b); apresentamos o preenchimento das entradas lógicas, de forma a compor a explicatura na versão (c); e acrescentamos uma explicatura expandida, englobando os atos de fala na versão (d).

(3d) Explicatura expandida: O *JUIZ AFIRMA QUE* O QUE QUER QUE OS JURADOS DECIDAM SOBRE O SUPOSTO CASO DE PARRICÍDIO, O VEREDICTO SOBRE O SUPOSTO CASO DE PARRICÍDIO DEVERÁ SER UNÂNIME.

Com esses enunciados, o juiz torna mutuamente manifesto ou mais manifesto aos jurados um conjunto de informações {I} – intenção comunicativa. Esse conjunto de informações {I} consiste de informar que o veredicto unânime de inocência deve decorrer de dúvida razoável sobre culpa de parricídio, e o veredicto unânime de culpa deve decorrer de ausência de dúvida razoável – intenção informativa. Por fim, esse conjunto de informações está a serviço da obtenção de um veredicto unânime para esse suposto caso de parricídio – intenção prática.

A descrição a seguir representa essa inferência:

$S_1$  – O juiz afirma que se houver dúvida razoável sobre a culpa de parricídio do filho da vítima, dúvida razoável, os jurados devem entregar para o juiz o veredicto de inocente de crime de parricídio (premissa implicada derivada da explicatura do primeiro enunciado do juiz);

$S_2$  – O juiz afirma que se não houver nenhuma dúvida razoável sobre a culpa de parricídio do filho da vítima, então, os jurados devem declarar o acusado de crime de parricídio culpado em sua consciência (premissa implicada derivada da explicatura do segundo enunciado do juiz);

$S_3$  – O juiz afirma que o que quer que os jurados decidam sobre o suposto caso de parricídio, o veredicto sobre o suposto caso de parricídio deverá ser unânime (premissa implicada derivada da explicatura do segundo enunciado do juiz);

$S_4$  –  $S_1 \wedge S_2 \wedge S_3 \rightarrow S_5$  (inferência por *modus conjuntivo*);

$S_5$  – O juiz provavelmente pretender obter um veredicto unânime de culpa ou de inocência do suposto crime de parricídio (conclusão implicada).

Em síntese, para o juiz obter um veredicto unânime de culpa ou de inocência do suposto crime de parricídio, juiz e júri precisam heteroconciliar metas  $Q$  e consequências  $Q$ <sup>10</sup>. Nesse contexto, essas heteroconciliações dependem da qualidade do estímulo ostensivo-comunicativo que compõe a ação de nível mais baixo na cadeia de submetas e metas em pauta. A rigor, enunciados funcionam como hipóteses abduativas antefactuais habilitadoras  $P \leftarrow Q$ , uma vez que, na maioria das vezes, eles são necessários, mas não suficientes para a heteroconciliação de intenções práticas.

Ou seja, o enunciado do juiz habilita, mas não garante a desejada heteroconciliação de sua meta prática, uma vez que, embora os estímulos ostensivos tenham tornado manifestas ou

---

<sup>10</sup>Casos como esse exigem não apenas uma compreensão das metas e das ações intencionais de outros, mas também uma motivação para compartilhar metas e para participar colaborativamente dessas ações que envolvem planos coordenados de ação social (TOMASELLO et al. 2005).

mais manifestas as instruções – conciliação ativa da intenção ou meta comunicativa – os jurados tenham conseguido obter as informações necessárias para guiar suas deliberações por meio dessas instruções – conciliação ativa da intenção ou meta informativa – eles podem declarar-se incapazes de chegar a um consenso ou mesmo qualquer outro fator externo pode impedir a deliberação do júri, frustrando a consecução da intenção prática do juiz – inconciliação ativa da intenção ou meta prática.

As próprias escolhas lexicais do juiz podem moderar a consecução dessas intenções. Por exemplo, ao repetir em seu enunciado a sequência lexical ‘dúvida razoável’, o próprio juiz pode ter interferido inadvertidamente na deliberação dos jurados. Conforme Sperber e Wilson (2010, p. 24), “a vigilância epistêmica dirigida a informantes produz uma variedade de atitudes epistêmicas (aceitação, dúvida ou rejeição, por exemplo) aos conteúdos transmitidos por esses informantes”.

No caso em questão, os jurados precisavam basear-se apenas nos relatos feitos durante o julgamento para proceder ao cálculo inferencial e, então, posicionar-se a favor da culpa ou da inocência do réu. Ademais, o processamento de informações leva em consideração não apenas as informações armazenadas na memória enciclopédica dos indivíduos, mas também a autoridade comunicativa do emissor. No filme, os jurados tinham de levar em consideração não apenas as versões apresentadas pelos atores do julgamento, mas também a instrução dada pelo juiz, objeto desse estudo.

Como já mencionamos, ao produzir o enunciado, o juiz tinha intenções (prática, informativa e comunicativa) que precisavam ser reconhecidas pelos jurados para que o processo comunicativo fosse bem-sucedido. Reconhecer essas intenções depende, dentre outros fatores, do nível de confiança que os jurados depositam em sua autoridade. A audiência identifica a relevância do que é comunicado na suposição de que ele é confiável, mas avalia, em seguida, sua confiabilidade. Este grau de confiança é dependente da autoridade que o falante exerce sobre o ouvinte. Seguramente, as instruções do juiz exerceram seus efeitos. Não sem motivo, a negociação para o estabelecimento da sentença é guiada pela obtenção da unanimidade e pela vigilância epistêmica que a expressão ‘dúvida razoável’ impôs ao processo. Ou seja, ações e inferências espontâneas não demonstrativas de cada personagem em direção à deliberação sobre a culpa ou inocência do réu foram moduladas pelas noções de dúvida razoável e de unanimidade, enfatizadas pelo juiz.

### **Considerações Finais**

Esse artigo buscou analisar o contexto que antecede o cenário de negociação colaborativa de metas do filme “12 homens e uma sentença”, uma vez que a discussão retratada no filme é constrangida, dentre outros, pelo contexto inicial. Para tanto, elegemos o momento no qual o juiz reúne o júri e passa instruções que ele julga pertinentes para a tomada de decisão por parte dos jurados.

Assumimos que a comunicação das instruções pelo juiz está a serviço de uma meta de nível mais alto de ele obter veredicto dos jurados e de que instruir os jurados funciona como hipótese abductiva antefactual em direção à consecução ótima dessa meta. Posto isso, antes de decidir sobre o futuro do réu, os jurados ouviram do juiz que se houvesse dúvida razoável sobre a culpa ele deveria ser inocentado de modo unânime. Segue-se que o veredicto unânime de culpa só poderia ser obtido na ausência de dúvida. Em resumo, segue-se dessas instruções que o juiz elaborou estímulos ostensivos – intenção comunicativa – que tornaram manifestos ou mais manifestos para juiz e jurados as instruções de deliberação – intenção informativa – na expectativa de que os jurados deliberassem por unanimidade a culpa ou inocência do acusado de parricídio – intenção prática.

Como a descrição do enredo sugere, as constrições de unanimidade e de vigilância sobre a presença/ausência de dúvida razoável funcionam como *background* ou ambiente cognitivo que superordena as discussões dos jurados. Se isso estiver correto, partindo do pressuposto de que auto e heterovigilância epistêmica modulam a emergência de hipóteses abductivas antefactuais em processos de negociação coletiva de metas, é possível descrever e explicar como os jurados lidam com essas constrições, ou seja, verificando como cada um ao seu modo produz e interpreta otimamente estímulos comunicacionais durante a negociação colaborativa de soluções problemas.

## Referências

MAZZARELLA, D. Pragmatics and Epistemic Vigilance: The Deployment of Sophisticated Interpretative Strategies. *Croatian Journal of Philosophy*. Charlottesville, v. XV, n. 44, p. 183-198, 2015.

MERCIER, H.; SPERBER, D. Intuitive and Reflective Inferences. In: EVANS, Jonathan; FRANKISH, Keith (ed.). *Two minds: dual processes and beyond*. Oxford University Press, 2009. Disponível em: <<http://ssrn.com/abstract=1862670>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CRUZ, M. P. Vigilance mechanisms in interpretation: hermeneutical vigilance. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, Krakowie, v. 133, issue 1, Relevance Theory, p. 21-29, 2016.

PSILLOS, S. Simple the best: A Case for Abduction. In: KAKAS, A. C.; SADRI, F. (eds.). *Computational Logic: Logic Programming and Beyond*. Berlin: Springer-Verlag, 2002. p. 605-626. Disponível em: <<http://www.phs.uoa.gr/~psillos/>>. Acesso em: 2 set. 2013.

RAUEN, F. J. Hipóteses antedutivas e conciliação de metas. In: GODOY, E. et alii (Orgs.). *Coletânea do II Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 53-79.

\_\_\_\_\_. For a goal conciliation theory: ante-factual abductive hypotheses and proactive modelling. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 595-615, set./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Hipóteses abduativas antifactuais e modelação proativa de metas. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, p. 188-204, 2013.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication & cognition*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995 [1. ed.1986].

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Relevância: comunicação e cognição*. Trad. de Helen Santos Alves. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2001.

SPERBER, D.; CLÉMENT, F.; HEINTZ, C.; MASCARO, O.; MERCIER, H.; ORIGGI, G.; WILSON, D. Epistemic Vigilance. *Mind & Language*, Hoboken, v. 25, n. 4, p. 359-393, September, 2010.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALLS, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 28, 2005, p. 675-735.

*12 HOMENS E UMA SENTENÇA*. Direção: Sidney Lumet. Produção: Henry Fonda e Reginald Rose. 1957. 1 DVD (96 min). Título original: 12 angry men.

Artigo recebido em: 07/06/2017.

Artigo aceito em: 08/11/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## ENSINO DE ESCRITA E LETRAMENTOS: AS PROPOSTAS CURRICULARES DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA (MG)<sup>1</sup>

Tânia Guedes Magalhães<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho objetiva apresentar o resultado de uma pesquisa que buscou analisar a presença e as implicações das práticas de produção escrita nos currículos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), bem como a relação dessas práticas com os gêneros textuais (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Uma vez que a escola é uma importante agência de letramento (KLEIMAN, 2007) e a construção do conhecimento é perpassada pela linguagem, objetivamos analisar as concepções que embasam as práticas de escritas presentes nos nove documentos da Secretaria de Educação. Utilizamos a análise documental como abordagem metodológica. Os dados apontam que vários gêneros textuais escritos estão na base do aprendizado de diversas disciplinas, demonstrando o papel central da linguagem na construção do conhecimento e na ampliação dos letramentos discentes. Entretanto, verificamos que a) a concepção de escrita está bastante centrada nas atividades pedagógicas avaliativas, nas diferentes disciplinas, na circulação de saber no interior da própria instituição; b) poucas são as atividades de circulação de gêneros textuais numa perspectiva social; e c) a escrita está centrada nas disciplinas, e não num viés interdisciplinar.

**Palavras-chave:** Produção escrita. Interdisciplinaridade. Currículo.

**Abstract:** This paper has as its main goal the result of a research which analyzed the presence and its implications in writing production practices in the curricula of the Department of Education of Juiz de Fora (MG), as well as its practice's relation with texts genres (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). As school is an important literacy agency (KLEIMAN, 2007) and the knowledge construction is permeated by language, we have sought to analyze the conceptions that support the writing's practices in nine documents of the Department of Education. We made use of documentary analysis as methodological approach. The data point out that several written text genres are the learning basis of various subjects, showing the central role of language for knowledge construction and also in the expansion of literacies. However, we have verified that: a) the conception of writing is focused on evaluative activities in several subjects, with speech movement in the educational institution itself; b) there are few genre's activities in a social perspective; and c) the writing is in the subjects, not in an interdisciplinary bias.

**Keywords:** Writing production. Interdisciplinarity. School Curriculum.

### Introdução

Várias são as pesquisas acadêmicas que estudam os letramentos em diversas perspectivas nas suas relações com as práticas humanas (HEATH, 1982; KLEIMAN, 1995;

---

<sup>1</sup> Este trabalho contou com o financiamento da FAPEMIG.

<sup>2</sup> Doutora em Letras – Professora dos cursos de Letras e Pedagogia e do programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, linha *Linguagens, Culturas e Saberes*. tania.magalhaes95@gmail.com

STREET, 2003; ROJO, 2009, dentre outros). Também têm sido frequentes pesquisas no campo do currículo<sup>3</sup> escolar (MARINHO, 2007; KLEIMAN, 2007; FERRAZ, GONÇALVES, 2015, por exemplo). Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa<sup>4</sup> na articulação entre esses campos, mais especificamente referente ao letramento escolar. Tal pesquisa, desenvolvida entre 2014/2016, teve como objetivo analisar as Propostas Curriculares da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG), visando analisar as práticas de produção escrita veiculadas nos documentos, enfocando a) as concepções de escrita que embasam as Propostas; b) as atividades sugeridas; e c) os gêneros textuais e sua circulação social. As propostas curriculares foram construídas ao longo dos anos de 2010 a 2012; a rede municipal foi consultada e, por fim, os documentos foram publicados e divulgados estando, hoje, em vigência. Os documentos são intitulados Proposta Curricular de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira e Artes. Além disso, há um documento de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos, totalizando nove documentos.

Para analisar os materiais, utilizamos como embasamento teórico, sobretudo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os Novos Estudos de Letramento (NEL), teorias que enfocam a perspectiva social da linguagem. Consideramos, conforme Street (2003; 2014), que as práticas de letramento envolvem vários modos de significar e representar a escrita nos diferentes contextos sociais, inclusive na escola; neste espaço, os gêneros de texto (BRONCKART, 1999) constituem-se um importante elemento para materializar atividades de escrita, por ser o uso dos gêneros uma possibilidade didática eficiente para inserir os alunos em práticas comunicativas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; ROJO, 2009, KLEIMAN, 2007).

Assim, apresentamos, na primeira seção, as questões teóricas que embasam a pesquisa, enfocando os gêneros textuais e os letramentos, a produção escrita e o currículo. Em seguida, traçamos, brevemente, questões relativas à análise documental para, por fim, apresentar a análise de dados e nossas considerações sobre os resultados.

Esperamos, com esta investigação, fornecer caminhos mais precisos para o trabalho de escrita interdisciplinar na escola, considerando que a linguagem é primordial para o desenvolvimento humano e que a atividade discursiva é mediadora das interações sociais que

---

<sup>3</sup> Não será nosso objetivo aqui discutir diferenças entre currículo, proposta curricular, diretrizes curriculares ou parâmetros, em função do objetivo do artigo.

<sup>4</sup> Projeto intitulado “Gêneros textuais e práticas de letramento em diferentes áreas do conhecimento: análise de propostas curriculares (2014 – 2016; financiamento – UFJF), em que analisamos os documentos sob vários eixos, como oralidade, leitura, escrita, projetos interdisciplinares, literatura e multiletramentos.

constituem todo o conhecimento humano (BRONCKART, 1999; 2006); por isso, a linguagem, aqui especificamente enfocada na modalidade escrita, ganha demasiada importância no processo de escolarização.

### **Uma perspectiva social de produção escrita**

À luz de conceitos como escrita, em suas diversas perspectivas, gêneros textuais e letramentos, pretendemos, nesta seção, apresentar os aspectos principais que têm embasado nossas investigações. Envolvendo os níveis linguístico, cognitivo, social, cultural e ideológico, a escrita pode apresentar de forma geral, segundo Koch (2009), três concepções que estão, por assim dizer, sustentadas por três concepções de linguagem que brevemente apresentaremos.

Num viés estritamente focado na língua como sistema, a *escrita com foco na língua* apoia-se em um conjunto de regras gramaticais que os sujeitos devem dominar para obter êxito nas produções. Assim sendo, o texto é visto “como um produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor” (2009, p. 33). A perspectiva de *escrita com foco no escritor* alinha-se a uma concepção de língua como expressão do pensamento, na qual o autor traduz num texto todas as suas ideias, de modo que o texto é “um produto – lógico – do pensamento do escritor” (p. 33). Nessas duas concepções, acreditamos que estão envolvidas algumas habilidades como “codificar, normatizar e textualizar” (ROJO, 2009, p. 45). É claro que, na escrita, tais habilidades estão envolvidas; entretanto, os aspectos sociais e culturais devem ser centrais nos estudos sobre escrita que dão sustentação ao aprendizado na escola.

A concepção idealizada para o ensino, a *escrita com foco na interação*, apresenta a produção textual como um processo, em que vários conhecimentos e estratégias são mobilizadas, solicitando um papel ativo e consciente do sujeito produtor. Essa perspectiva está calcada numa concepção dialógica e interacional de língua, de escrita como prática discursiva, em que o texto é visto como um “evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais” (BEAUGRANDE, 1997, *apud* KOCH, 2009, p. 34). Assim, o sujeito produtor, na construção de seu texto, deve considerar que os fenômenos linguísticos estão relacionados à situação de produção. Para tanto, devem ser considerados a situação comunicativa, os interlocutores, a organização do conteúdo temático no gênero a ser produzido, o fluxo informacional e, por fim, na prática escolar, a

reescrita, a fim de que se atinja o objetivo da aprendizagem de tal modalidade, que é interagir socialmente.

Essa concepção discursiva, de língua, de texto e de produção escrita, trouxe grandes repercussões para o professor, para os currículos e para a escola em geral. O gênero é um importante constructo teórico, já que os textos sempre se materializam em algum gênero textual, permitem a dinâmica da compreensão nas práticas interativas e são, então, fundamentais, também, na produção textual, sobretudo em uma perspectiva dos letramentos.

Os gêneros são importantes artefatos culturais que devem estar presentes nas práticas de aprendizagem, e não na disciplina de Língua Portuguesa apenas. Em uma concepção social de escrita, que deve ser a adotada na escola, instituição que é “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2007, p. 4), cada área de conhecimento envolvida na escrita torna-se responsável pela sua abordagem. Nessa direção, gêneros textuais e letramento já figuram, inclusive, ainda que superficialmente, e não como conceito estruturador, nos eixos e propostas de trabalho das diversas disciplinas, conforme veremos nos dados referentes aos documentos analisados.

Tomamos de Bronckart (1999, 2006) um conceito de gêneros textuais. Para o autor, os gêneros textuais são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso. A perspectiva teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) toma, entre outros, Bakhtin como referência para o trabalho com gêneros. De acordo com o autor (1992), os gêneros se caracterizam por conteúdo temático, organização composicional e estilo específicos e, justamente porque a comunicação só é possível por meio deles, podem ser reconhecidos nos usos sociais pelos sujeitos, já que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (1992, p. 262), construídos historicamente e produzidos pelos integrantes dos diversos campos do conhecimento relativos às esferas de atividades humanas. Desse modo, os gêneros são um constructo que guiam nossa compreensão. Essa concepção torna-se da maior importância para a escola porque, em diferentes estratégias didáticas, os gêneros conferem clareza às atividades no sentido de proporcionar objetivos comunicativos relativos a práticas comunicativas autênticas, que relacionam linguagem, conhecimento e sujeito. As perspectivas de estudos de gêneros, vinculadas aos estudos de letramentos, parecem fornecer enfoques importantes para reforçar a pertinência dos múltiplos aspectos da escrita em variados contextos de uso, considerando o viés cultural e social que os estudos de letramentos envolvem.

Estudos sobre letramentos nas últimas décadas são abundantes. Dentre eles, os Novos Estudos de Letramento (NEL), nos escritos de Street, são referência no Brasil por diversos autores (KLEIMAN, 1995, MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2009, entre outros). Para o autor, há inúmeras variações nos usos e significados da escrita em diferentes cenários culturais (2014). Deduzimos, daí, que a aprendizagem da escrita na escola deve ser realizada em seus múltiplos aspectos. Trata-se, então, de repensarmos o letramento escolar, no intuito de tornar a escrita mais integradora das disciplinas. Aprender a escrita na escola significa relacioná-la aos diferentes contextos sociais em que o conhecimento circula. Nesse sentido, Castanheira (s.d.) afirma que muitas tarefas escolares, estando afastadas das práticas cotidianas, por exemplo em redes sociais, no mundo do trabalho, ou em diversos espaços culturais, voltadas quase que exclusivamente para o próprio universo escolar, não enfocam a ampla dimensão social da escrita, o que restringe a aprendizagem do aluno. Dessa maneira, uma concepção social da escrita deve ganhar maior discussão, no sentido de analisar as confluências entre escrita dentro e fora da escola e entre os componentes curriculares, para nos contrapor às atividades escolares mais artificializadas com textos isolados de circulação social.

Os gêneros textuais, então, na perspectiva dos letramentos, são um caminho possível para ampliar as práticas de escrita dos alunos no letramento escolar, tornando o aprendizado da escrita menos artificial. Uma perspectiva social da escrita deve prever construção de conhecimento pela circulação social dos textos. Para Bronckart, apropriar-se dos gêneros, aprendendo suas operações de linguagem, é um “mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (1999, p. 103), de modo que não tenhamos um ensino de técnicas descoladas dos sujeitos (STREET, 2014), mas sim encaixadas nos contextos de uso. Dessa forma, essa apropriação na escola, sob a junção de diversas áreas do conhecimento, torna-se importante compromisso que deve continuar na agenda das pesquisas em Linguística Aplicada. Assim, podemos privilegiar a multiplicidade de práticas letradas em vez de um letramento único (STREET, 2014), de modo a deixar explícito que os usos sociais da escrita estão inseridos em significados culturais, locais, cujos valores são atribuídos pelos sujeitos e instituições envolvidos em tais práticas.

A escrita e a circulação de textos das esferas científica, cultural, jornalística e política, por exemplo, como as esferas desejadas para o trabalho com o letramento escolar, conforme Rojo e Barbosa (2015), são importantes indicações para a escola. O uso de estratégia para realizar a produção na construção do conhecimento confere sentido social para a escrita. A exemplo disso estão os jornais impressos e as rádios escolares, as campanhas comunitárias, as cartilhas, os fôlderes, os blogs e páginas de internet, que reúnem produções de diferentes

componentes curriculares, revelando que as disciplinas podem estar integradas pela escrita. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a escola tem um papel importante no ensino sistematizado da escrita, contrários à ideia de que

Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51) (destaque nosso)

Na construção do currículo, então, além de explicitar gêneros e eventos<sup>5</sup> de letramento das diversas esferas na relação com o letramento escolar, a progressão com atividades de linguagem que possibilitem interagir pelos textos é um caminho bastante apropriado, considerando o que o aluno já traz e em quais letramentos já transita ao ingressar na escola, e as diversas áreas do conhecimento, que usam a escrita de formas diversificadas e particulares. Para tanto, é necessário repensar a formação de professores, os materiais didáticos, a interdisciplinaridade e os currículos. É sobre os dois últimos aspectos que trataremos na seção seguinte.

### **A interdisciplinaridade pela escrita – currículos e práticas escolares**

A interdisciplinaridade tem sido um tema recorrente nas pesquisas que se dedicam ao campo escolar, tanto no que diz respeito às práticas de ensino, quanto às políticas públicas e elaboração de currículos (FAZENDA, 1995, 2005; KLEIMAN, MORAES, 1999; NEVES *et al*, 2006, dentre outros). Dúvidas, problemas e tensões permeiam o campo das pesquisas e das práticas interdisciplinares, justamente porque, embora muito abordada, inclusive com prescrições oficiais<sup>6</sup> para a educação básica, na escola há ainda muito o que avançar numa direção contrária à fragmentação do conhecimento.

No campo do letramento escolar, o aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade, para fins sociais, é considerado como campo fértil para refletir sobre práticas opostas à fragmentação e favoráveis à integração de diferentes campos do conhecimento. A integração entre as áreas de conhecimento, refletidas nas disciplinas escolares, é o que todos almejamos na atualidade, sem, contudo, se desfazer daquilo que é específico, mas buscando romper com

---

<sup>5</sup> Consideramos eventos de letramento como as situações em que a escrita está envolvida. Segundo Heath é “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982). Ou seja, são os usos da leitura e da escrita em situações reais.

<sup>6</sup> Veja-se, a propósito, os PCN (BRASIL, 1997; 1998) e o Conteúdo Básico Comum (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2006).

uma autonomia/independência total das disciplinas. A produção escrita na escola, então, revela-se como uma perspectiva promissora nessa direção.

A despeito das múltiplas definições e concepções que há sobre interdisciplinaridade, tomamos, em nossos trabalhos, não um conceito, mas uma perspectiva, já que ela pode ser concebida como conceito, prática, atitude. Conforme aponta Thiesen,

a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado. (2008, 547).

Ou seja, pretendemos pensar, em relação à escrita na escola, a pluralidade potencial de trabalhos integrados, na busca de uma conciliação entre elementos oriundos de duas ou mais áreas do conhecimento, transposta na escola em disciplinas. Assim, defendemos uma concepção de articulação dos componentes curriculares, com o objetivo de inserção do aluno nos diversos campos do conhecimento, articulação essa materializada pelas práticas de escrita. Com isso, atingimos não apenas o objetivo de apreender conhecimento na escola, como fazê-lo circular pelos textos, proporcionando experiências de autoria aos alunos.

O espaço destinado ao que é disciplinar ou interdisciplinar é polêmico, na relação com a leitura e com a escrita na elaboração de *desenhos* novos para os currículos escolares. Para Kleiman e Moraes (1999, p. 43), um currículo deve ser pensado nas especificidades da escola mas, para isso, é preciso manter aspectos disciplinares e interdisciplinares em um projeto de educação.

Propostas curriculares são fonte de pesquisas importantes que fornecem estudos mais aprofundados sobre suas concepções e repercussões, de modo a serem analisadas e relativizadas nas prática cotidiana. Perpassando as práticas de sala de aula, os materiais didáticos e a formação de professores, as pesquisas sobre currículo pretendem, entre outros, analisar o trabalho prescrito, as concepções, as ideologias, as diretrizes que estão implícitas ou explícitas nos documentos, bem como suas repercussões para a escola. Nesse sentido, analisar documentos se torna bastante pertinente no campo da pesquisa escolar contemporânea, na medida em que pode fornecer subsídios para trabalhos que pretendem vencer as barreiras disciplinares. O que vemos, nesses documentos, é que cada área do conhecimento lida com uma multiplicidade de circunstâncias comunicativas, recortando a realidade sob um ponto de vista específico. A escrita, na perspectiva cultural e social de Street, revela essa multiplicidade

em seus discursos situados, envolvendo as relações de poder que nela estão inseridas. Nos currículos, então, as concepções e as propostas de produção escrita devem estar baseados em estratégias que lidem com “a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea” (STREET, 2014, p. 41).

Atrelados a essa concepção de escrita como prática social, em que tais práticas é que determinam *como* usamos a escrita, o processo de aprendizagem na escola deveria iniciar-se com atividades de linguagem de esferas com as quais os alunos já lidam, de modo a ampliar para outras rumo ao domínio da linguagem e de forma a agir nas diversas atividades sociais. A relação entre os componentes curriculares, em trabalho conjunto, torna-se, então, essencial.

Com base nessa perspectiva de letramento, não se trata de *substituir* o professor de Português, ou de se atribuir aos professores das diversas áreas do conhecimento o trabalho de ensinar a língua. Pensamos ser necessário que, na medida em que o conhecimento na escola é construído via linguagem, ao produzir conhecimento em História, Geografia ou Filosofia, estamos produzindo discursos materializados em textos. A interdisciplinaridade então, na escola, pode ser construída também pela escrita em projetos integrados, quando duas ou mais disciplinas são associadas em um objetivo comum de construir e fazer circular conhecimento. Assim sendo, escrever torna-se mais que uma atividade de aprendizado da língua; conforme Bronckart, torna-se um mecanismo de socialização, sendo necessário aprender os mecanismos do discurso para produzir textos. Este é um caminho propício para o “domínio, na produção e na recepção, dos gêneros de textos, na medida em que eles se constituem como instrumentos de adaptação e de participação na vida social/comunicativa” (2010, p. 172).

Nessa perspectiva, aprender a escrever na escola ganha contornos importantes, uma vez que há grande privilégio, nessa instituição, pela sistematização do conceitos pela escrita como um dos pontos essenciais na formação de cidadãos. É nesse sentido que, “devido ao seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares (DOLZ, GAGNON, DECANDIO, 2010, p. 16). Isso porque a língua é um “instrumento de mediação dos comportamentos humanos” (DOLZ, GAGNON, DECANDIO, 2010, p. 16).

Na aprendizagem da escrita, vários autores têm afirmado que a experiência é determinante para o bom desempenho em práticas sociais. Marinho (2010), por exemplo, retoma Bakhtin (1992) ao afirmar que as dificuldades de expressão em variadas situações se dão pela inexperiência dos sujeitos nos eventos de letramento que envolvem gêneros diversos. Se de acordo com Bakhtin (1992, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou

daquele campo da atividade humana”, as práticas de escrita na escola devem se estruturar a partir do fundamento de que a interação entre sujeitos constitui o elo entre a língua e as atividades humanas. Tais experiências de escrita também são enfatizadas por Kleiman, no intuito de mostrar que as práticas sociais devem estar no centro de um currículo; defende a autora que “devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (2007, p. 4).

Nesse sentido é que Street mostra que não há habilidades neutras de escrita, como se pudéssemos aprender uma técnica universal para atuar em todos os contextos sociais pela linguagem. De forma diferente, o autor mostra que

todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, e não apenas a decodificar a escrita (...) (STREET, 2014, p. 154).

Para efetivar uma prática interdisciplinar na escola que seja materializada pela escrita, precisamos formar sujeitos que usem a linguagem, para formar cidadãos participativos mais propensos a lidar com as diferentes práticas de escrita exigidas nas sociedades contemporâneas. Na base desse letramento escolar está a relação entre os gêneros que circulam dentro e fora da escola, cujos valores estão ligados aos sujeitos e às instituições.

Para Fazenda (2005, p. 17), “num projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Nesse viés, a interdisciplinaridade pela escrita é uma medida acertada para a escola, visto que aprender a escrever é um processo longo e gradual; ter amplas experiências relacionadas aos diferentes campos do conhecimento, que produzem diferentes discursos, formaria sujeitos capazes de interagir socialmente com uma visão menos técnica da escrita. Sendo a interdisciplinaridade na escola um fator importante, do ponto de vista da articulação das disciplinas e da produção de discursos, é essencial que o currículo esteja afinado a esse princípio, o que parece ser também um consenso, já que reflexões sobre os projetos em rede são recorrentes em trabalhos acadêmicos.

Com base na relação que estabelecemos acima entre escrita e interdisciplinaridade, bem como sua importância para os projetos educacionais que os currículos revelam, dedicamo-nos a analisar as propostas da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora – MG (2012). Analisá-las tornou-se relevante na nossa realidade de pesquisa e formação de

professores, para que pudéssemos perceber as concepções de escrita dos documentos. Os resultados permitem elaborar propostas de parceria entre universidade e escola na busca de intervenções centradas em projetos de letramento interdisciplinares. Assim, analisamos de que modo a produção escrita está posta nos nove documentos como atividade escolar relacionada aos diferentes campos do conhecimento, que passaremos a apresentar na seção seguinte.

## **Metodologia**

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa documental. Tal pesquisa, comum em Ciências Sociais e Humanas (MINAYO, 1994; OLIVEIRA, 2007; MOREIRA E CALEFFE, 2008), propõe-se a compreender e reelaborar conhecimentos, criando novas formas de construir sentidos para fenômenos diversos, dependendo da questão e do objetivo da pesquisa, a partir de *corpus* de documentos dos mais variados tipos (objetos, manuscritos, imagens, textos escritos de qualquer natureza, audiovisuais, cinematográficos). Envolve as etapas de coleta, análise do contexto gerador do documento, verificação de autenticidade da fonte, identificação de conceitos-chave e análise do conteúdo. Assim, na compreensão dos documentos, das concepções que eles revelam, de forma explícita ou subjacente, buscamos analisar a relação entre escrita e interdisciplinaridade nos diversos componentes curriculares, ressaltando o caráter social e discursivo das produções sugeridas, usando a análise do conteúdo temático como procedimento principal, que permite hierarquizar e reunir o conteúdo em tópicos, subtópicos e exemplos.

Os dados coletados são nove documentos da coleção de Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora, que foram foco de nossa análise, a saber: Artes, Ciências, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Infantil (2 volumes), Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e Artes. Todas foram construídas como fruto de reflexão entre especialistas assessores e professores da rede, conforme explicitado na introdução. Foram realizados seminários, ao longo dos anos de 2010 e 2012, consulta aos professores e publicação das propostas (2012).

Os documentos, disponíveis no site da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora<sup>7</sup>, foram analisados buscando-se identificar primeiramente palavras-chave, como escrita, letramento, prática de escrita, escrever, gêneros textuais, texto, entre outras.

---

<sup>7</sup> Os documentos estão disponíveis em [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/index.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php)

Entretanto, foi na leitura integral dos documentos que encontramos mais especificamente as categorias que emergiram dos dados que passamos a apresentar abaixo.

### **Análise de dados**

Nesta seção, apresentamos uma sistematização dos dados e algumas considerações das análises que se mostram importantes, sendo recorrentes em todos os documentos. Das nove propostas analisadas, todas defendem que o conhecimento escolar não está isolado do aspecto social, cultural, econômico, político, ideológico, vinculados diretamente aos sujeitos. Nas diferentes disciplinas escolares, preconiza-se um ensino que tenha relação com os alunos, suas vivências, sua comunidade, seu contexto e sua linguagem.

As propostas organizam-se sob eixos muito diversos (eixos de conteúdos, eixos temáticos, eixos de habilidades e competências). Algumas apresentam aspectos teóricos e orientações metodológicas (sugestões de atividades em seções à parte, ou apenas indicações e propostas diluídas nos conteúdos); outras, apenas questões teóricas. Todas apresentam eixos organizadores dos conteúdos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que nosso objetivo foi analisar as propostas de escrita e circulação de textos em todos os documentos. No de Língua Portuguesa, é fato que emergiu um número de dados e respostas às nossas questões de forma numerosa. Entretanto, tal resultado ocorre por razões conhecidas: diferente de todos os outros campos, a língua portuguesa não é só meio, mas o próprio objeto de ensino da disciplina. Nesse sentido, ressaltaremos, abaixo, questões relativas a todos os componentes sem destacar as especificidades da LP, visto que tal documento já foi foco de uma análise mais detalhada (MAGALHÃES; FERREIRA, 2014).

### **Os gêneros textuais privilegiados na escola: a evidente interdisciplinaridade pela leitura**

Na análise dos documentos, sendo a linguagem a base da construção do conhecimento na escola, enfocamos os gêneros privilegiados nos documentos, conforme comentamos abaixo:

a) jornais e revistas mostram-se fontes de informação constante em todas as disciplinas. O uso de vídeos e filmes, literatura e programas de TV são recorrentes em todos os documentos, mas de forma a relativizar seus conteúdos, contestá-los, discuti-los, sem recebê-los passivamente. Percebemos, nesse sentido, uma indicação de que o conhecimento escolar não pode estar

centrado no livro didático (LD). Na oralidade, os gêneros recorrentes são seminários, debates e entrevistas (o que aponta para busca de informação e discussão). Palestras e seminários aparecem em quatro dos nove documentos. Os gêneros jornalísticos e literários são os mais recorrentes para a prática de leitura. Outros gêneros, como mapas, gráficos, tabelas, documentos históricos, linha do tempo, glossários, fichas técnicas e calendários são citados em quatro documentos, das áreas de Geografia, História, Matemática e Línguas estrangeiras.

b) os termos gêneros textuais/discursivos, alfabetização e/ou letramento foram encontrados, nos seguintes documentos: Ciências, EJA, Educação Infantil Geografia, História, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Matemática; excetuando-se os documentos de línguas, não houve aprofundamento teórico sobre tais conceitos. Apenas no currículo de Artes não apareceu nenhuma vez as palavras alfabetização, letramento e gêneros, mas sim texto. Isso mostra, a nosso ver, o reconhecimento de que as interações humanas e a construção do conhecimento na escola se realizam via linguagem; nos documentos, as indicações de atividades enfocam mais a leitura e a oralidade do que a produção escrita. Além disso, parece ser consensual que a busca de informação vinculada a outras instituições sociais que não apenas a escola deve ser privilegiada, uma vez que o discurso veicula elementos implícitos que desvelam muitas possibilidades construção de sentidos para além das *verdades* postas nos textos dos manuais didáticos ou construídas somente com o conhecimento restrito à comunidade escolar.

c) o caráter interdisciplinar relativo à linguagem revelado nos documentos é a leitura como integradora das diversas disciplinas pelos temas recorrentes. Em todos os documentos analisados, reconhece-se que o conhecimento não é fragmentado, sendo apreendido pela leitura de diferentes gêneros e suportes em diversos contextos sociais. Ademais, todos os nove documentos indicam, explicitamente, o trabalho interdisciplinar como adequado para a escola, de modo que seja acessado pelo aluno não isolado nas próprias disciplinas, mas posto em *rede* (conforme citado na proposta de Matemática e EJA).

### **As práticas de produção escrita desveladas nos documentos**

Buscamos, nesta seção, apresentar os dados sobre a produção escrita; analisamos se as propostas estavam centradas apenas na disciplina de LP ou se estavam presentes também nas outras disciplinas escolares. Buscamos, também, analisar se havia circulação social desse

discurso, ou seja, se havia alguma forma de circulação da escrita produzida, na escola ou fora dela (como publicação em murais, jornais, circulação na comunidade, campanhas, divulgação em feiras e eventos escolares ou da comunidade, para além da atividade de registro individual ou avaliações). Também interessou-nos verificar se havia algum tipo de orientação para preparação para escrita, como orientações sobre linguagem, formato de textos, contexto de circulação, interlocutores, etc.

Todas as disciplinas, embora reconheçam a importância do domínio da escrita, enfatizam, predominantemente, as atividades de leitura, conforme já dissemos. A escrita, embora considerada como importante fator para a apreensão de conhecimento, é pouco explorada em atividades de circulação social. Retiramos os poucos trechos ilustrativos que evidenciaram isso (trechos destacados em *itálico*; trechos em **negrito** são destaques do original).

Tabela 1 – Produção escrita no documento de Arte	
Documento	Arte
Seção	1.2.1 Percepção e sensibilidade estética, análise e crítica de produções visuais e audiovisuais
Trecho	1.2.1.3 Formulações de críticas pessoais fundamentadas sobre artistas, obras, movimentos, e outros: - produção de textos orais; - <i>produção de textos escritos</i> ; - produção de mídias; - seminários e debates;
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012a)	

Tabela 2 - Produção escrita no documento de Ciências	
Documento	Ciências
Seção	2 Desafios e alternativas para implementar essa proposta nas escolas
Trecho	O trabalho de muitos profissionais ainda está voltado apenas para os conteúdos conceituais, em detrimento do <i>desenvolvimento de habilidades importantes</i> (leitura, <i>escrita</i> , desenvolvimento da linguagem oral e da argumentação, etc.).
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012b)	

Tabela 3 - Produção escrita no documento de Educação de Jovens e Adultos	
Documento	EJA
Seção	2. Alfabetização de jovens e adultos
Trecho	Acentua-se que a alfabetização é um processo possível, dentro de um tempo delimitado, desde que seja orientado, planejado e executado por um profissional que embase sua prática pedagógica nos conhecimentos, cientificamente construídos, sobre os processos de ensino e <i>aprendizagem da escrita</i> ; (p. 12)
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012c)	

Tabela 4 - Produção escrita no documento de Educação Infantil	
Documento	Educação Infantil
Seção	O diálogo com os saberes historicamente produzidos
Trecho	(...) o objetivo não é oferecer uma lista a ser seguida, ou cumprida em cada etapa do ano, mas pensar em referenciais para reflexão e construção do conhecimento, envolvendo os princípios dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, linguísticos, matemáticos, científicos, artísticos, entre outros, que permitam às crianças: (...) ✓ compreender a diversidade de linguagens (corporal, musical, plástica, oral, literária,

	<i>práticas de letramento, dramatizações, entre outros) e suas possibilidades de expressão, explicação, comunicação e registro de eventos</i>
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012d)	

Tabela 5 - Produção escrita no documento de Geografia	
Documento	Geografia
Seção	4 Diretrizes curriculares do 1º ao 9º ano
Trecho	Balchin (1978) apontou algumas reflexões sobre as disciplinas escolares e, no bojo de seus apontamentos, traçou algumas considerações acerca de diferentes facetas do conhecimento. Entre elas, cabe à Geografia um destaque especial ainda mais no que diz respeito à Cartografia escolar. O autor menciona que há três disciplinas escolares básicas para pessoas instruídas: a) a língua materna, que se traduz no domínio da literacia (que se atrela ao domínio da linguagem escrita ou letramento) e na articulacia (expressa a habilidade nas relações sociais e decorre da expressão “ser articulado”); b) as matemáticas, que se traduzem no domínio da numeracia; c) a graficacia, que se traduz na habilidade viso-espacial e suas diferentes formas de representação. No cerne dessa proposição está todo o trabalho com os referenciais cartográficos escolares, que não podem estar descolados das reflexões acerca da constituição do espaço geográfico, em suas distintas dimensões escalares. Conforme Balchin (1978, p. 11), “o ensino de geografia, para ser efetivo, deve usar e <i>integrar a articulacia, a literacia, a numeracia e a graficacia</i> de modo apropriado a cada caso particular”.
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012e)	

Tabela 6 - Produção escrita no documento de História	
Documento	História
Seção	Por que e como se educa uma criança para lidar com a variabilidade de conhecimento e para constituir uma postura crítica perante as fontes de saber e ideias de verdade?
Trecho	Sendo assim, a princípio, a imaginação tem um papel fundamental na reconstrução e interpretação dos fatos do passado. Do mesmo modo que, na prática do ofício do historiador, a dimensão imaginativa deve se constituir, no processo educativo e de escolarização, em eixo central para a construção de referências acerca daquilo que existiu antes em relação ao universo plausível dos estudantes no tempo vivido por eles. Contudo, a exploração da imaginação associada ao deslocamento da posição interpretativa dos sujeitos é algo que pode e deve acompanhar o desenvolvimento da capacidade narrativa e da <i>experiência com a aquisição da leitura e da escrita.</i> (p. 24)
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012f)	

Tabela 7 - Produção escrita no documento de Línguas Estrangeiras	
Documento	Línguas estrangeiras
Seção	5 Letramento e ensino de LE
Trecho	Desse modo, as situações reais de comunicação podem, e devem, envolver diferentes <i>gêneros textuais, orais ou escritos</i> , tais como: histórias infantis, brincadeiras, canções, jogos, filmes, <i>cartoons, e-mails</i> , convites, cartazes, fichas de informação, etc. Além disso, os diversos textos utilizados devem abordar temas que envolvam a realidade em que o aluno vive, possibilitando que ele interaja e aja utilizando o seu conhecimento de mundo. (p. 24)
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012g)	

Tabela 8 - Produção escrita no documento de Línguas Portuguesa	
Documento	Língua Portuguesa
Trecho	4.3 O que é alfabetizar letrando?
Seção	A prática de leitura e <i>escrita</i> pressupõe a superação de aulas centradas em textos artificiais, feitos exclusivamente para serem usados na escola, para pautar-se em um trabalho pedagógico que oportunize aos educandos o contato com a diversidade de textos e modalidades de uso da língua. Para tanto, é fundamental desenvolver atividades que propiciem situações de interação, em que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre o que é escrever e sobre os aspectos inerentes ao processo de produção escrita: <i>para quem, onde e com qual finalidade se escreve.</i> (p.34)

(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012h)

Tabela 9 - Produção escrita no documento de Matemática	
Documento	Matemática
Seção	2 Matriz curricular de matemática
Trecho	Uma característica dos jogos em sala de aula de Matemática é a possibilidade de oferecer uma perspectiva interdisciplinar com a leitura e a interpretação das regras do jogo. (p.14) Sugerimos, outrossim, um trabalho que privilegie a ênfase na autonomia de pensamento, a oportunidade de <i>expressão do próprio pensamento por meio da linguagem, seja ela oral ou escrita</i> , o desenvolvimento da capacidade de estabelecer estratégias, enfim, o exercício de uma aprendizagem matemática em que significados sejam construídos e sentidos se façam. (p. 21)
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012h)	

Como vemos, em todos os documentos, reconhece-se a importância da escrita nos diferentes componentes curriculares. Com exceção do currículo de LP e de LE, não há nenhum documento que trate das diferentes configurações dos textos, nem há indicações de que os professores devem orientar a escrita, ou seja, não há nenhum tipo de reflexão sobre a especificidade da escrita no interior das disciplinas escolares. É claro que, em termos de documentos curriculares, apresentam-se as diretrizes, mas nem sempre aspectos metodológicos mais aprofundados, o que até poderia justificar essa ausência. Nos documentos analisados, todos apresentam sugestões mínimas de trabalho metodológico, para além das concepções teóricas e da seriação dos conteúdos. Assim, era de se esperar que houvesse minimamente indicações de práticas de escrita, interdisciplinares, ou indicações de orientações para o professor buscar tais sofisticções em suas aulas, já que todos explicitam essa importância, todavia apenas a reconhecem. Isso revela que esse fazer coletivo ainda está em construção. Construir interdisciplinaridade pela escrita, elaborar projetos integrados pela escrita e fazer o conhecimento (de todas as áreas) circular pelos gêneros na escola ainda está por vir.

Como vimos nos pressupostos teóricos, o discurso é produzido nas esferas, de modo que reflexões específicas sobre a linguagem das ciências, a linguagem da literatura, a linguagem jornalística, a linguagem dos documentos históricos é bastante relativo a cada disciplina. Dessa maneira, se cada campo do conhecimento explora essas especificidades, seja na leitura, seja na escrita, colabora-se para a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos.

Como não há orientações sobre produção de texto específicas de nenhuma área do conhecimento, espera-se que professor de LP se responsabilize por orientar a escrita de todo e qualquer campo (da esfera jornalística, literária, científica, política, cultural, familiar, cotidiana...). Ou que a escrita, conforme Dolz, é algo que devemos *encorajar*.

Um fato que ficou relevante foi a falta de circulação social das produções textuais. Como são citadas e requeridas na aprendizagem de todas as disciplinas, acreditamos que as produções estão quase sempre voltadas para o aprendizado do conteúdo disciplinar (cópias em cadernos, textos para avaliação, provas). Em todos os documentos, há indicações de que, nos diferentes componentes curriculares, há possibilidade de atuar socialmente pela linguagem, entretanto, não se enfoca a circulação social desses textos. Há, em pouquíssimos trechos, indicações para que esses discursos produzidos na construção do conhecimento escolar sejam *divulgados* ou *publicados*, ou que haja momentos de *comunicação de resultados*. Em alguns, essa ideia fica implícita. A circulação social de produções escritas, seja na escola ou fora dela, para além da sala de aula, ficou evidenciada nos seguintes trechos:

Tabela 10. Circulação da produção escrita (trechos de todos os documentos analisados)	
Arte	Formulações de críticas pessoais fundamentadas sobre artistas, obras, movimentos, e outros: a) produção de textos orais; B) produção de textos escritos (p. 16) Organização e difusão: a) de imagens e textos a partir de pesquisas (sobre artistas, tendências, eventos, etc.); b) de produções pessoais em cadernos, CDs, blogs, pastas, etc.; c) participação em exposições, mostras e redes sociais. (p. 20-21)
Ciências	Alguns dos procedimentos de obtenção, tratamento e comunicação de conhecimentos que são trabalhados para o desenvolvimento desta competência no Ensino Fundamental, desde os primeiros ciclos, são as observações diretas, as experimentações, os levantamentos e comparações de hipóteses e suposições por meio de registros variados. A realização de trabalhos de campo é fundamental para que estes procedimentos sejam levados a cabo. Também, a comunicação de resultados de estudos em textos, para os colegas de classe e outros membros da comunidade, é interessante para a valorização da disseminação de informações. (p. 23)
Educação Infantil	Veja a seguir os possíveis desdobramentos para cada um dos projetos: DE ONDE VEM A CHUVA? – produção de convites, trabalho com pôsteres e cartazes, entrevista com um representante da Secretaria de Saúde, passeios, pesquisa sobre mitos e lendas (tais informações aparecem em forma de figura em rede). (p. 57)
EJA	Não há sugestões ou exemplos
Geografia	Escreva, com os seus colegas, um artigo sobre as conclusões que vocês chegaram e envie-o para o jornal da cidade ou para a Câmara dos Vereadores. Os políticos têm que tomar conhecimento e atitudes com relação aos problemas ambientais (p.83)”. .
História	Alguns costumes que passam a fazer parte do cotidiano da escola podem ser percebidos como escolhas que revelam o caráter que a instituição deseja construir para si mesma e, conseqüentemente, os valores que pretende transmitir. A partir de determinadas memórias a escola cria narrativas sobre si mesma, que lembram certas práticas ou valores, ao mesmo tempo em que se esquecem de outros. Quer dizer, a própria escola produz, anualmente, grandes acervos de materiais derivados das práticas pedagógicas que, arquivados e selecionados, podem se transformar em uma insuperável fonte de novos trabalhos a partir daquilo que vai sendo produzido. E já há escolas tomando consciência da potência envolvida no trabalho com aquilo que foi guardado por elas mesmas, o que passa a representar um novo movimento organizacional e institucional em relação ao que se preserva e ao que se descarta. (p.85)
Línguas estrangeiras	Os <i>sites</i> relacionados a temas diversos (cultura, entretenimento, identidade, cidadania, educação, pluralidade, tecnologia, meio ambiente, para citar apenas alguns) podem ser fonte de pesquisas para complementar trabalhos interdisciplinares. Os <i>sites</i> de relacionamento e os destinados a envios de cartões podem ser usados para desenvolvimento da escrita e leitura. Ainda existem <i>sites</i> destinados a jogos, <i>quizzes</i> , fornecimento de letras e cifras de músicas, previsão do tempo, e sobre filmes que podem ser integrados aos módulos de ensino que serão propostos adiante, neste mesmo

	documento. (p. 24)
Língua Portuguesa	Desde os anos iniciais, os alunos teriam oportunidade de estudar (ouvir, ler, escrever e produzir oralmente) gêneros de diferentes agrupamentos, a partir de situações reais de uso. (p. 21) (...) Reconhecer os usos e funções sociais da escrita, identificando não só como se escreve, mas também por que e para que se escreve. (p. 70). Sugestão de gêneros para a escrita: <i>folder</i> , resenha crítica de filme, artigo de opinião, anotações para relatório de aula, Relatório escrito de atividades escolares, sinopse de filme, reportagem (53-54)
Matemática	Não há sugestões ou exemplos
(SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012a, b, d, e, f, g)	

Nos documentos de Línguas Estrangeiras, Arte, Geografia e Língua Portuguesa, encontramos mais exemplos de circulação social das produções escritas dos alunos. Línguas Estrangeiras, Geografia e Língua Portuguesa encaminham propostas de escrita de forma interdisciplinar.

Por fim, uma última observação realizada na análise de dados foi a pequena presença de gêneros digitais e práticas de multiletramentos na escola, que poderiam transpor as barreiras escolares das produções dos alunos, porque não se limitariam ao espaço físico escolar. Entretanto, essas atividades são sugeridas em poucos documentos. Há muitas indicações de leitura de sites para buscar informações (em todos os documentos), mas poucas para interagir com outros sujeitos via tecnologias, na perspectiva da escrita colaborativa. Os documentos de Arte, Línguas Estrangeiras e Língua Portuguesa foram os mais ilustrativos em citar gêneros digitais ou multimodais (uso de e-mails, blogs, infográficos, enciclopédia virtual). A perspectiva do impresso parece imperar ainda em todos os documentos. Não defendemos uma superação da leitura e da escrita no impresso pelo digital, mas uma integração, o que não ocorreu.

### **Considerações finais**

Ao final desta pesquisa, pudemos perceber que, como são poucas as propostas de circulação social dos gêneros escritos, de modo que o discurso do aluno “saia dos muros da escola”, a concepção subjacente não é a *escrita com foco na interação*, perspectiva apresentada neste texto como a mais propícia para a apropriação de conhecimento concomitantemente ao desenvolvimento da linguagem; em geral, o discurso produzido pelo aluno fica circunscrito à própria sala de aula. Também analisamos que a escrita está centrada mais no interior das disciplinas, e não num viés interdisciplinar, em que há produções em projetos coletivos interdisciplinares. Assim, a escrita na escola, na análise desses documentos,

parece estar bastante centrada nas atividades pedagógicas e avaliativas, na apropriação do saber para realização de seminários e exercícios escolarizados.

Ora, se letramento escolar envolve práticas de escrita, onde fica a circulação social do texto produzido pelo aluno? Ficou evidente nos documentos que o letramento envolve as práticas escolares com a leitura, o que já se configura um avanço, sobretudo na interação com gêneros jornalísticos e literários. As Propostas não indicam especificamente quais seriam as práticas interdisciplinares pela escrita, mas apenas pela leitura, na interação de temas recorrentes nas diversas disciplinas. Trechos escassos mostram que os conhecimentos produzidos pela escrita devem figurar dentro e fora da escola. Vemos que a escrita como constitutiva da construção de conhecimento na escola fica mais centrada na disciplina de Língua Portuguesa. Como as produções sugeridas não explicitam algum tipo de orientação mais específica no tocante à preparação para o uso da linguagem, entendemos que é preciso partir da exclusividade da disciplina LP como única detentora do saber sobre a escrita. Ou, para se produzir textos orais ou escritos na escola, subentende-se que o aluno domina uma habilidade universal e técnica capaz de materializar qualquer discurso: científico, literário, escolar, jornalístico... A escrita, como um processo que se constrói ao longo dos anos, considerando as relações culturais, sociais e ideológicas dos diferentes campos do conhecimento, parece ainda não ser enfatizada.

Reforçamos a importância dessa etapa de nossa investigação como uma passo fundamental para propormos ações que envolvam atividades pedagógicas não vinculadas apenas ao ensino de Língua Portuguesa, como tradicionalmente é feito, mas como projetos de escrita *da* escola, na tentativa de fazer circular o discurso discente. Outras questões nos levam a continuar no percurso da pesquisa que relaciona interdisciplinaridade e produção escrita: como é a seleção dos textos para leitura em sala? Quais são as estratégias de ensino de produção de textos nas diferentes disciplinas? Como os professores direcionam as tarefas de produção? Quais são as concepções de escrita dos professores de ensino básico?

Assim, finalizamos este trabalho na certeza de que temos muitos desafios, acreditando que as escolas são espaços de integração e articulação entre gêneros que circulam pelos mais diversos letramentos existentes na sociedade.

## **Referências**

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa / Brasília: MEC/SEF, 1997.*

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998*

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. (org). Tradução Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (*et al*). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos de discurso e seqüências. Por uma renovação no ensino da produção escrita. *Revista Letras*. Santa Maria, v. 20, n. 40, pp. 163-176, 2010.

CASTANHEIRA, M. L. *Letramento escolar*. Verbete. CEALE (s/d). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar>  
Acesso em 20 de janeiro de 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. SCNHEUWLY, B. Gêneros em progressão em expressão oral e escrita. Elementos para uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004

FAZENDA, I. (org.) *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. (org). *Práticas interdisciplinaridade na escola*. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. V. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*. 11, 1982, pp.49-76.

KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul. v. 32, n. 53, pp. 1-25, 2007.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009

MARINHO, M. Currículo da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, n. 20, v.1, p. 163-189, 2007.

\_\_\_\_\_. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 2, pp. 363-386, 2010.

MAGALHÃES, T.G. FERREIRA, F. C. Proposta curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juiz de Fora (MG). *Signum*. Londrina, EDUEL, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, I. C. B *et al.* (orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Arte*. Juiz de Fora. 2012a. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php>. Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Ciências*. Juiz de Fora. 2012b. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Educação de Jovens e Adultos*. Juiz de Fora. 2012c Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Educação Infantil*. Juiz de Fora. 2012d. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Geografia*. Juiz de Fora. 2012e. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: História*. Juiz de Fora. 2012f. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Línguas Estrangeiras*. Juiz de Fora. 2012g. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Língua Portuguesa*. Juiz de Fora. 2012h. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora: Matemática*. Juiz de Fora. 2012i. Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/curriculo.php> . Acesso em janeiro de 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Conteúdo Básico Comum – Português. Educação Básica – Ensino Fundamental (6º ao 9º anos)*. 2006 Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&id\\_objeto=58868&id\\_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%E9dio&n4=Sociologia&b=s&ordem=campo3&cp=4E6127&cb=](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=58868&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%E9dio&n4=Sociologia&b=s&ordem=campo3&cp=4E6127&cb=) Acesso em janeiro de 2015.

STREET, B. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. 5(2) May 12. Pp. 77-91, 2003. Disponível em: [http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://devweb.tc.columbia.edu/i/a/document/25734_5_2_Street.pdf) Acesso em janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola, 2014.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. vol.13 no.39. pp. 545-598, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010) . Acessado em janeiro de 2015.

Artigo recebido em: 24/08/2017.

Artigo aceito em: 15/12/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## A PERSPECTIVA BIOGRÁFICA DE “CAPÍTULO 4, VERSÍCULO 3” DOS RACIONAIS MC’S

Tatiana Aparecida Moreira \*

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos análise que integra nossa tese de doutorado cujo objetivo foi analisar *raps*, do grupo Racionais MC’s e do *rapper* MV Bill, a fim de examinar como o poder operava na instância de produção, especialmente no processo de autoria, comparando-os com *raps* portugueses do grupo Mind da Gap e do *rapper* Boss AC. Assim, das análises feitas, mostraremos a do *rap* “Capítulo 4, versículo 3”, do grupo Racionais MC’s, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos de Bakhtin (2003[1992], 1995 [1929]) e de Foucault (2004 [1984], 1995). Desse modo, neste escrito, exporemos como as relações de poder e a relação entre narrador e personagem emergem, discursivamente, na letra do referido *rap*. Ao final, a nossa discussão revela em que medida o caráter biográfico, e também dialógico, que essa canção possui, reflete e refrata situações cotidianas da periferia, como a violência física e a simbólica.

**Palavras-chave:** Rap. Biografia. Relações de poder.

### **Abstract:**

In this article, we present an analysis that integrates our doctoral thesis whose objective was to analyse Racionais MC's and rapper MV Bill raps in order to examine how power operated the instance of production, especially in the authorship process, comparing them with Portuguese raps from the group Mind da Gap and rapper Boss AC. Thus, we will show the rap "Capítulo 4, versículo 3", due to the Racionais MC's group, according to the theoretical and methodological assumptions of Bakhtin (2003 [1992], 1995 [1929]) and Foucault (2004 [1984], 1995). Thus, in this paper, we are going to expose how power relations and the relationship between narrator and character emerge, discursively, in its lyrics. In the end, our discussion reveals to what extent the biographical and also dialogical character that this song possesses reflects and refracts everyday situations of the periphery, such as physical and symbolic violence.

**Keywords:** Rap. Biography. Power relations.

### **Algumas palavras iniciais**

A análise que trazemos, neste artigo, integra a nossa tese de doutorado, que tinha como objetivo analisar, comparativamente, *raps* brasileiros, dos Racionais MC’s e de MV Bill, e portugueses, dos Mind da Gap e de Boss AC, a fim de observar como a autoria

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus Venda Nova do Imigrante – ES/Brasil. E-mail: moreira.tatyana@gmail.com.

emergia, discursivamente, nos *raps* dessas duas culturas, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do Círculo de Bakhtin (2003[1992], 1995[1929]) e de Michel Foucault (2004 [1984], 1995).

O rap “Capítulo 4, versículo 3”, dos Racionais MC’s, faz parte do conjunto de canções analisadas na pesquisa. Nosso objetivo, então, é expor as discussões realizadas a partir da oitiva/leitura desse rap, as quais evidenciam como o caráter biográfico, e também dialógico, que essa canção possui, reflete e refrata situações cotidianas da periferia, como a violência física e simbólica. Destacamos, assim, como as relações de poder e a relação entre narrador e personagem emergem, discursivamente, na letra do rap, a partir da perspectiva teórica e metodológica de Bakhtin (2003 [1992], 1995 [1929]) e de Foucault (2004 [1984], 1995).

Mas, antes, de forma breve, apresentamos um pouco do trabalho do grupo Racionais MC’s, que é composto por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e DJ KL Jay, e do movimento *Hip Hop* e de seus elementos a fim de contextualizar a cultura e o universo em que se inserem os Racionais. Posteriormente, integramos a parte teórica com a analítica, porque partilhamos da ideia bakhtiniana (2003 [1992]) de que a compreensão é sempre dialógica e prenehe de resposta.

### **Vida e arte: interseções**

O grupo Racionais MC's é um dos grupos de maior representatividade na cena do rap brasileiro devido, entre outros fatores, ao teor crítico e polifônico de seus *raps*. De acordo com integrantes dos Racionais, em entrevista à Revista *Rolling Stones Brasil* (n. 86, 2013): “A ideia do rap é fazer a molecada pensar. Tem de debater, questionar. Depois que despertamos, vamos querer combater?” (p. 81). E KL Jay acrescenta: “Racionais é utilidade pública” (p. 75). Essa utilidade pública está no fato, do nosso ponto de vista, de levarem à reflexão, à crítica, ao questionamento, ao ensinamento, ao combate a diversas questões, como preconceitos étnicos, sociais, entre outros. O nome do grupo, segundo Edi Rock, em entrevista à *Revista Raça*: “Vem de raciocínio né? Um nome que tem a ver com as letras, que tem a ver com a gente. Você pensa pra falar”. Ou seja, a perspectiva com a qual o grupo se propõe a dialogar e a compor seus *raps* vai ao encontro das ideias bakhtinianas de que

Ser significa *conviver*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem [...] está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 341, grifos do autor).

Assim, seus trabalhos relacionam-se ao olhar exotópico e responsivo para com a palavra de outrem. Dessa forma, os mais de 25 anos de carreira do grupo relacionam-se a essa (con)vivência com o outro, seu público direto e indireto, e nas maneiras como o grupo interage, reflete e refrata esse outro e vice-versa, pois não há um sem o outro.

A discografia do grupo começou em 1990, com *Holocausto Urbano*. Dois anos depois, em 1992, os Racionais lançaram *Escolha seu caminho*. No ano seguinte, *Raio X Brasil*. Em 1994, saiu a coletânea homônima, *Racionais MC's*. Após alguns anos, o CD *Sobrevivendo no Inferno*, de 1997, um dos mais vendidos e que teve grande repercussão nacional. Em 2001, *Ao Vivo*, com grandes sucessos dos Racionais MC's. No ano seguinte, o CD duplo *Nada como um dia após o outro dia* e, em 2007, o CD e DVD, *1000 Trutas, 1000 Tretas*. Esse DVD contém, além de grandes sucessos do grupo, a história da *black music* na cidade de São Paulo, desde o início do século XX até a década de 1980, com destaque para a chegada do movimento *Hip Hop* e de sua trajetória no Brasil. E, em 2014, lançaram *Cores & Valores*.

O trabalho do grupo se insere no contexto do movimento *Hip Hop* que, historicamente, tem em bairros como o Bronx, em Nova York, nos Estados Unidos, as suas primeiras manifestações, na década de 1970. Nomes como o DJ Afrika Bambaataa, Kool Herc e Grand Master Flash são considerados como precursores desse movimento, pois se destacam pelo trabalho com a música, com a discotecagem e com as práticas sociais. É um movimento que emerge em meio a atividades de lazer, mas também vinculado a questões de cunho político e social, devido, sobretudo, à luta pelos direitos civis do afro-americanos, no período.

Em solo brasileiro, o *Hip Hop* está presente desde a década de 1980, com São Paulo sendo considerada a cidade-berço dessa cultura. Pode-se dizer que, na atualidade, essa cultura está presente em praticamente todo o território nacional, assumindo diferentes perspectivas, incorporando características locais. Como já destacado em outros escritos nossos, é o global dialogando com o local e vice-versa, num exercício dialógico e responsivo.

Essa cultura apresenta, como elementos principais, o DJ, o *rapper/MC* (Mestre de Cerimônia), o *break* e o grafite.

O *rapper/MC* é quem produz os *raps* (o *rhythm and poetry*, ou seja, o ritmo e a poesia) e se assimilaria, segundo Queiroz (2005), ao griot, o contador de histórias na tradição oral africana. Outro estudioso, cujas ideias dialogam com as de Queiroz, é Silva (1998, p. 37, grifos do autor), pois, de acordo com este, “a referência aos griots remete para práticas comuns ao nordeste da África (Gana, Mali) em que uma casta de músicos se responsabiliza

pela narrativa da história da sociedade, apoiados normalmente em um instrumento melódico, o kora”.

Ainda, segundo Silva (1999, p. 24), os *rappers* fazem

[...] a crítica à ordem social, ao racismo, à história oficial e à alienação produzida pela mídia. Construíram mecanismos culturais de intervenção por meio de práticas discursivas musicais e estéticas que valorizaram o “autoconhecimento”.

O DJ, juntamente, com o *rapper*, é responsável pela produção do *rap*. O primeiro faz a seleção e a mixagem de sons com as *pick-ups* e outros equipamentos. Assim, é por meio da letra e da parte musical que o discurso, geralmente contundente e afiado dos *raps*, é proclamado.

O *break*, por sua vez, também dialoga com a rítmica e representa, para Queiroz (2005, p. 35, grifos do autor),

quebra, mescla de mímica, expressão corporal e dança de rua desenvolvida por jovens porto-riquenhos de periferia em protesto contra a guerra do Vietnã, para a qual eram recrutados principalmente os afrodescendentes, os hispânicos e os brancos pobres. Os passos da dança e o gestual elaborado por esses *break-boys* e *break-girls* dispunham o corpo como suporte sógnico cuja movimentação buscava levantar questões relativas à situação dos mutilados de guerra, na tentativa de através da expressão artística, denunciar a estupidez do conflito, a alienação, a insensibilidade e a robotização da sociedade como um todo.

Outro elemento que ajuda a compor as vozes do *Hip Hop* é a arte de rua do grafite, também presente em outros espaços como galerias, e que mescla diferentes tipos de linguagem e

Tal como a dança, o grafite também constrói uma ponte entre o individual e o coletivo, como projeto e realização. Concretiza uma proposta de intervenção sobre o espaço urbano por meio da arte, fora dos circuitos consagrados da sua produção e circulação (DUARTE, 1999, p. 20).

Como se observa, os quatro elementos, além de serem responsivos entre si, também o são para com a diversidade de ideias e de públicos aos quais se destinam, sejam estes os de forma direta ou indiretamente. Dessa maneira, desde a produção de *raps*, de bases musicais, de grafites e/ou de performances de *break*, passando pela circulação e pela recepção desses elementos, o *Hip Hop* possibilita palavras e contrapalavras diversas para com outrem.

Essas respostas que o *Hip Hop* suscita são variadas, pois elas dependem, é claro, da recepção que esse movimento, por meio de seus elementos, provocará em cada pessoa, de acordo com a vivência individual, bem como a partilhada. Assim, ao estar presente, sobretudo, no espaço público e o tendo como palco principal de atuação, já que muitas apresentações de MC's e performances de *break* são realizadas em praças, por exemplo, bem

como a arte do grafite estar exposta em diferentes locais, como muros, esse movimento cultural pode gerar admiração, repulsa ou até mesmo passar despercebido para alguns olhares. Mas, independentemente do tipo de resposta, é um movimento polifônico, em que distintas vozes refletem e refratam situações, principalmente, cotidianas.

De maneira a dar sequência aos diálogos, esboçamos algumas discussões teóricas e metodológicas a partir de estudos de Bakhtin (2003 [1992]) sobre biografia, e de Foucault (2004 [1984], 1995) sobre relações de poder, a fim de que se compreenda de que forma são refletidas e refratadas situações que acontecem na periferia, como a violência física e simbólica, em decorrência de segregação racial, como se depreende a partir do *rap* “Capítulo 4, versículo 3”, dos Racionais MC’s.

### **Dialogando teoria e análise**

Na biografia, para Bakhtin (2003[1992]), o autor está mais próximo do herói, podendo os dois trocar de lugar, sendo possível a coincidência pessoal entre personagem e autor para além dos limites do todo artístico. É nesse sentido que

[...] a personagem e o narrador podem facilmente intercambiar posições: seja eu a começar narrando sobre o outro, que é íntimo, com quem vivo uma só vida axiológica na família, na nação, na sociedade humana, no mundo, ou o outro a narrar a respeito, de qualquer forma eu me entrelaço com a narração nos mesmos tons, na mesma configuração formal que ele. Sem me desvincular da vida em que as personagens são os outros e o mundo é seu ambiente, eu, narrador dessa vida, como que me identifico com as personagens dessa vida. Ao narrar sobre minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal da vida (não sou o herói da minha vida mas tomo parte dela), coloco-me na condição de personagem, abraço a mim mesmo com minha narração; as formas de percepção axiológica dos outros se transferem para mim onde sou solidário com eles. É assim que o narrador se torna personagem (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 141).

A coincidência entre narrador e personagem pode ser vislumbrada em muitos *raps* pelo caráter dialogal e polifônico entre acontecimentos da esfera da vida que são, comumente, cantados/narrados nessas canções, numa incorporação de elementos da vida na arte. No *rap* “Capítulo 4, versículo 3”, dos Racionais MC’s, isso pode ser observado.

Nesse *rap*, inicialmente, há uma preleção na qual são destacados alguns índices, à época de lançamento do CD *Sobrevivendo no inferno*, de 1997, sobre o que acontece a muitos jovens negros: “60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial / A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras / Nas universidades

brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros / A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo / Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente”.

As estatísticas pouco mudaram em relação à idade e à cor das vítimas, de acordo com o Mapa da Violência de 2015<sup>1</sup>, que tem como base o Sistema de Informações de Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS) e os dados de 2012: a mortalidade, entre os jovens, com um pico nos 19 anos de idade, atingiu 62,9 mortes por 100 mil jovens; as vítimas por arma de fogo eram 10.632 brancos e 28.946 negros, isso representa 11,8 óbitos para cada 100 mil brancos e 28,5 para cada 100 mil negros. Como se constata, 142% foi o percentual de vitimização de negros, ou seja, duas vezes e meia a mais em relação ao número de brancos.

Assim, o *rap*, cantado na 1ª pessoa do singular, com o locutor contando situações e experiências, uma espécie de narrador-personagem, num tom profético e apocalíptico, é bem atual, mesmo sendo de 1997:

[...] Minha palavra vale um tiro... eu tenho muita munição  
Na queda ou na ascensão, minha atitude vai além  
E tem disposição pro mal e pro bem  
[...]  
Uni-duni-tê, eu tenho pra você  
Um rap venenoso é uma rajada de PT  
E a profecia se fez como previsto  
1997 depois de Cristo  
A fúria negra ressuscita outra vez  
Racionais capítulo 4 versículo 3 [...]

Observam-se, já de início, metáforas bélicas, como no primeiro verso (palavra como tiro, além de valer como munição) e no quinto verso (*rap* como algo que causará impacto, por ser como “veneno”); de outro lado, existem também os tiros das pistolas que estão presentes em muitas quebradas). Além disso, há forte alusão a passagens da Bíblia e, conseqüentemente, há apropriação dessas passagens (como o trocadilho entre a ressurreição de Jesus pela da “fúria negra”, os Racionais) como se os locutores fossem os próprios profetas (último verso) e anunciadores de uma verdade: a de que ainda há segregação e mortes de jovens negros.

Dessa forma, as manifestações das relações de poder podem ser observadas em vários trechos da canção, tanto de maneira macrofísica, como nas estatísticas apresentadas, quanto

---

1 Essas informações foram retiradas do portal: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2016.

microfísica, como a que acontece entre pares. Nesse sentido, Foucault (1995, p. 243) destaca que

[...] o poder não é da ordem do consentimento; ele não é, em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns (o que não impede que o consentimento possa ser uma condição para que a relação de poder exista e se mantenha); a relação de poder pode ser o efeito de um consentimento anterior ou permanente; ela não é, em sua própria natureza, a manifestação de um consenso.

Como a relação de poder pode ser efeito de um consentimento, em um dos fios condutores dessa narrativa cantada isso pode ser observado, como na transformação do “preto tipo A” em “neguinho”. Essa mudança acontece, como se nota abaixo, devido às más influências e, como consequência, a sua aderência ao consumo de entorpecentes e daí a sua decadência, enquanto exemplo que era para os demais “manos”. No uso do operador argumentativo “mas”, no quinto verso, isso pode ser constatado, uma vez que o “mas” redireciona o discurso a aquilo que o locutor quer dar visibilidade: que o “preto tipo A” “começou a colar com os branquinho do shopping (Aí já era...)”. Notem que o pronome “você”, no segundo verso, refere-se a um interlocutor, que é tanto interno, pois há um pequeno diálogo no interior do *rap*, quanto externo, quem estiver escutando/lendo a canção, a fim de que este preste atenção no que vai ouvir; o “nóis” é usado quando o locutor se inclui na narrativa, entre os seus (verso 4); quando se dirige ao “irmão”, no oitavo verso, o locutor deixa transparecer que o interlocutor é alguém próximo e/ou é algum membro de instituição religiosa, já que, na sequência, fala do poder do demônio em destruir, via consumo, numa clara polarização bíblica entre o que o bem e o mal podem oferecer:

Mas quem sou eu pra falar de quem cheira ou quem fuma?  
[...]  
Você vai terminar tipo o outro mano lá  
Que era um preto tipo A... ninguém tava numa  
[...]  
Exemplo pra nós... mó moral, mó ibope  
Mas começou a colar com os branquinho do shopping (Aí já era...)  
[...]  
Agora não oferece mais perigo  
Viciado, doente, fudido... inofensivo  
[...]  
Irmão, o demônio fode tudo ao seu redor  
Pelo rádio, jornal, revista e outdoor  
Te oferece dinheiro, conversa com calma  
Contamina seu caráter, rouba sua alma  
Depois te joga na merda sozinho  
Transforma um preto tipo A num neguinho [...]

Esse revezamento de pronomes caracterizaria o discurso em forma de diálogo, numa relação que é dinâmica e dialógica, aproximando o *rap* de textos típicos da oralidade. Além disso, o fio condutor destacado reflete e refrata as relações de poder operacionalizadas (FOUCAULT, 1995), inicialmente, nas estatísticas apresentadas e, na sequência da narração, por meio das relações antagônicas de classe e étnica, tanto entre iguais quanto entre segmentos distintos, como as vislumbradas entre o “preto tipo A” em contraste com “os branquinho do shopping”.

Além disso, pode-se observar, nesse fio condutor, que há uma luta contra formas de dominação social, haja vista o embate entre classes, e também sobre formas de exploração, tendo em vista que se inverte o jogo em algumas situações, quando o explorado está no comando e não o explorador, embora, em muitos momentos, para exercer esse comando, o segregado pode se deixar levar pelas falácias de massificação do consumo, fazendo qualquer coisa para adquirir um bem: “Se eu fosse aquele cara que se humilha no sinal / Por menos de um real, minha chance era pouca / Mas se eu fosse aquele muleque de touca / Que engatilha e enfia o cano dentro da sua boca”. Essas colocações dialogam com o que afirma Foucault (2004 [1984], p. 277) sobre o exercício do poder e da resistência, uma vez que nas “[...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder”.

Sobre o refrão (“Aleluia / Racionais no ar / Filha da puta, pá pá pá”), ele reforça o papel dos locutores como anunciadores, nem sempre de boas novas, haja vista o uso da onomatopeia “pá pá pá” que lembra sons de tiro, com o “Aleluia”, sendo cantado por aquilo que lembra um coro de igreja, além do toque de um sino após o “Aleluia”, o que indicaria a chamada de atenção para aquilo que será exortado: o caráter desigual das relações sociais, até mesmo entre os pares, que geram consequências, tais como assaltos e mortes (“Tem mano que te aponta uma pistola e fala sério / Explode sua cara por um toca-fita velho / Click plau plau plau e acabou / Sem dó e sem dor, foda-se sua cor”).

As relações desiguais não são só entre os pares, pois há também aquelas entre estratos sociais distintos, o que assevera a dicotomia entre classes pela via do consumismo e do querer algo que não se tem, mas se almeja por influência de diferentes outros, como a propaganda e “o playboy / a madame”: “É foda... Foda é assistir a propaganda e ver / Não dá pra ter aquilo pra você / Playboy forgado de brinco, um trouxa / Roucado dentro do carro na Avenida

Rebouças / Correntinha das moça, as madame de bolsa / Dinheiro... não tive pai não sou herdeiro [...]”.

Não só aspectos negativos e relações dicotômicas são vislumbradas nesse *rap*, destacam-se, no fragmento abaixo: i) a valorização (versos 4 e 5: ser de família real e príncipe guerreiro); ii) estar vivo em meio às estatísticas negativas em relação à expectativa de vida de jovens negros e pobres de periferias sobretudo (versos 6 e 7 que, de alguma maneira, retomam a preleção); iii) a ratificação do locutor como profeta e anunciador (último verso); iv) além de servir de exemplo e contar com a adesão de muitas pessoas (verso 13); v) ser esperto e se valorizar, apesar da alusão ofensiva ao sexo feminino (versos 8 a 11); vi) o diálogo com a canção “Apenas um rapaz latino-americano”, cantada por Belchior (verso 12), em cujo refrão (“Eu sou apenas um rapaz latino-americano / sem dinheiro no banco / sem parentes importantes / e vindo do interior”) sobressai-se a simplicidade com a qual o locutor se compara; vii) por fim, como efeito colateral do sistema (penúltimo verso), que pode gerar pessoas como o locutor, uma espécie de porta-voz de um segmento da sociedade, e que faz críticas e questionamentos a esse sistema, mas também, enquanto resultado e imerso nesse sistema, pode reverberar vozes de angústias e de anseios que são dos seus e suas, em alguma medida, quando toma a palavra alheia e a transforma em alheia própria:

Quatro minutos se passaram e ninguém viu  
O monstro que nasceu em algum lugar do Brasil  
Talvez o mano que trampa debaixo do carro sujo de óleo  
[...]  
Ou o da família real de negro como eu sou  
O príncipe guerreiro que defende o gol  
[...]  
Mas não... permaneço vivo, prossigo a mística  
Vinte e sete anos contrariando a estatística  
Seu comercial de TV não me engana  
Eu não preciso de status nem fama  
Seu carro e sua grana já não me seduz  
E nem a sua puta de olhos azuis  
Eu sou apenas um rapaz latino-americano  
Apoiado por mais de cinquenta mil manos  
Efeito colateral que o seu sistema fez  
Racionais capítulo 4 versículo 3

Destacamos a forma biográfica por ser a mais “realista”, já que existem menos elementos de isolamento e de acabamento, com os valores biográficos sendo mais comuns na vida e na arte, isto é, podem determinar atos práticos como objetivos das duas, nas formas e nos valores da estética da vida, segundo Bakhtin (2003[1992]).

Prosseguindo sobre a relação autor e obra, outra questão que é fundamental é a que se dá entre autor e contemplador, segundo Bakhtin (2003[1992]), tendo em vista que correntes como a que interpreta a atividade estética como empatia ou vivenciamento empático, comum na metade do século XIX e início do século XX, faziam análises de elementos estéticos e de imagens isoladas, as naturais, análises estas de imagens e não do conjunto da obra. O questionamento de Bakhtin a essa corrente está no fato de que um elemento e uma imagem natural não têm autor e a contemplação estética ser de índole híbrida e passiva. A argumentação de Bakhtin (2003[1992], p. 61, grifos do autor) se sustenta nos seguintes aspectos:

Quando tenho à minha frente uma figura simples, uma cor ou a combinação de duas cores, um rochedo real ou uma ressaca do mar na praia, e tento encontrar para eles uma abordagem estética, devo, antes de mais nada, animá-los, transformá-los em personagens potenciais veiculadores de destinos, dotá-los de uma determinada diretriz volitivo-emocional, humanizá-los; desse modo, viabiliza-se pela primeira vez a sua abordagem estética, realiza-se a condição básica de uma visão estética, mas a atividade estética empenhada ainda não começou, uma vez que permaneço no estágio do simples vivenciamento empático com a imagem animizada [...]. Devo pintar um quadro ou escrever um poema, construir um mito, ao menos na imaginação, no qual o referido fenômeno seja o herói de um acontecimento acabado em torno dele ou um empecilho [...]. O quadro ou o poema que criei se constituirá em um *todo* artístico onde estará presente o conjunto de *elementos* estéticos indispensáveis. Sua análise será produtiva.

Pode-se depreender que autor e contemplador estão *em relação com* e não que uma imagem, por exemplo, valha por si mesma, ou seja, há toda uma relação que é em processo e não como algo estanque. É nesse sentido que Bakhtin (2003[1992], p. 61-62, grifo do autor) destaca que “O *todo* estético não se co-vivencia mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador; neste sentido admite-se dizer que o espectador co-vivencia com a atividade criadora do autor [...]).” Nesse sentido, o contemplador também assumiria uma posição de autor. Assim, o que possibilitaria essa relação seria o acabamento estético, como já mencionado a partir das ideias de Bakhtin (2003[1992]). Também se percebe que produção e recepção estão imbricadas nessa relação entre autor e contemplador, uma vez que há uma conexão entre o que é produzido e aquilo que é lido/visto, de alguma maneira, consumido.

Desse modo, para se criar o *todo* artístico, é preciso enunciar sobre a minha vida e não enunciar a minha vida, para Bakhtin (2003[1992]). É por isso que não deve haver uma coincidência entre o sujeito da vida e o do ativismo estético, ainda de acordo com o estudioso, por ser necessária a existência de duas consciências que não se misturam, mas que devem estar em relação, a fim de que os acontecimentos narrados, por exemplo, sejam criativos,

produtivos, únicos, irrepetíveis e que veiculem algo novo, como se destaca em “Capítulo 4, versículo 3”.

Tudo isso se realiza, sobretudo, na/pela palavra, numa criação verbalizada, por exemplo, embora o objeto estético não se constitua somente de palavras, tendo em vista que é a forma material que determina se uma obra é pintura, poesia ou música e, paralelamente, há também a estrutura do objeto estético correspondente, por isso este é multifacetado e concreto, principalmente na obra verbalizada, e menos na música, com o tom volitivo-emocional, mesmo vinculado à palavra, se relacionando mais diretamente ao objeto que a palavra, segundo Bakhtin (2003[1992]). Dessa maneira, vida e arte estão em inter-relação, mas não coincidem, uma vez que representam esferas distintas: da ética, ligada à vida, e da estética, vinculada à arte.

### **Considerações finais**

O artista, muito pertinentemente ressaltado por Bakhtin (2003[1992]), enquanto autor-pessoa, lida com a existência e com o mundo do homem, suas fronteiras exteriores, bem como com sua concretude espacial, como elementos necessários dessa existência. Por isso que ao transferir a existência do homem para o plano estético, enquanto autor-criador, deve passar para esse plano, da mesma forma, a imagem externa nos limites determinados pela espécie do material, como cores, sons, linhas, volumes, palavras, entre outros, ainda de acordo com o filósofo da linguagem.

Nesse sentido, ocorre “[...] uma dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu *horizonte*, e de fora, como seu *ambiente*” (BAKHTIN, 2003[1992], p. 88, grifos do autor). Explicando melhor: há relação entre os objetos representados na obra com a personagem, pois, do contrário, ocorreria uma total desconexão e, conseqüentemente, o que é abordado sobre ações e atitudes de uma personagem, por exemplo, em uma obra, soariam incoerentes para o leitor.

Dessa forma, no *rap* “Capítulo 4, versículo 3”, dos Racionais MC’s, os acontecimentos do mundo da vida, como as estatísticas apresentadas, transportadas para a esfera da estética, do *rap*, mostram-nos que vida e arte não coincidem, mas que ambas dialogam e se caracterizam como relações de fronteira. Relações que têm no outro o ponto de partida, mas também o de chegada, já que o trabalho do grupo e, por extensão, o do movimento *Hip Hop*, enquanto fazer ético e estético, revelam-nos, no plano do *rap* em

destaque, como situações de violência física e simbólica, sobretudo, para com os afro-descendentes ainda são persistentes, em pleno século XXI.

Assim, letras de *rap* que apresentam dados como os de “Capítulo 4, versículo 3” são narradas/cantadas, porque ainda existem muitas desigualdades, tanto em nível econômico quanto social, entre os diferentes segmentos da sociedade, mostrando-nos as distintas formas como o poder é exercido pelas pessoas. Soluções para as situações apresentadas, na canção, talvez sejam muito amplas e complexas para discutirmos, ao final deste texto, e requerem mudanças em vários níveis e instâncias da sociedade, mas finalizamos com uma reflexão a partir do que Santos (2001, p. 28) expõe: que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética de Criação Verbal* [1992]. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_; VOLOCHÍNOV, Valentin N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* [1929]. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

DUARTE, Geni. A arte na (da) periferia: sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 13-22.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder* [1979]. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.

\_\_\_\_\_. 1984 - A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *Ditos e escritos V* [1984]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Universitária, 1995, p. 231-249.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. *Discursividade, poder e autoria em raps brasileiros e portugueses: arenas entre a arte e a vida*. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8291/TeseTAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. Griots, cantadores e rappers: do fundamento do verbo às performances da palavra. In: DUARTE, Zileide (org.). *Áfricas de África*. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras/UFPE, 2005. p. 9-40.

RACIONAIS MC's. “Capítulo 4, versículo 3”. In: *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD.

REVISTA Rolling Stones Brasil. Edição 86, novembro de 2013. Entrevista com Racionais MC's (“Os quatro pretos mais perigosos do Brasil”). Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-86/racionais-mcs-quatro-pretos-maisperigosos-do-brasil?page=6#imagem0>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos.”, *Contexto Internacional*, 23(1), p. 7-34, 2001. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_ContextoInternacional01.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF)>. Acesso em: 18 mar. 2015.

SILVA, José Carlos Gomes. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. Arte e Educação: A Experiência do Movimento Hip Hop Paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999, p. 23-38.

Artigo recebido em: 22/07/2017.

Artigo aceito em: 20/11/2017.

Artigo publicado em: 23/12/2017.

## REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

### POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista (*Con*)*Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista (*Con*)*Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

### NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
  - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
  - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
  - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
  - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: [http://scripts.sil.org/DoulosSIL\\_download](http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download)

- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

#### REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

##### COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: [contextoslinguisticos@hotmail.com](mailto:contextoslinguisticos@hotmail.com)