



Revista do Mestrado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.6, n.7 (2012)

**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) 33352801  
[www.linguistica.ufes.br](http://www.linguistica.ufes.br)  
[contextoslinguisticos@homail.com.br](mailto:contextoslinguisticos@homail.com.br)

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. 6, n. 7 (2012)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007-  
Semestral.

ISSN

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: Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

## **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: Júlio Bentivoglio

## **Departamento de Línguas e Letras**

Chefe: Jurema José de Oliveira

Subchefe: Sérgio da Fonseca Amaral

## **Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Mestrado em Estudos Linguísticos

Coordenadora: Maria da Penha Pereira Lins

Coordenadora Adjunta: Lúcia Helena Peyroton da Rocha

## **Conselho Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cristina Carmelino (UFES), Edenize Ponzo Peres (UFES), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Hilda de Oliveira Olímpio (UFES), Ingedore Grunfeld Vilaça Koch (UNICAMP), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Augusto Carvalho (UFES), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), Júlia Maria da Costa de Almeida (UFES), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Luciano Vidon (UFES), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria da Penha Pereira Lins (UFES), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marta Scherre (UNB/UFES), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Virgínia Beatriz Baesse Abrahão (UFES).

## **Comissão Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (Presidente), Ana Cristina Carmelino, Edenize Ponzo Peres, Janayna Bertollo Cozer Casotti, Júlia Maria da Costa de Almeida, Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins, Micheline Mattedi Tomazi.

## **Organizadoras**

Edenize Ponzo Peres

Janayna Bertollo Cozer Casotti

**Revisão:** Autores.

**Revisão Geral:** Comissão Editorial do Mestrado.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
A REDUÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS A PARTIR DOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL.....	7
Aluiza Alves de Araújo	
INSOLÊNCIA NA DOSE CERTA: HUMOR E ETHOS EM UMA ANÁLISE DE CASSETA & PLANETA.....	20
Ana Cristina Carmelino	
O EXAME DO CELPE-BRAS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	31
Ana Paula Huback	
O LUGAR DO DESEJO NA MATRIZ HETEROSSEXUAL DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DE TRIUNFO DOS PÊLOS, DE ARETUSA VON.....	47
Anselmo Peres Alós	
ON THE ROLE OF DURATION IN CONNECTED SPEECH.....	61
Antônio Roberto Monteiro Simões	
O QUE DIFERENTES ABORDAGENS DE MARCADORES DISCURSIVOS TÊM EM COMUM?.....	78
Eduardo Penhavel	
DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
Elvira Lopes Nascimento Liliane Pereira	
A NARRATIVA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DE 6º ANO.....	122
Flávia Cristina Candido de Oliveira Maria Margarete Fernandes de Sousa	
A ANÁLISE DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	144
Janayna Bertollo Cozer Casotti	

OBSERVAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO E ANÁLISE DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS.....	164
José Olímpio de Magalhães	
A ESCRITA EM ENTREMEIO COM A ORALIDADE.....	177
Leda Verdiani Tfouni	
Dionéia Motta Monte-Serrat	
ASPECTOS DA LÍNGUA FALADA.....	196
Lícia Maria Bahia Heine	
A REINVINDICAÇÃO DA IMAGEM PÚBLICA EM SITES DE RELACIONAMENTO: UMA ABORDAGEM DO PRINCÍPIO DA POLIDEZ...	217
Lorena Santana Gonçalves	
Maria da Penha Pereira Lins	
A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS SUJEITOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS.....	229
Luiz Carlos Pedrosa Torelli	
Aline Gardim Trivelato Felício	
Naiá Sadi Câmara	
ANÁLISE DO DISCURSO: O MODELO DE ANÁLISE MODULAR.....	242
Micheline Mattedi Tomazi	
Raquelli Natale	
POLÍTICA EDITORIAL.....	257

## 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.

O PPGEL, em seus seis anos de existência, já diplomou cerca de 63 mestres. Atualmente, conta com 13 professores efetivos, 05 professores colaboradores, 01 professor visitante e 31 alunos, em suas três Linhas de Pesquisa: Estudos Analítico-Descritivos da Linguagem, Estudos sobre Texto e Discurso e Linguística Aplicada.

Até o momento, foram publicados, pela Editora PPGEL, 04 livros, 06 números da Revista PERcursos Linguísticos e 06 números desta Revista, *(Con)textos Linguísticos*. Neste sétimo número, temos 15 artigos de distintas subáreas da Linguística.

Na subárea da Linguística Aplicada, contamos com seis trabalhos, dos seguintes professores/pesquisadores: Flávia Cristina Candido de Oliveira e Maria Margarete Fernandes de Sousa (*A narrativa em produções textuais de alunos de 6º ano*); Leda Verdiani Tfouni e Dionéia Motta Monte-Serrat (*A escrita em entremeio com a oralidade*); Ana Paula Huback (*O Exame CELPE-BRAS e os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira*); Luiz Carlos Pedrosa Torelli, Aline Gardim Trivelato Felício e Naiá Sadi Câmara (*A língua inglesa no Brasil e suas implicações para os sujeitos brasileiros contemporâneos*); Janayna Bertollo Cozer Casotti (*A Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa*); Elvira Lopes Nascimento e Liliane Pereira (*Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no Ensino Fundamental*).

Voltados para os Estudos do Texto e do Discurso, também temos seis artigos: Ana Cristina Carmelino (*Insolência na dose certa: humor e ethos em uma análise de Casseta & Planeta*); Anselmo Peres Alós (*Um lugar do desejo na matriz heterossexual de sentidos: uma análise de Triunfo dos pêlos, de Aretusa Von*); Licia Heine (*Aspectos da língua falada*); Eduardo Penhavel (*O que diferentes abordagens de marcadores discursivos têm em comum?*); Micheline Mattedi Tomazi e Raquelli Natale (*Análise do Discurso: o modelo de Análise Modular*); Lorena Santana Gonçalves e Maria da Penha Pereira Lins (*A reivindicação da imagem pública em sites de relacionamento: uma abordagem do Princípio da Polidez*).

E, por último, na subárea da Teoria e Análise Linguística, temos três artigos, dos seguintes autores: José Olímpio de Magalhães (*Observação, experimentação e análise de conhecimentos linguísticos*); Aluiza Alves de Araújo (*A redução das proparoxítonas a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil*); Antônio Roberto Monteiro Simões (*On the role of duration in connected speech*).

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

Até o próximo número!

Edenize Ponzio Peres e Janayna Bertollo Cozer Casotti

# A REDUÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS A PARTIR DOS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL

Aluiza Alves de Araújo\*

**Resumo:** Esta investigação estuda a síncope nas palavras proparoxítonas, sob o prisma da sociolinguística variacionista, nos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Este processo, que é a redução fônica pela perda de um ou mais segmentos em sílaba postônica, teve origem no latim vulgar e permanece vivo ainda hoje no português brasileiro. Com o objetivo de verificar a atuação de fatores sociais sobre o fenômeno analisado, foram controladas, neste trabalho, as variáveis: gênero, faixa etária, escolaridade e localidade. A amostra é constituída por duzentos informantes, provenientes das vinte e cinco capitais do ALiB. Constatou-se que a escolaridade é a variável que exerce maior influência sobre a redução das proparoxítonas.

**Palavras-chave:** Síncope. Proparoxítonas. Atlas Linguístico do Brasil. Variação.

**Abstract:** This research studies the syncope in words with antepenultimate syllable stress, through the prism of variationist sociolinguistics, the Linguistic Atlas Project data from Brasil (ALiB). This process, which is the reduction phonics by loss of one or more segments in post-tonic syllable, originated in Vulgar Latin and remains alive today in Brazilian Portuguese. With the aim of verifying the performance of social factors on the phenomenon analyzed were controlled, in this paper, the variables gender, age, education and location. The sample consists of two hundred informants, from the twenty-five capitals ALiB. It was found that schooling is the variable that has the most influence on the reduction of words with antepenultimate syllable stress.

**Keywords:** Syncope. Words with antepenultimate syllable stress. Linguistic Atlas of Brazil. Variation.

## Introdução

As proparoxítonas constituem a menor classe de palavras da língua portuguesa, se comparadas às paroxítonas e oxítonas, e apresentam um comportamento característico que está relacionado à tendência de sofrerem síncope, isto é, a redução fônica pela perda de um ou mais segmentos em sílaba postônica, e, conseqüentemente, à regularização do padrão

---

\* Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil, aluizazinha@hotmail.com

acentual, já que se transformam em paroxítonas, como em lâmpada > lampa e abóbora > aboba, entre outros exemplos.

Já, no latim vulgar, documenta-se a “tendência a evitar as palavras proparoxítonas: *masclus (masculus), domnus (dominus), caldus (calidus), fricda (frigica), virdis (viridis)*”, que são substituídas por paroxítonas, como informa Coutinho (1976, p. 32). Porém, o processo não estava circunscrito apenas ao latim vulgar, já que na língua clássica, de acordo com Nunes (1956), também ocorria a queda das proparoxítonas.

Esse processo, que não é exclusividade da nossa língua, posto que é possível encontrá-lo em quase todas as línguas românicas, permanece vivo no português brasileiro popular contemporâneo, como revelam os estudos de Nascentes (1922), Marroquim (1934) e Amaral (1955) sobre variedades regionais. Além disso, tem-se notícia de que, no falar dos mais escolarizados, em situações específicas, há registro de variação das proparoxítonas, segundo Aragão (1999).

Esta investigação trata da realização variável das proparoxítonas, nos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (doravante ALiB), sob o prisma da sociolinguística variacionista, com o objetivo de identificar os fatores sociais (gênero, faixa etária, escolaridade e localidade) que favorecem a síncope, esperando-se, assim, contribuir com a descrição do português falado no país.

Nesta pesquisa, foram analisados onze itens lexicais do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do ALiB, extraídos da fala de duzentos informantes, provenientes de vinte e cinco capitais brasileiras.

### **As proparoxítonas no português brasileiro: estudos variacionistas**

Apresentaremos agora os principais resultados dos estudos mais recentes que abordam a síncope das proparoxítonas, destacando o papel dos fatores sociais nas análises variacionistas.

Sob a perspectiva sociolinguística e acústica, De Paula (2010) investiga o alçamento das vogais médias /e/ e /o/ postônicas não finais na fala do Estado do Rio de Janeiro, com base em corpora de características sócio (Projeto Norma Urbana Oral Culta do Estado do Rio de Janeiro - NURC/RJ, Programa de Estudos sobre o Uso da Língua - PEUL e o Atlas Etnolinguístico dos Pescadores do Estado do Rio de Janeiro - APERJ) e geolinguísticas (MicroAtlas Fonético do Estado do Rio de Janeiro - AFERJ e Atlas Fonético do Entorno da

Baía de Guanabara - AFeBG), além de dados provenientes da análise acústica das vogais analisadas. Nos bancos de dados de caráter variacionista, foram analisadas 121 entrevistas do tipo Diálogo entre Informante e Documentador (DID) e, nos questionários geolinguísticos, selecionaram-se 07 questões que foram aplicadas a 96 informantes, com a finalidade de analisar os condicionamentos linguísticos e sociais que favorecem a regra em estudo. Estes corpora permitem que o fenômeno seja estudado em dois diferentes estilos de fala: um monitorado (dados do AFeBG e AFERJ) e outro mais próximo da fala espontânea (dados do NURC, APERJ e PEUL ).

Dentre os resultados da análise variacionista, destaca-se o uso quase categórico do alteamento da vogal média /o/, ao passo que a vogal /e/ apresenta o seguinte comportamento: na fala culta, predomina a variante [e], mas, na fala popular, a forma [i] é usada de forma quase categórica na área urbana, encontrando alguma resistência na zona rural. Embora a autora focalize sua atenção na regra de alteamento, a sua pesquisa também fornece informações sobre o cancelamento das proparoxítonas. De acordo com De Paula (2010), a síncope ocorre tanto na variedade culta (NURC-RJ) quanto na variedade popular (APERJ e PEUL). Este fenômeno também foi registrado nos dados de caráter geolinguístico (AFERJ e AFeBG).

Ramos (2009) estuda o comportamento variável das vogais postônicas não-finais nos nomes, na variedade da região de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, segundo os princípios da Sociolinguística Quantitativa e das Fonologias não-lineares: Fonologia Métrica, Fonologia da Sílabas e Fonologia Autossegmental. Partindo de uma amostra constituída de 19 inquiridos de fala espontânea do *corpus* IBORUNA e de 02 experimentos (de fala dirigida), desenvolvidos para o estudo de natureza fonológica, a autora objetiva analisar a atuação de fatores linguísticos e extralinguísticos sobre dois processos fonológicos: o alteamento das médias postônicas /e/ e /o/ e o apagamento de ambas as vogais.

A pesquisa de Ramos (2009) revela que a frequência de aplicação do processo de apagamento é muito baixa, ao contrário do que ocorre com a regra de alteamento que, no caso de /o/, apresenta os mais altos índices de alçamento, e, no caso de /e/, embora os números sejam mais discretos, também favorece a elevação na fala espontânea. Os traços da consoante seguinte e os traços da consoante precedente à vogal postônica não-final constituem os contextos mais favoráveis à redução das proparoxítonas. A única variável social selecionada para o apagamento foi a faixa etária, que apresenta as pessoas de 36 a 55 (0.75) anos e as de mais de 55 anos (0.56) usando mais o apagamento do que as faixas mais jovens (7 a 15 anos: 0.19; 16 a 25: 0.46 e 26 a 35: 0.15 ), o que RAMOS (2009, p. 96) interpreta como “uma

tendência a uma estabilidade entre as variantes aplicação e não-aplicação do processo de apagamento da postônica não-final.” Sobre esta interpretação, a autora não fornece maiores detalhes.

França (2009) investiga a supressão da postônica não-final em palavras proparoxítonas, no falar de 36 indivíduos das áreas urbana e rural de Jarú, no Estado de Rondônia, tendo como suportes teóricos: a Sociolinguística Variacionista, a Fonologia Prosódica e a Fonologia Métrica.

Os resultados desta pesquisa mostram que a variável faixa etária é a que exerce maior influência sobre o apagamento da vogal postônica não-final. Os mais velhos atuam como aliados da variante sincopada, enquanto os mais jovens desfavorecem o processo. O fator tipo de entrevista, selecionado em segundo lugar, favorece, discretamente, o apagamento. A fala livre, isto é, espontânea, age, positivamente, na queda das proparoxítonas, ao contrário do que ocorre na fala dirigida, contexto pouco natural. A escolaridade foi selecionada como a terceira variável que mais interfere no fenômeno. Os menos escolarizados contribuem para a síncope, enquanto os mais escolarizados tendem a inibi-la. Selecionado em quinto lugar, o fator sexo surge com pesos relativos próximos do ponto neutro. Os homens favorecem, levemente, o apagamento, ao contrário das mulheres. Dentre as variáveis linguísticas, o contexto fonológico precedente foi o que mais se destacou no favorecimento do processo.

Examinando a fala de 36 informantes do sudoeste de Goiás, Lima (2008) analisa os processos fonológicos decorrentes da síncope de palavras proparoxítonas, com base nos pressupostos da Fonologia Métrica, e também investiga, sob a óptica variacionista, os fatores linguísticos e sociais que agem, positivamente, na aplicação do processo. Os dados foram coletados em dois municípios do sudoeste de Goiás: Rio Verde e Santa Helena de Goiás. O primeiro, fundado em 1848, atrai pessoas de diversas partes do país por seu constante crescimento econômico e apresenta 91% da população residindo na zona urbana. O segundo teve origem em 1938 e apresenta diminuição de sua renda per capita em decorrência de sua principal fonte de renda, o cultivo do algodão, ter migrado para Mato Grosso e Bahia. Isso fez com que muitos moradores migrassem deste município para Rio Verde em busca de trabalho.

Na análise variacionista, o apagamento da vogal (excluídos os casos de nocaute) apresenta baixa frequência (26,6%), ao contrário da manutenção das proparoxítonas. A autora observa que a variável mais relevante para o apagamento das vogais postônicas não-finais é o grau de escolaridade. Os dados apontam que quanto menor o grau de escolaridade das pessoas, maior o emprego da supressão das postônicas não-finais. O fator região geográfica, selecionado em penúltimo lugar, indica que a síncope é mais usada pelos informantes de

Santa Helena de Goiás do que pelos indivíduos de Rio Verde. Segundo a autora, “esse resultado justifica-se pelas características de cada município. Ou seja, a economia em Santa Helena é estritamente voltada para a agricultura, a maioria dos moradores trabalha nas lavouras de cana e algodão.” (LIMA, 2008, p. 125). A pesquisadora conclui que o falar da zona rural favorece a queda das proparoxítonas. A última variável selecionada foi o fator sexo que apresenta os homens como favorecedores da variante estigmatizada, isto é, a síncope. Isso reforça a conclusão de Silva (1996) que, após analisar uma série de pesquisas variacionistas, afirma que as mulheres são mais sensíveis às variantes de prestígio do que os homens.

Com base na Teoria da Variação, Silva (2006) estuda os condicionamentos linguísticos e sociais que agem no sentido de favorecer o apagamento da vogal postônica não-final no falar da cidade de Sapé, na Paraíba, a partir de dados da fala de 36 informantes.

Silva (2006) mostra que, com relação aos fatores linguísticos, o contexto fonológico seguinte é o que exerce maior influência sobre o apagamento e, quanto às variáveis sociais, a escolaridade, a faixa etária, o sexo e o tipo de entrevista, em ordem decrescente de relevância, surgem como as variáveis mais importantes na aplicação das formas sincopadas. Segundo a autora, quanto menor o tempo de permanência na escola, maior o emprego do apagamento. Sua pesquisa também revela que as pessoas com idade mais avançada são as que usam mais o apagamento, ao contrário dos mais jovens. Os homens aparecem como favorecedores das formas sincopadas, enquanto as mulheres mostram-se inibidoras do processo neste estudo. No que se refere aos fatores estilísticos, partindo dos resultados obtidos para a variável tipo de entrevista, a pesquisadora nota que contextos de menor formalidade são fortes aliados da redução das proparoxítonas, diferentemente do que acontece em contextos mais formais.

Partindo de um *corpus* constituído por 40 informantes do município de São José do Norte, no Rio Grande do Sul, Amaral (2002) analisa a síncope das proparoxítonas, de acordo com os pressupostos da Sociolinguística Variacionista, com a finalidade de analisar os fatores linguísticos e sociais que atuam, favoravelmente, sobre o processo em estudo.

Os resultados da análise de Amaral (2002) indicam que a variável contexto fonológico seguinte é a que mais favorece a síncope. Quanto aos fatores sociais, a escolaridade, selecionada em segundo lugar, é a que beneficia mais o processo. As pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade empregam mais o apagamento, enquanto as que possuem maior escolaridade inibem o seu emprego. O tipo de entrevista foi selecionado como a terceira variável mais importante sobre a síncope. O apagamento encontra uma forte aliada nos contextos de fala mais descontraídos, ao contrário do que ocorre na fala dirigida. O fator sexo aparece em penúltimo lugar na seleção dos fatores condicionantes da queda das

proparoxítonas. De forma discreta, os homens surgem como favorecedores do apagamento, diferentemente do comportamento das mulheres. O último fator selecionado foi o contexto fonológico precedente.

Nos estudos citados acima, nota-se que os fatores sociais exercem forte influência sobre a realização variável das proparoxítonas, destacando-se o efeito da escolaridade que desponta como fator social mais relevante para a compreensão deste fenômeno no português brasileiro.

## **Metodologia**

Nossa amostra é constituída por 200 informantes, extraídos de 25 capitais brasileiras, apresentadas aqui por região: a) Norte: Manaus, Belém, Macapá, Boa Vista, Porto Velho, Rio Branco; b) Nordeste: Salvador, Aracaju, Maceió, Recife, João Pessoa, Teresina, São Luís, Natal, Fortaleza; c) Centro-Oeste: Cuiabá, Campo Grande, Goiânia; d) Sudeste: Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória; e) Sul: Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre.

De cada uma das localidades mencionadas, foram ouvidos oito informantes. Cada um apresenta as seguintes características:

- faixa etária: I - 18 a 30 anos e II- 45 a 60 anos;
- sexo: masculino e feminino;
- escolaridade: até a 8ª série do fundamental e ensino superior;
- origem: nascidos na localidade, de pais também nascidos na localidade.

Foram selecionados, para análise, onze itens lexicais (lâmpada, elétrico, fósforo, pólvora, abóbora, árvore, sábado, número, fígado, vômito e hóspede) do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do ALiB. Serão consideradas respostas válidas tanto a primeira quanto as demais respostas dadas pelos informantes. Entende-se o QFF como um estilo de fala extremamente cuidado, pois o informante presta bastante atenção nas suas respostas.

Os fatores sociais controlados neste trabalho foram: o sexo, a escolaridade, a faixa etária e a localidade. Deixou-se o estudo dos condicionamentos linguísticos para uma próxima investigação.

## **Análise dos dados**

A análise estatística dos dados foi feita com a utilização do GOLDVARB X, que “é um conjunto de programas computacionais de análise multivariada, especificamente estruturado para acomodar dados de variação sociolinguística” (GUY e ZILLES, 2007, p. 105).

Na primeira análise estatística, foram obtidos 2.243 dados, sendo que 130 (5.8%) casos correspondiam ao apagamento da vogal postônica, enquanto 2.113 (94.2%) representavam ocorrências da manutenção das proparoxítonas.

Porém, foi necessário realizar uma segunda análise estatística em decorrência de um nocaute na rodada inicial. Isto ocorreu, porque foi registrado, em São Luís, o emprego categórico das proparoxítonas.

Na nova análise, excluídos os dados de São Luís, obtiveram-se 2.026 (94.0%) casos de não supressão da postônica e 130 (6%) de apagamento, totalizando, assim, 2.156 dados. Os resultados estatísticos desta segunda rodada são apresentados e discutidos a seguir.

Foram selecionados pelo Goldvarb X, como favorecedores do apagamento da postônica não final, por ordem de importância, os fatores: escolaridade, faixa etária e localidade.

#### a) Escolaridade

A escolaridade é a variável que exerce maior influência na síncope das proparoxítonas no *corpus* analisado, como acontece nos estudos de Amaral (2002), Silva (2006) e Lima (2008).

De acordo com Labov (1966), os falantes com menor nível de escolaridade são os que mais usam as formas desprestigiadas, ao passo que os mais escolarizados utilizam mais as formas. Esta é uma tendência confirmada em várias pesquisas variacionistas.

**TABELA 01** – Atuação da escolaridade sobre a síncope das proparoxítonas

Fatores	Aplica/Total	Frequência	Peso relativo
Até o fundamental		10.2	
II	110/1082	1.9	0.71
Ensino Superior	20/1074		0.28

*Input .03*

*Significância: 0,009*

Os valores expostos na tabela 01 revelam que os informantes menos escolarizados utilizam, esmagadoramente, a variante sincopada, ao contrário dos mais escolarizados que desfavorecem o seu emprego. Este resultado está diretamente relacionado ao fato das palavras proparoxítonas serem consideradas a forma padrão pela escola e a sua realização sincopada ser vista como a forma não padrão. Assim, quanto mais tempo o indivíduo permanece na escola, menor é o uso da variante não-padrão. Mesmo que a escola não elimine a forma desprestigiada da fala do aluno, o seu uso é bastante reduzido. Dessa forma, os resultados obtidos para esta variável confirmam as palavras de Labov, mencionadas acima, e a tendência verificada em diversos estudos de natureza variacionista.

#### b) Faixa etária

Analisando a tabela 02, observa-se que os jovens favorecem a manutenção das proparoxítonas, ao passo que os adultos e idosos beneficiam a variante desprestigiada, o que vai ao encontro dos achados de Silva (2006), França (2009) e Ramos (2009). Assim, pode-se dizer que a faixa etária I, inibindo o emprego da forma não-padrão, a síncope, assume um papel conservador, ao contrário da faixa II que, favorecendo o apagamento, utiliza, acentuadamente, a forma inovadora e desprestigiada.

Uma possível explicação para o uso menos frequente da variante padrão pelos jovens, como indica a tabela 2, está relacionada ao fato de que o mercado de trabalho atual parece exigir mais desta faixa etária quanto à aparência e escolarização do que em outras épocas. Some-se a isso à provável interferência dos meios de comunicação de massa que atuam no sentido de difundir a norma-padrão. Além disso, as pessoas, quando se afastam ou estão próximas de se afastarem das atividades profissionais, tornam-se menos sensíveis às formas privilegiadas pela escola.

**TABELA 02** – Atuação da faixa etária sobre a síncope das proparoxítonas

Fatores	Aplica/Total	Frequência	Peso relativo
I (18 a 30 anos)	39/1054	3.7	0.38
II (45 a 60 anos)	91/1102	8.3	0.60

*Input .03*

*Significância: 0,009*

Porém, segundo Labov (1994), é preciso cautela antes de se atribuir uma mudança linguística à faixa etária, porque outras variáveis, como a escolaridade e a profissão, podem

estar interferindo no processo. Por isso, decidimos averiguar se o comportamento linguístico dos jovens e dos mais velhos sofre interferência da variável escolaridade.

**TABELA 03** - Cruzamento dos fatores faixa etária x escolaridade

Escolaridade	Faixa etária			
	I (18 a 30 anos)		II (45 a 60 anos)	
	Aplica/ Total	Frequencia	Aplica/ Total	Frequencia
Até o fundamental II (incompleta)	33/541	6	77/541	14
Ensino Superior (completa)	6/513	1	14/561	2

*Input .03* *Significância: 0,009*

Os dados da tabela 03 mostram que os informantes com maior nível de escolaridade, independentemente da faixa etária, são os que mais inibem o uso da variante não-padrão. Assim, constata-se que a distinção no comportamento linguístico de homens e mulheres deve-se muito mais à escolaridade do que a diferenças de faixa etária.

O confronto entre a faixa etária e a escolaridade revelou, com clareza, que somente a criação de condições favoráveis à permanência das pessoas nas instituições de ensino possibilita-lhes a apropriação de bens simbólicos, como as formas linguísticas de prestígio, o que não significa a exclusão das outras variantes, pois o falante pode conviver com as que ele já conhecia e com as formas prestigiadas apresentadas na educação formal. Cabe à escola o importante papel de conscientizar o aluno de que, dependendo da situação, o emprego de uma determinada variante é mais adequado do que outra.

### c) Localidade

Na tabela 04, a seguir, apresentam-se os números da análise estatística por região. Constata-se que o favorecimento da síncope, ocorre, obedecendo à ordem decrescente de hierarquia, nas seguintes capitais brasileiras: Florianópolis (.77), Boa Vista (.76), Teresina (.70), Porto Alegre (.64), Cuiabá (.64), Vitória (.64), Aracaju (.61), Goiânia (.58), Rio Branco (.57), Maceió (.56) e Campo Grande (.52). Esta última capital, embora tenha sido selecionada pelo programa, apresentou um peso relativo muito próximo do ponto neutro, significando que

a sua influência sobre o apagamento é pouco significativa. Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Recife, Salvador, João Pessoa, Fortaleza, Natal, Manaus, Macapá, Belém e Porto Velho não beneficiam o apagamento.

Acredita-se que as capitais aliadas do apagamento apresentem tal comportamento por possuírem traços de ruralidade, já que a síncope ocorre mais fortemente em áreas rurais.

**TABELA 04** – Atuação da localidade sobre a síncope das proparoxítonas

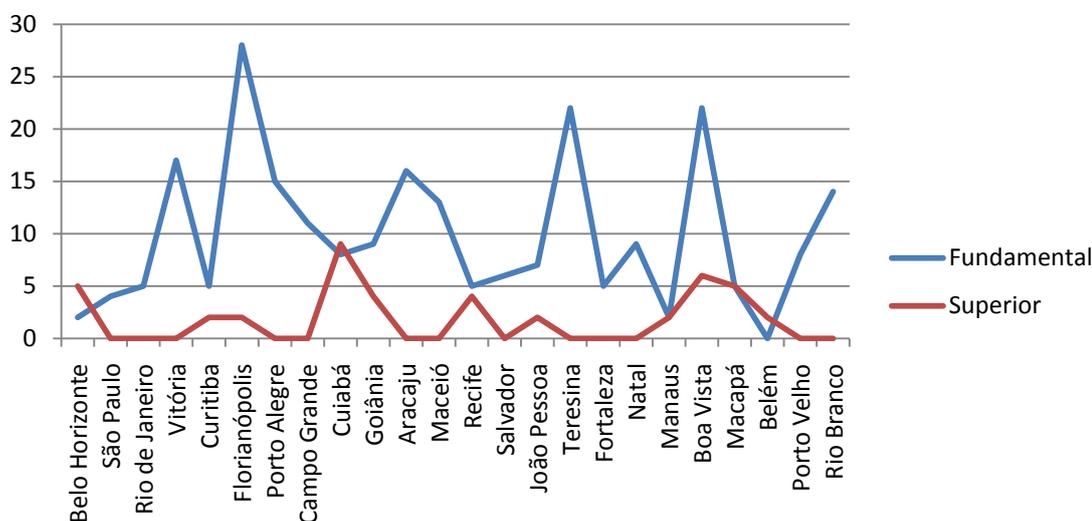
Fatores	Aplica/Total	Frequência	Peso relativo
Belo Horizonte	3/85	3.5	0.40
São Paulo	2/94	2.1	0.27
Rio de Janeiro	2/89	2.2	0.29
Vitória	7/85	8.2	0.64
Curitiba	3/86	3.5	0.40
Florianópolis	16/109	14.7	0.77
Porto Alegre	10/106	9.4	0.64
Campo Grande	5/91	5.5	0.52
Cuiabá	7/85	8.2	0.64
Goiânia	6/95	6.3	0.58
Aracaju	8/94	8.5	0.61
Maceió	6/89	6.7	0.56
Recife	4/87	4.6	0.46
Salvador	3/93	3.2	0.38
João Pessoa	4/86	4.7	0.47
Teresina	9/85	10.6	0.70
Fortaleza	2/83	2.4	0.31
Natal	3/77	3.9	0.45
Manaus	2/86	2.3	0.30
Boa Vista	13/93	14.0	0.76
Macapá	4/83	4.8	0.47
Belém	1/90	1.1	0.12
Porto Velho	4/94	4.3	0.44
Rio Branco	6/91	6.0	0.57

*Input .03*

*Significância: 0,009*

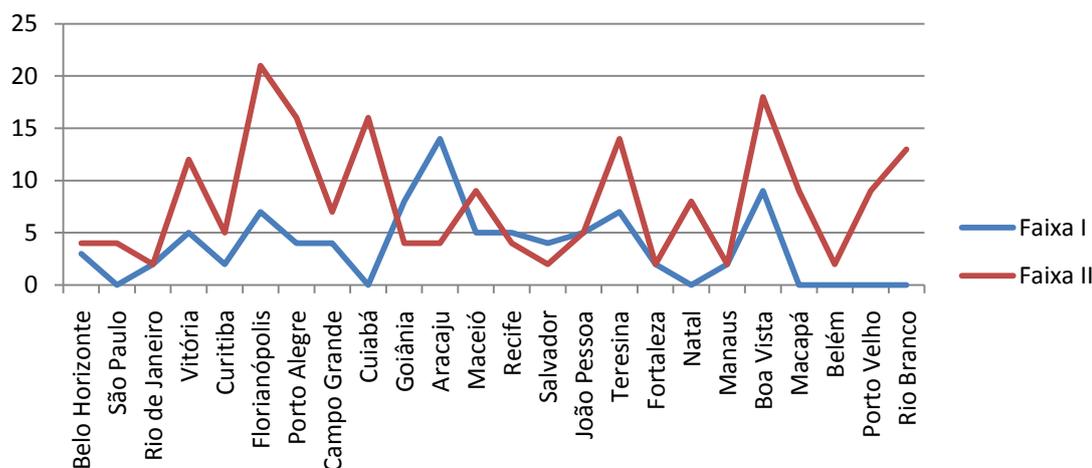
O gráfico 1 que vem a seguir mostra o resultado do cruzamento feito entre os fatores localidade e escolaridade, permitindo a observação de algumas tendências sinalizadas nos dados. Uma destas tendências indica que o apagamento é mais frequente entre os informantes menos escolarizados em quase todas as capitais brasileiras. Isso só não ocorre nas capitais do norte: Belém, Manaus e Macapá. Na primeira, a síncope só foi encontrada entre as pessoas com formação escolar superior e, no caso das duas últimas, verificou-se a ocorrência do mesmo índice de aplicação para a variante sincopada e para a manutenção. Em Florianópolis, foi encontrada a mais alta taxa de emprego da forma sincopada entre os falantes pouco escolarizados. Também em Teresina e Boa Vista as taxas de aplicação da variante reduzida entre os indivíduos com pouca escolaridade foram muito altas. Os informantes com formação superior não realizaram nenhuma ocorrência da síncope em São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória, Porto Alegre, Campo Grande, Aracaju, Maceió, Salvador, Recife, Teresina, Fortaleza, Natal, Porto Velho e Rio Branco.

**Gráfico 1 - Localidade x Escolaridade**



Também foi feito o cruzamento entre os fatores localidade e faixa etária, como mostra o gráfico 2 que segue logo abaixo.

**Gráfico 2 - Localidade x faixa etária**



O gráfico 2 permite inferir que, nas capitais brasileiras, o apagamento é mais realizado entre os informantes mais velhos do que entre os mais novos. Em Florianópolis e Boa Vista, encontram-se as mais elevadas taxas de frequência de apagamento entre os mais velhos e, entre os informantes mais jovens, os índices mais altos de aplicação da síncope foram encontrados em Aracaju. Indiferentemente da faixa etária, apresentaram as mesmas frequências de apagamento: Rio de Janeiro, João Pessoa, Fortaleza e Manaus.

### **Considerações finais**

A variável escolaridade revelou-se a mais importante para o fenômeno em análise. Como em outros estudos apresentados neste trabalho, constatou-se que a pouca escolaridade favorece o uso da variante considerada desprestigiada, a síncope. Os fatores localidade e faixa etária também foram revelados como favorecedores da queda das proparoxítonas.

### **Referências**

- AMARAL, M. P. do. A síncope em proparoxítonas: uma regra variável. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.). *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 99-126.
- ARAGÃO, M. S. S. de. Aspectos fonéticos das proparoxítonas no falar de Fortaleza. In: II CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 1999, Florianópolis-SC. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN, Florianópolis- SC: Rocha, 1999. p. 8-8.

COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1970.

DE PAULA, A. *Vogais médias postônicas na fala do Estado do Rio de Janeiro*. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FRANÇA, S. A. O apagamento da vogal postônica não-final por falantes de Jarú- Estado de Rondônia. *Acta Scientiarum. Language and Culture*: Maringá, v.31, n. 2, p.169-182, 2009.

GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

LIMA, G de O. *O efeito da síncope em proparoxítonas: uma análise fonológica e variacionista*. 2008. 216f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa*. 5 ed. Lisboa: Clássica, 1956.

RAMOS, A. P. *Descrição das vogais postônicas não-finais na variedade do noroeste paulista*. 2009. 175f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SILVA, A. P. da. *Supressão da vogal postônica não-final: uma tendência das proparoxítonas na língua portuguesa com evidências na fala sapeense*. 2006.133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

SILVA, M. M. P.; SCHERRE, M. M. P. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

## INSOLÊNCIA NA DOSE CERTA: HUMOR E *ETHOS* EM UMA ANÁLISE DE CASSETA & PLANETA

Ana Cristina Carmelino\*

**Resumo:** Partindo de alguns dos pressupostos teóricos da Linguística Textual e da Nova Retórica, este trabalho estuda as dicas-piadas do grupo humorístico Casseta & Planeta contidas no livro *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta* (2005) e busca compreender não só as técnicas vinculadas à linguagem envolvidas na construção do humor, mas, também, como o *ethos* do Casseta & Planeta se constitui, retoricamente, nessas piadas. Considerando-se que o *ethos* consiste na imagem que o orador constrói *de si e dos outros* no interior do discurso, observamos que o *ethos* dos Cassetas se revela especialmente a partir de certas seleções lexicais e recortes temáticos que o grupo faz. A essas escolhas e recortes também se deve a produção do efeito de sentido humorístico, que exige, para se instituir, inferência e conhecimento prévio por parte do leitor/ouvinte.

**Palavras-chave:** Humor. *Ethos*. Dica-piada. Casseta & Planeta.

**Abstract:** Starting with some of the theoretical assumptions of Text Linguistics and New Rhetoric, this paper studies the *tips-jokes* the comedy group Casseta & Planeta contained in the book *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta* (2005) and seeks to understand not only techniques related to the language involved in the construction of humor, but, also, as the *ethos* of Casseta & Planeta is constituted rhetorically, these jokes. Considering that the *ethos* is the image that the speaker constructs of self and others within the discourse, we observed that the *ethos* of Cassetas proves especially from certain lexical selections and excerpts theme that the group does. The choices and these cuttings should also be production of the humorous effect of meaning that demands to be instituted, inference and prior knowledge by the reader / listener.

**Keywords:** Humor. *Ethos*. Tip-joke. Casseta & Planeta.

### Considerações iniciais

Neste ensaio procuramos refletir sobre a construção do humor e a constituição do *ethos* do grupo humorístico Casseta & Planeta. Para isso, analisamos as dicas-piadas do grupo que se encontram na obra intitulada *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta* (2005).

---

\* Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES, Brasil, anacriscarmelino@gmail.com

Além do diálogo que estabelecemos com os estudos que buscam explicar a deflagração do humor por meio de técnicas vinculadas à linguagem – como é o caso de Possenti (1998), Travaglia (1990, 1992) e Grize (1990) –, os principais conceitos teóricos que fundamentam nossas análises são da Linguística Textual e da Nova Retórica, a saber: conhecimento prévio, inferência e *ethos*.

O Casseta & Planeta é um grupo humorístico brasileiro que surgiu na década de 80 com a fusão das turmas de duas publicações de humor do Rio de Janeiro: a revista *Casseta Popular* e o tablóide *O Planeta Diário*. *Casseta Popular* era uma paródia à *Gazeta*, inaugurada em 1978 pelos alunos do curso de Engenharia de Produção da UFRJ – Beto Silva, Hélio de la Peña e Marcelo Madureira – e distribuída apenas na universidade. *O Planeta Diário* foi um influente jornal mensal de humor produzido pelos cariocas Hubert, Reinaldo e Cláudio Paiva, egressos do *Pasquim*, entre 1984 e 1992. Desde sua primeira edição, estabeleceu um padrão de humor gráfico baseado na sátira aos jornais *sérios*, diferente de tudo que se conhecia, apresentando um layout conservador, destinado a se confundir com os periódicos tradicionais nas bancas. O trabalho dessa troupe convergiu em jornais, revistas, *website*, produtos, discos, shows, livros e filmes. No entanto, o principal veículo deles é o programa de TV *Casseta & Planeta, urgente!* exibido desde 1992, nas noites de terça-feira na Rede Globo.

Os temas de suas piadas são bastante diversificados, uma vez que compreendem os clássicos socialmente controversos (como sexo, política, racismo), acontecimentos atuais (geralmente no país) e os problemas do dia a dia (como amor, casamento, trabalho, família, sucesso).

A obra *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta* consiste numa divertida sátira aos livros de autoajuda. Nela, os politicamente incorretos PHDs – Dr. Hélio de la Peña, Dr. Beto Silva, Dr. Marcelo Madureira, Dr. Bussunda (falecido em 2006), Dr. Cláudio Manoel, Dr. Hubert e Dr. Reinaldo – ensinam vários truques e quebra-galhos para as pessoas se darem bem na vida, como vemos nas informações retiradas da capa:

Nada na sua vida dá certo,  
você é um incompetente no trabalho,  
um perna de pau no futebol e  
um mané com as mulheres?  
Não se desespere, nem tudo está perdido!  
Com este maravilhoso manual  
para se dar bem na vida,  
você vai aprender a reverter este  
quadro que tanto te atormenta!

Dicas sensacionais ao alcance de qualquer um,  
até mesmo de um bosta como você! (2005)

As dicas-piadas, objeto de nosso estudo, aparecem diluídas nos dez capítulos que compõem a obra e podem ser entendidas como informações-chave para a resolução de problemas ou dificuldades de diferentes situações próprias da vida de qualquer pessoa comum, fazendo, portanto, parte do domínio discursivo cotidiano, uma vez que tratam de questões de ordem social, como podemos verificar a partir dos títulos dos capítulos: *Como se dar bem... no amor, (...) no trabalho, (...) com o seu corpinho, (...) com a família, (...) no sexo, (...) nos esportes, (...) socialmente.*

Conforme veremos, embora a finalidade discursiva principal das dicas-piadas do Casseta & Planeta seja provocar risos, o objetivo da construção humorística é a denúncia e a liberação.

### **O humor e o *ethos* do Casseta & Planeta**

Os textos humorísticos podem tanto tender à busca de uma originalidade instigante, como podem seguir uma direção oposta, repetindo esquemas estereotipados. Ademais, o riso pode se manifestar de forma inofensiva ou não. Segundo entendemos, o humor vai muito além do simples ato de fazer rir. De acordo com Travaglia (1992, p. 55), é “uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam”. As piadas, por exemplo, para Possenti (1998), podem revelar os problemas sociais e culturais existentes em uma sociedade.

A construção humorística de um texto pode estar relacionada a diferentes recursos linguísticos. Conforme Grize (1990, p. 48), o riso pode ser gerado por recursos como o léxico, as especificações (feitas por meio de apostos e de orações adjetivas, elas podem colocar em destaque aspectos de um objeto), a questão absurda e a ironia. Possenti (1998), ao falar dos mecanismos envolvidos na construção das piadas, ressalta como recursos linguísticos: a fonologia, a morfologia, o léxico, a dêixis, a sintaxe, a pressuposição, a inferência, o conhecimento prévio e a variação linguística. Travaglia (1992), em um estudo de programas humorísticos veiculados na TV, considera como técnicas a cumplicidade, a ironia, a mistura de lugares sociais ou posições de sujeito, a ambiguidade, o uso de estereótipos, a contradição, a sugestão, a descontinuidade de tópico, a paródia, o jogo de palavras, o quebra-língua, o

exagero, o desrespeito a regras conversacionais, as observações metalinguísticas e a violação de normas sociais explícitas.

Dentre todas as técnicas que podem ser os responsáveis pela produção do humor, verificamos que muitas delas se fazem presentes nas dicas-piadas do Casseta & Planeta contidas em *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta*. A *paródia*, a *inversão*, a *comparação*, o *jogo de palavras* ou *trocadilho*, a *ambiguidade*, o *estereótipo* e a *violação das normas sociais*, no entanto, são as mais recorrentes. Convém ressaltar, contudo, que esses recursos só geram o efeito de sentido humorístico se o leitor fizer inferências e ativar seus conhecimentos prévios; conceitos discutidos pela Linguística Textual de base sociocognitivista e interacionista.

Para a Linguística Textual, o texto não consiste em um artefato linguístico, um depósito de informações construído previamente; mas sim em um ato enunciativo em permanente elaboração, cuja compreensão não requer apenas o ato de decodificar, mas o de inferir e mobilizar conhecimentos. Os conhecimentos ativados no processamento textual resultam das inúmeras atividades nas quais nos envolvemos ao longo de nossa vida e podem estar relacionados à língua, ao mundo e às práticas interacionais.

Como nenhum texto traz toda a informação que se quer comunicar por meio dele, visto que a maioria dos sentidos repousa no conhecimento partilhado pelos interlocutores, a mobilização dos conhecimentos armazenados na memória só se torna possível graças à inferência, estratégia cognitiva por meio da qual o interlocutor constrói, a partir da informação veiculada no texto e do contexto, “novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto” (KOCH, 2003, p. 36).

Tais considerações permitem dizer, portanto, que o conhecimento prévio e a inferência são essenciais para o estabelecimento do efeito de sentido que um texto é capaz de produzir entre interlocutores em uma situação de interação comunicativa.

Vejamos, agora, como se efetiva a construção do sentido humorístico nas dicas-piadas a partir das técnicas mais recorrentes e dos conceitos acima mencionados.

A *paródia*, segundo Travaglia (1992), “alude ao original ridicularizando-o, normalmente pelo caricatural” (p. 62). Esse fenômeno lança mão apenas da forma de um texto e altera o conteúdo para criticar seja o texto fonte, seja qualquer elemento da sociedade. É o que vemos em “Se for dirigir, não olhe para a bunda. Se for olhar para a bunda, não dirija” (*Como se dar bem socialmente*, 2005, p. 123), em que há subversão da construção de

advertência instituída pelo Ministério da Saúde “Se for beber, não dirija”, a qual acompanha as propagandas de bebidas alcoólicas. Nesse caso, a paródia só surte o efeito de sentido esperado, se o leitor ativar seu conhecimento de mundo a respeito da postura de muitos homens no trânsito (a de desviar a atenção sempre que vê uma bunda de mulher) e estabelecer relação entre esse conhecimento e o da advertência instituída pelo Ministério da Saúde. Desse modo, o humor, aqui, é gerado pela relação que se estabelece entre a informação explícita e a informação não explicitada na dica-piada.

A inversão, tipo de contradição, pode ser entendida como o ato de trocar a ordem em que se acham quaisquer elementos. No caso das dicas-piadas dos Cassetas, observamos que esse é um recurso bastante comum. No enunciado:



Figura 1: Algumas piadas para levantar o astral de seu casamento (2005, p. 33)

a inversão pode ser vista por meio da estrutura que contradiz algo estabelecido ou esperado pelo leitor, como é o caso de “o ódio entre os cônjuges é a base de um bom casamento”, já que se tem o conhecimento prévio de que a base do bom relacionamento é o amor e o respeito (pelo menos é o que se apregoa).

A comparação presente nas dicas-piadas consiste, muitas vezes, em veículo de ironia. Em:

A economia do Brasil deveria se comportar como um casal da terceira idade. O dólar tinha que ser como bilau de velho, sem subir nunca. E os juros que nem peito de velha: caindo direto! (*Como se dar bem socialmente*, 2005, p. 125).

a comparação da *economia do Brasil* com *casal da terceira idade* a partir do marcador *como* deve-se ao fato de os significantes *dólar* e *bilau* e *juros* e *peito de velha* poderem se referir às mesmas ações, quais sejam a de *subir* e *baixar*. A comparação de efeito irônico é construída principalmente quando a transposição de sentido entre realidades distintas é feita para o plano sexual. Para a construção do sentido desse enunciado, o leitor necessita ativar não só o conhecimento de mundo em relação às duas realidades, mas principalmente inferir que o sistema econômico no Brasil varia tanto a ponto de ser ridicularizado.

O jogo de palavras ou trocadilho, que geralmente é garantido “pela semelhança fônica entre termos de sentidos diferentes” (TRAVAGLIA, 1992, p. 64), pode ser visto em,

Você perdeu o emprego? Seu filho assumiu a sua condição de *gay* confesso? Sua mulher está te traindo com seu melhor amigo? Cuidado! Você pode ter contraído febre *sifóide*. Depois que você pega essa doença, só *sifóide*. (*Como se dar bem socialmente*, 2005, p. 126)

exemplo no qual os Cassetas fazem um trocadilho semântico de *febre tifóide* (doença infecciosa provocada pela bactéria Gram-negativa *Salmonella typhi*, endêmica na África, na Ásia e na América do Sul, transmitida pela água ou por alimentos contaminados pelos excrementos humanos infectados e caracterizada por febre alta, prostração, diarreia, podendo também gerar graves problemas cardíacos, digestivos e neurológicos, devido à liberação de toxinas bacterianas na corrente sanguínea) com *febre sifóide*. O termo *sifóide* consiste em um neologismo cuja criação pode ser inferida a partir da junção do pronome *se* com o verbo *foder* (*se foder* > *si fode* > *sifóide*) e cujo sentido é *danar-se, sair-se muito mal, entrar pelo cano*.

A construção de sentido desse enunciado, bem como seu efeito humorístico dependem de um leitor que realize inferências a partir de seu conhecimento de mundo (o que vem a ser febre tifóide) e de seu conhecimento linguístico (já que esta piada pode ser considerada de ordem morfológica pelo fato de envolver processo de formação de palavras).

A ambiguidade como gatilho da construção humorística pode ser vista em:

Mas não se desespere. Nem tudo está perdido. Faça uma REFLEXÃO. Pegue um espelho bem grande, de mais ou menos 2m x 3m (reflexão tem que ser com espelho grande, porque se o espelho for pequeno é só um reflexo). Olhe-se no espelho. Ponha a mão na CONSCIÊNCIA. Agora LAVE BEM a mão. Passe CREOLINA e

DESINFETANTE na mão. Enxugue a mão. Agora pergunte a si mesmo: Eu sou realmente um bosta ou eu não passo de uma molécula infinitesimal da menor partícula da titica de galinha? (*Antes de mais nada...*, 2005, p. 10).

Nesse caso, a obscuridade de sentido é gerada pela possibilidade do termo *reflexão* referir-se tanto ao aumentativo de *reflexo* (um reflexo grande) quanto ao ato de *refletir* (meditar). O duplo sentido envolve conhecimento de mundo e linguístico por parte do leitor.

O estereótipo, outro mecanismo gerador do humor, diz respeito ao “uso de elementos próprios de uma classe ou grupo social que aparecem normalmente caricaturados” (TRAVAGLIA, 1992, p. 61). Ele pode ser valorado socialmente de forma negativa (quando não são do grupo dominante) ou positiva (como elemento de identidade do grupo respaldada por sentimentos de solidariedade). No humor, conforme ressalta o estudioso, esse mecanismo é sempre usado numa dimensão social negativa, pois “o riso advém da desvalorização social, do estigma que faz do estereótipo algo ridículo”.

Nas dicas-piadas analisadas encontramos estereótipos do tipo: a loira burra, a mulher interesseira, o chefe safado; o adolescente esquisito e revoltado, o funcionário puxa-saco, como vemos em:

Não seja machista, as mulheres não são tão interesseiras assim. As únicas que vão dar para você por dinheiro são as prostitutas. As outras vão dar pra você, se você tiver um carro maneiro. Gastar no carro acaba saindo mais em conta, afinal você poupa o transporte e o motel (*Por que uma mulher daria pra você*, 2005, p. 23).

Em alguns casos, vemos que o Casseta & Planeta foge do estereótipo como meio de garantir o humor e denunciar. É o caso do próximo exemplo, no qual há uma inversão no papel da funcionária que é assediada pelo chefe safado: de coitadinha ela passa a esperta:

#### ASSÉDIO SEXUAL

Se você é uma mulher bonita, ou razoavelmente bonita, ou pelo menos que dê para encarar, uma boa fórmula para se dar bem no trabalho é dar em cima do chefe (\*). Mas é claro que você não vai dar em cima dele para cair em sua cantada, sair com ele, jantar com ele e dar para ele! Pelo amor de deus, isso é muito antigo! O negócio é colocar aquele decote provocante, colocar as pernocas de fora numa superminissaia e, quando o chefão partir com tudo pra cima de você, gravar tudo e ameaçá-lo de assédio sexual. Dependendo da escrotidão da cantada do chefe, você pode até pegar o lugar dele!

(\*) Se você é homem e o seu chefe é gay, essa dica também é válida. (*Como se dar bem no trabalho, mesmo sendo um incompetente retardado*, 2005, p. 47)

A denúncia, que segundo Travaglia (1992) consiste em uma forma de crítica, ocorre quando se mostra o absurdo e o ridículo de muitos comportamentos do homem, os quais, embora não sejam escancarados, são admitidos e até mesmo incentivados pela sociedade: como o fato de se dar bem no emprego não importa por que meios.

Dentre todos os recursos linguísticos envolvidos na construção do humor, o mais frequente em *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta* é o uso da violação das normas sociais. Sabendo-se que um dos objetivos do humor é contestar, romper com a estrutura social vigente, a forma mais comum de se fazer isso é violando aquilo que é considerado norma social, que tem caráter oficial. Os Cassetas, então, lançam mão desse mecanismo e escancaram tudo o que a norma da boa educação manda calar, não só explicitando comportamentos que contrariam o que a sociedade estabeleceu, mas também depreciando tudo e a todos. Para isso, o grupo utiliza-se de uma linguagem característica: escrachada, obscena, repleta de baixo calão, gíria, palavrão. É o que vemos em:

#### MASTURBAÇÃO PRECOCE

Também se costuma confundir masturbador precoce com o ejaculador precoce. A ejaculação precoce, mal que mela, emporcalha e preocupa milhares de pessoas, ocorre quando o sujeito se esporra todo apenas ao ver que a moça deu bola, sem a utilização das mãos ou qualquer outro tipo de instrumento. O masturbador precoce, ao sentir que a moça caiu no seu papo, corre ao banheiro e usa de suas mãos, na prática da malfadada covardia, do popular cinco contra um, da punheta, bronha ou coisa que o valha, com a ajuda de cuspe, sabão, xampu ou qualquer outra porra que o ajude a produzir porra (*Como se dar bem no sexo*, 2005, p. 99).

O uso da linguagem sem polidez consiste em um meio de romper com os tabus impostos, com a censura social.

Conforme Amossy (2005) – que afirma que basta tomar a palavra: o estilo, o jeito de se expressar, as crenças implícitas são suficientes para construir uma imagem de si diante de um auditório – e levando em consideração a linguagem (sem limites) e os mecanismos linguísticos provocadores do humor em *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta* (2005), é possível verificar como se constitui o *ethos* do Casseta & Planeta.

O *ethos* – uma das três provas engendradas pelo discurso nas quais a Retórica<sup>1</sup> está embasada para a obtenção do sucesso no processo de persuasão – diz respeito ao caráter que o

---

<sup>1</sup> Conforme Aristóteles (1964), a retórica (ciência mais prestigiada da antiguidade) consiste numa argumentação rigorosa, mas diferente da lógica que busca uma verdade irrefutável: os argumentos são convincentes, porém, por não serem verdades absolutas, podem ser questionados. O orador, que pode sustentar ou anular uma tese, deve descobrir pelo pensamento, pela reflexão o que cada questão tem de persuasivo. Persuadir, portanto, é o

orador deve assumir para inspirar confiança no seu auditório. O *pathos* – que está relacionado às emoções e sentimentos despertados pelo orador no auditório – e o *logos* – que está intimamente ligado a todo argumento e deriva da razão – são as outras duas provas.

Dentre essas três provas, de acordo com Eggs (2005, p. 29), o *ethos* é a mais importante, visto que contribui para a persuasão. Na leitura que faz da Retórica de Aristóteles, Eggs (*op. cit.*) observa a existência de sentidos opostos ligados ao *ethos*: um, com sentido moral, que engloba atitudes e virtudes como honestidade, benevolência ou equidade; e outro, de sentido neutro, que reúne termos como hábitos, modos e costumes ou caráter.

O argumento ético (do grego *ethos*) é a imagem que o orador transmite de si mesmo ao auditório, mesmo utilizando argumentos bastante lógicos, o orador não consegue persuadir seus ouvintes se não tiver despertado sua confiança. Essa imagem varia de acordo com o objetivo da persuasão e não é necessário que o orador fale explicitamente sobre ele mesmo. O *ethos* é construído através dos implícitos contidos nos discursos. O sucesso da persuasão está diretamente relacionado à sua construção e não há preocupação com a sinceridade, o caráter transmitido é aparente, não precisa ser real. Tringali (1988) chega a conceituá-lo como a máscara que o orador assume.

As teorias da argumentação contemporâneas, conhecidas como Nova Retórica, atualizam a noção de *ethos*. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) enfatizam a necessidade que o orador passa a ter de adaptar-se a seu auditório. De acordo com Amossy (2005), o orador deve “fazer uma imagem” do auditório e, “correlativamente, construir uma imagem confiável de sua própria pessoa, em função das crenças e valores que ele atribui àqueles que o ouvem” (p. 19). Esse dinamismo realça uma imagem de si no discurso. Para isso, não é preciso fazer um autorretrato ou descrever-se explicitamente para construir uma imagem diante de um auditório, basta tomar a palavra.

Considerando que toda forma de se expressar resulta de uma escolha entre várias possibilidades linguísticas e estilísticas e que isso, então, é suficiente para a construção do *ethos*, podemos dizer que o *ethos* do Casseta & Planeta se constitui como escrachado, demolidor, esculhambador, desconcertador e irreverente; o que se confirma a partir dos mecanismos linguísticos mobilizados na construção do humor e da linguagem: elementos que denunciam o absurdo e o ridículo de muitos comportamentos do homem, bem como rompem com a proibição e a censura social imposta à sociedade. Vejamos mais alguns exemplos:

---

objetivo do orador, o qual tem a incumbência de levar alguém a crer em alguma coisa. Nesse processo, o importante, em si, não é a *verdade*, mas o verossímil.

Você pode ser aquela gordinha simpática, carente e fofoqueira que sua amiga gostosa adora levar pras festinhas em que ela vai se dar bem. Mas se você é uma mocréia do tipo popular e fogosa, pode se dedicar à política e se eleger deputada federal. Assim vai poder fazer um monte de sacanagem e foder com todo o povo brasileiro (*Como uma adolescente pode se dar bem no primeiro encontro*, 2005, p. 31).

Quem nunca sai de cima, um dia trepa (*Como se dar bem com as mulheres, mesmo sendo um merda*, 2005, p. 26).

Bom, pra quem é, realmente, um bosta, este capítulo traz excelentes notícias. Esta é uma das áreas mais propícias para você e seu solitário neurônio alcançarem aquilo de que todo mundo gosta, aquilo que todo mundo quer: boceta, xoxota e mulé! (*Como fazer sucesso na TV, mesmo sendo um merda*, 2005, p. 58).

Desse modo, em *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta*, há um misto de originalidade e repetição de esquemas estereotipados que consagra o grupo Casseta & Planeta, tornando-o referência no humor brasileiro.

O cômico presente nas dicas-piadas não é inofensivo, funciona, na maioria dos casos, como liberação e denúncia e é gerado pela mobilização de uma série de recursos linguísticos, a saber: paródia, inversão, comparação, ambiguidade, jogo de palavras, estereótipo e violação às normas sociais. No entanto, convém salientar que a construção do sentido das dicas-piadas não seria possível se não levasse em conta as inferências e os conhecimentos prévios do leitor.

Assim, seja pela linguagem, seja pelos recursos provocadores do humor de que se utilizam, os Cassetas criam uma imagem de irreverentes e escrachados.

## Referências

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 9-27.

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Clássicos Garnier, 1964.

CASSETA & PLANETA. *Como se dar bem na vida, mesmo sendo um bosta*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 29-52.

GRIZE, J. B. *Logique e langage*. Paris: Orphy, 1990.

KOCH, I. V. G. *O texto e a construção dos sentidos*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-YTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POSSENTI, S. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *D.E.L.T.A*, v. 6, n. 1, 1990, p. 55-82.

\_\_\_\_\_. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Leitura: Estudos linguísticos e literários*. Maceió, Universidade Federal de Alagoas, n. 5, 6, p. 42-79, 1992.

TRINGALI, D. *Introdução à retórica: a retórica como crítica literária*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

## O EXAME DO CELPE-BRAS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Paula Huback\*

**Resumo:** Este artigo analisa as correlações entre as tarefas propostas no exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e a metodologia de ensino de português como língua estrangeira adotada por livros didáticos. Como o número de pessoas interessadas em estudar ou trabalhar no Brasil vem aumentando, é importante analisar as relações entre o exame do Celpe-Bras e o ensino de português para estrangeiros. Para realizar tal meta, faz-se, primeiramente, uma análise geral das principais características do exame do Celpe-Bras. Posteriormente, apresentamos exemplos de atividades propostas pelos quatro livros didáticos mais recentes de português como língua estrangeira. Em termos gerais, a conclusão deste artigo é de que os livros didáticos de português apresentam uma abordagem fundamentada mormente em exercícios gramaticais. Poucas são as atividades que realmente poderiam ser definidas como *tarefas*, conforme o Celpe-Bras adota o termo. Conclui-se que o ensino de português como língua estrangeira deveria adequar-se aos parâmetros do Celpe-Bras, inclusive porque esse exame é baseado em situações de vida real que os falantes encontrariam se estivessem no Brasil. Defende-se, finalmente, que o exame do Celpe-Bras deveria acarretar um efeito retroativo no ensino de português como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Aprendizagem por tarefas. Aquisição de segunda língua. Materiais didáticos. Português como língua estrangeira. Celpe-Bras.

**Abstract:** This article analyzes the correlations between the tasks proposed by the Portuguese Foreign Language Proficiency Exam for Foreigners (Celpe-Bras) and the teaching methodology of Portuguese as a foreign language as presented in textbooks. This topic has been chosen because there is a growing interest in studying and/or working in Brazil, so it is reasonable to verify whether there is consistency between the teaching of Portuguese as a foreign language and the Celpe-Bras exam. To achieve this goal, activities extracted from the four most current Portuguese textbooks are compared to those proposed in the Celpe-Bras exam. It is argued that Portuguese textbooks have a highly grammatically focused approach. Few activities could be defined as real *tasks*. Additionally, it is pointed out that the teaching of Portuguese as a foreign language should adopt the parameters set by the Celpe-Bras exam, since the exam is based on situations of communication that the speakers would likely encounter if they lived in Brazil. Finally, it is argued that the Celpe-Bras exam should carry out a *backwash* effect in the teaching of Portuguese as a second language.

**Keywords:** Task-based learning and teaching. Second language acquisition. Teaching materials. Portuguese as a foreign language. Celpe-Bras.

---

\* Department of Latin American and Iberian Cultures, Columbia University, Nova York, Estados Unidos, aph2129@columbia.edu

## Introdução

Nos últimos anos, o Brasil tem passado por um grande desenvolvimento econômico. As notícias veiculadas na imprensa afirmam que os níveis de pobreza vêm diminuindo e a credibilidade do Brasil frente aos mercados internacionais vem crescendo. Em consequência disso, o Brasil se tornou um dos membros do Bric (Brasil, Rússia, Índia e China), grupo que reúne os países em emergência no cenário atual. Esse crescimento econômico também vem sendo bastante difundido pela mídia internacional, e o sonho de que o Brasil seria o *país do futuro* parece ter finalmente chegado. Devido a essa expansão econômica, muitas companhias internacionais estão investindo no Brasil, sobretudo no mercado imobiliário e nas empresas derivadas da área petrolífera. Nesse contexto de intercâmbio econômico entre o Brasil e outros países, o ensino de português como língua estrangeira também tem passado por modificações. Em países como os Estados Unidos da América, as universidades vêm observando uma demanda cada vez mais alta por alunos interessados em estudar português. Quando questionados sobre por que querem estudar português, esses estudantes salientam o desejo de mudar para o Brasil e trabalhar em empresas brasileiras ou estrangeiras que têm filiais no país. Existe, também, um grande interesse na cultura brasileira, já que os alunos sabem que o conhecimento dessa é um grande componente para o entendimento das formas de comunicação de um povo e das maneiras de atuar em sua sociedade. Em geral, os alunos têm mais interesse pelo português brasileiro do que pela versão portuguesa. De modo a conseguir ter mais vantagens no concorrido mercado brasileiro, os estudantes querem aprender português com a esperança de que o domínio do idioma lhes propicie maiores possibilidades de contratação, além, obviamente, de facilitar a adaptação ao país. Esse é o panorama que quem mora fora do Brasil e convive com estrangeiros interessados no Brasil e na língua portuguesa conhece.

Dentro dessa inserção do Brasil nesse mercado de oportunidades emergentes, o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), a exemplo de testes como o TOEFL e o IELTS (para o inglês) e o DELE (para o espanhol), é importante porque é o único aceito como certificado de proficiência para estrangeiros que queiram trabalhar ou estudar no Brasil. A criação desse exame e sua expansão já são evidência do crescente interesse no Brasil e, conseqüentemente, na língua portuguesa.

Um dos fatores possivelmente determinantes para o sucesso (ou fracasso) dos alunos

no exame do Celpe-Bras é a maneira como o português lhes foi ensinado. Como a língua portuguesa ainda é relativamente nova no cenário de línguas estrangeiras, não há uma grande variedade de materiais didáticos de português como língua estrangeira (doravante PLE). Já que o Celpe-Bras é o único certificado de proficiência do português brasileiro, é importante avaliar as correlações entre os livros didáticos adotados para o ensino de PLE e o tipo de exame que o Celpe-Bras elabora. Esse é, portanto, o objetivo geral deste trabalho. Em termos mais específicos, procuramos abordar os seguintes tópicos: 1) A compatibilidade entre os materiais didáticos e as habilidades que o exame do Celpe-Bras requer; 2) A correlação entre as tarefas do exame do Celpe-Bras e as atividades que o examinando teria que desempenhar na vida real; 3) A necessidade de reformulação dos materiais de PLE a partir dos parâmetros determinados pelo Celpe-Bras.

A fim de estabelecer essa comparação entre o Celpe-Bras e materiais de PLE, selecionamos excertos do próprio exame e de seu manual do candidato, bem como atividades oriundas dos quatro livros didáticos mais recentes de PLE. Em termos de organização, neste artigo, primeiramente, faz-se uma explanação sobre o exame do Celpe-Bras e suas características. Posteriormente, comparam-se exemplos de tarefas do Celpe-Bras e de exercícios extraídos dos quatro livros de PLE. Por fim, na última subseção são apresentadas as conclusões gerais a que se chegou com esta análise.

## **O Celpe-Bras**

O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em português aceito por instituições de ensino e empresas com atividades no Brasil. Schlatter (2006) afirma que, em função do crescimento do número de estrangeiros interessados em estabelecer intercâmbios financeiros ou culturais com o Brasil, o Ministério da Educação nomeou, em 1993, uma comissão de especialistas com a função de elaborar um teste de proficiência de PLE. O Celpe-Bras é pioneiro na área de avaliação em língua estrangeira por apresentar uma abordagem diferenciada, se compararmos exames com os mesmos propósitos. Sua especificidade se deve ao fato de não incluir perguntas de cunho exclusivamente gramatical:

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, como ocorrem em situações reais de comunicação. (RODRIGUES, 2006, p. 61)

O enfoque do exame é em *tarefas*, um conceito amplamente difundido entre profissionais de língua estrangeira (não especificamente de português). O Manual do Examinando do Celpe-Bras de 2011 define *tarefa* da seguinte maneira:

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (MANUAL DO EXAMINANDO, 2011, p. 5)

Dessa forma, o exame do Celpe-Bras distancia-se de outros cuja função é aferir o nível de conhecimento gramatical de uma língua, não necessariamente a habilidade de usar essa língua em uma situação real de comunicação.

O teste do Celpe-Bras é composto por duas partes, uma escrita e uma oral. A parte escrita dura três horas e possui quatro tarefas, duas baseadas em compreensão oral e duas em leitura. A parte oral dura 20 minutos e é composta por uma conversa sobre os interesses do candidato e tópicos do cotidiano. Os interesses particulares do examinando são definidos a partir de um questionário preenchido no ato da inscrição no exame. As atividades de avaliação do Celpe-Bras, tanto na parte escrita quanto na oral, procuram simular situações de comunicação que falantes encontram no seu cotidiano.

Ao centrar-se no enfoque por tarefas, o Celpe-Bras faz com que seu exame tenha uma amplitude maior que um teste de conhecimentos gramaticais. O que se está testando, na verdade, é se o examinando possui a proficiência linguística, o conhecimento cultural (de práticas culturais) e o uso apropriado de estruturas (ou gêneros) do discurso (BAKHTIN, 2003). Todos esses aspectos implicam em um conhecimento das práticas consideradas culturalmente adequadas para realizar tarefas específicas, tais como comprar algo, marcar uma consulta com um médico, reclamar sobre um produto, persuadir alguém, etc. Como essas habilidades apresentam nuances intrinsecamente culturais, é possível que não haja duas sociedades em que essas atividades sejam executadas exatamente da mesma maneira, daí a necessidade de se testar isso em um exame de proficiência. Essa abordagem é baseada no conceito de que a comunicação possui, inevitavelmente, um caráter social, histórico, cultural, linguístico e intencional. Em termos práticos, quem fala fala com um objetivo determinado, para um interlocutor específico, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural. Além disso,

as imagens sociais que os falantes fazem de si mesmos e dos interlocutores também são fundamentais na determinação das estratégias linguísticas utilizadas.

Quando o examinando é *convidado* a desempenhar uma tarefa, ele precisa considerar os diversos elementos envolvidos na atividade comunicativa. Não é, simplesmente, um conhecimento linguístico puro que se espera, mas uma capacidade de entender a dinâmica do processo de comunicação e interagir com um interlocutor de acordo com instruções e intenções determinadas. Como Eco (1986, p. 37) afirma, “um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu”. O autor também defende que qualquer material precisa de alguém que o “ajude a funcionar”. Entendido dessa maneira, um texto (seja escrito ou falado) é repleto de lacunas que o leitor deve preencher com seu conhecimento prévio e/ou cultural. Transportando esses conceitos para a pedagogia de língua estrangeira, uma tarefa é um apelo para que o indivíduo faça sua parte a fim de que essa *máquina* da comunicação funcione. Sem um conhecimento adequado sobre o conjunto de práticas tidas como socialmente habituais para se desempenhar certa atividade em uma cultura específica, dificilmente o examinando conseguirá ser bem-sucedido no exame do Celpe-Bras. O problema vai além, no entanto. Já que o exame é baseado em tarefas que simulam o uso da língua por falantes reais, muitos alunos, por mais que tenham domínio da estrutura sintática, morfológica e fonética do português, podem não ter bom desempenho na prova por desconhecerem a dimensão discursiva da língua em suas diversas facetas. Isso significa que, embora conheçam as regras gramaticais, não estão aptos a desempenharem funções sociais ou a responderem adequadamente a situações culturais específicas. São, portanto, indivíduos com letramento limitado na segunda língua que estão aprendendo. Conforme Silva (2007, p. 4) menciona, “a adequação da linguagem em diferentes situações de uso [consiste em] *dizer a coisa certa, no momento certo, para a pessoa certa*” [itálicos no original]. Sendo assim, é importante que o examinando possa mobilizar suas habilidades linguísticas para um propósito discursivo, não apenas demonstrar que possui conhecimentos da língua enquanto objeto teórico.

Ainda que muitas pessoas sejam autodidatas e aprendam através do contato com nativos ou de recursos disponíveis na internet, possivelmente o grande quantitativo de pessoas que fazem exames de proficiência estuda a língua-alvo em escolas de idiomas ou universidades. Nessas instituições, geralmente livros didáticos são usados como o material básico a partir do qual os alunos aprendem e, para que possam alcançar o nível intermediário mínimo exigido no exame do Celpe-Bras, os alunos deveriam dispor de materiais didáticos

baseados nas habilidades exigidas na prova, isto é, com tarefas que representam interações comunicativas análogas às da realidade. Na próxima subseção, exemplos de tarefas do Celpe-Bras e excertos de quatro livros de PLE são analisados a fim de verificar as correlações e disparidades entre essas práticas.

### **As tarefas do Celpe-Bras e os livros didáticos de português como língua estrangeira**

Em duas subseções separadas vamos analisar, primeiramente, as principais características do exame Celpe-Bras e, posteriormente, exercícios extraídos de livros didáticos de PLE.

#### **As tarefas do Celpe-Bras**

Abaixo, apresenta-se um exemplo de tarefa proposta na parte escrita do exame do Celpe-Bras de 2007:

##### **NOVOS PRODUTOS PARA A TERCEIRA IDADE**

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem do programa *Pequenas Empresas Grandes Negócios* (TV Globo, fevereiro de 2007), podendo fazer anotações enquanto assiste.

Um de seus amigos decidiu abrir um negócio e lhe pede orientação. Escreva **uma mensagem eletrônica** para esse amigo, sugerindo que ele invista na abertura de uma loja voltada para a terceira idade. Com base na reportagem, **aponte** três vantagens de se abrir esse negócio, **indique** os produtos e serviços que devem ser oferecidos e os benefícios para o público-alvo. (Celpe-Bras, Caderno de Questões, 2007)

Este exemplo é bastante ilustrativo sobre as características das tarefas propostas no exame. Não existem questões gramaticais propriamente ditas. O objetivo é que o examinando se coloque dentro da situação de comunicação e escreva um texto com características discursivas apropriadas, de acordo com o que é solicitado no enunciado do exame. A adequação gramatical é apenas um dos critérios avaliados a partir da composição. O aspecto global do texto, a compreensão ativa da reportagem, o uso adequado das informações nela presentes e as estratégias discursivas pertinentes ao texto são de mais importância que os tópicos gramaticais.

A seguir transcreve-se o exemplo de uma tarefa da parte de avaliação oral do Celpe-Bras. Primeiramente, o examinando vê o excerto de uma página de um blog sobre culinária

brasileira, na qual se lê:

#### Cozinhando em Português

Para quem come o Brasil com os olhos, os ouvidos e a boca... para quem sente saudade mesmo sem nunca ter estado lá... para quem quer sambar, cantar e cozinhar em português. Cultura, história, imagens, música e culinária brasileiras. (<http://cozinhandoemportugues.blogspot.com/>. Acessado em 23/02/2010)

Essa página também apresenta uma foto de um prato da culinária brasileira adornado com a bandeira do país, uma estátua e uma jarra com uma planta típica do Brasil. Depois de ver e ler essa página, o aplicador pergunta ao examinando: “Você considera a culinária um bom pretexto para aprender uma língua? Por quê?” Posteriormente, perguntas mais específicas são feitas:

1. Comente a imagem do Brasil na ilustração do blog “Cozinhando em Português.” Você consegue reconhecer alguns dos ingredientes?
2. O que significa “comer com os olhos”?
3. O que você conhece da cozinha brasileira? O que você tem curiosidade de experimentar da cozinha brasileira?
4. Você gosta de cozinhar? Por quê?
5. Você conhece/aprecia bebidas/drinks do Brasil? Quais?
6. Fale um pouco da culinária de seu país. (Celpe-Bras, Parte Oral – Roteiro de Interação Face a Face, 2011)

A parte oral do exame não tem o escopo de tarefa tão claramente definido quanto à parte escrita, mas, ainda assim, requer que o examinando faça uma leitura verbal e não-verbal e estabeleça um diálogo com o aplicador do exame a partir do material a que teve acesso. É importante que o examinando tenha domínio do vocabulário e de expressões coloquiais (“comer com os olhos”), mas que também saiba expor seus pontos de vista e se engajar adequadamente em uma conversa, tal como seria se fosse uma situação real de comunicação.

Observa-se, nas duas tarefas apresentadas, que o Celpe-Bras avalia a capacidade discursiva do examinando como um todo, não apenas aspectos gramaticais puros. Naturalmente que, respondendo a questões como essas, o examinando precisa lançar mão, também, de um conhecimento gramatical altamente elaborado. O exame do Celpe-Bras, portanto, acaba por avaliar, ainda que indiretamente, os aspectos gramaticais inerentes a qualquer atividade comunicativa.

## Os livros didáticos de PLE

O mercado de livros didáticos de PLE ainda é bastante restrito, sobretudo se comparado ao de espanhol, para o qual existe uma grande diversidade de materiais com abordagens didáticas distintas. Neste artigo, vamos apresentar exemplos de atividades extraídas dos quatro livros didáticos mais novos de PLE. Essa opção por livros recentes foi feita para garantir que não estamos analisando recursos que, na realidade, já estão obsoletos e não são mais adotados por professores de PLE. A fim de manter a homogeneidade e a comparabilidade do corpus de livros, optou-se por selecionar um único tópico gramatical e analisar os exercícios que os livros didáticos apresentam sobre esse tema. O tópico selecionado foi pronomes de objeto direto porque esse é um tema que apresenta bastante variabilidade em relação à situação de comunicação (formal ou informal, falada ou escrita) e queríamos avaliar se os livros adotados abordam essa questão. Além disso, esse é um tópico geralmente tratado em capítulos um pouco mais avançados, por isso os alunos, em teoria, já possuem um nível mais alto de fluência e de vocabulário que permite que o livro proponha atividades comunicativas mais elaboradas do que aquelas geralmente apresentadas nas unidades iniciais.

O primeiro dos livros analisados é *Avenida Brasil – Curso Básico de Português para Estrangeiros*, escrito por cinco autores: Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler e Samira Abirad Iunes. Esse livro foi editado pela primeira vez pela Editora Pedagógica e Universitária em 1991, mas a versão na qual este artigo se baseia é a mais recente, de 2004. O livro é escrito inteiramente em português, tanto nas explicações gramaticais quanto nos enunciados dos exercícios. *Avenida Brasil*, assim como a maioria dos livros didáticos de língua estrangeira, é construído a partir de unidades temáticas (saudações, comida, lazer, moradia, etc.) com estruturas gramaticais progressivamente mais complexas em cada capítulo. As lições começam com leituras sobre o vocabulário, seguidas de novos tópicos gramaticais. Posteriormente, há exercícios sobre esses pontos. Vejamos abaixo como é o exercício de pronomes de objeto proposto pelo livro:

1. Complete.

Quero ler	o jornal.	Quero lê-lo.
	a carta	_____
	os livros	_____
	as notícias	_____
Ele vai entrevistar você amanhã		_____
Ele vai entrevistar vocês amanhã		_____

2. Relacione.

- |                                       |                                     |
|---------------------------------------|-------------------------------------|
| a) Onde estão os livros?              | (1) Claro, só vou lê-lo mais tarde. |
| b) Você leva as crianças à escola?    | (2) Eu as comprei ontem.            |
| c) Comprou as xicrinhas de cafezinho? | (3) Tenho, posso levá-la para casa. |
| d) Você pode me dar seu jornal?       | (4) Eu os dei para Sabrina.         |
| e) Você tem carro?                    | (5) Claro, eu as levo todo dia.     |

3. Fale com seu/sua colega.

Exemplo: Você escreveu a carta para Carlos? ontem Eu a escrevi ontem.  
amanhã Vou escrevê-la amanhã.

- |   |                         |
|---|-------------------------|
| a) Vocês já alugaram o apartamento?     | semana passada          |
| b) Você vai me visitar logo?            | na próxima quinta-feira |
| c) Quando você pode me levar para casa? | daqui a uma hora        |
| d) Quando você vai comprar as flores?   | antes do almoço         |
| e) Ela já recebeu a resposta?           | segunda-feira           |
| f) Vocês já venderam o carro?           | próximo fim de semana   |
| g) Eles já fizeram o almoço?            | daqui a meia hora       |

(LIMA et al., 2004, p. 55)

As atividades apresentadas não pressupõem o envolvimento dos falantes em um diálogo, já que não existe uma situação de comunicação com interlocutores nem objetivos e contexto discursivo claro. Não há, também, a intenção de usar a língua de forma a realizar uma tarefa comunicativa. No exercício 3, por exemplo, cujo enunciado é “Fale com seu/sua colega”, não existe um objetivo para que essa conversa aconteça. A única meta parece ser a prática do uso pronominal. Além desses problemas, existe, também, o fato de que os pronomes oblíquos do português brasileiro apresentam ampla variação linguística, de acordo com fatores como a situação de comunicação e com as características sociais, econômicas e culturais do falante. Esses aspectos não são mencionados e, da maneira como o tópico é apresentado, parece que a colocação pronominal é homogênea e sem variação ao longo do espectro social.

O segundo livro analisado é *Brasil! Língua e Cultura*, escrito por Tom Lathrop e Eduardo Mayone Dias, e editado pela LinguaText, Ltd. A edição na qual este artigo se baseia é a mais recente, de 2002. Nos capítulos iniciais, este livro tem as instruções sobre tópicos gramaticais e os enunciados dos exercícios escritos em inglês. Conforme os capítulos prosseguem, os enunciados passam a ser feitos em português, mas a teoria gramatical é escrita em inglês até o fim do livro. *Brasil! Língua e Cultura* tem um forte apelo cultural, por isso apresenta textos que refletem aspectos da sociedade brasileira, como *O trote e o dia do calote* (Lição 2), os fins de semana, a praia, paquerando, etc. Vejamos abaixo os exercícios propostos para os pronomes oblíquos:

**Exercício A.** Substitute the suggested direct object (in parentheses) and place appropriate pronouns in the second sentence, as in the model:

MODELO: Eu não tenho *os bilhetes*. Você os tem? (*as moedas*)

SOLUTION: Eu não tenho as moedas. Você as tem?

1. Eu não vejo as laranjas que mamãe comprou. Você as vê? (o leite, a cerveja, os pães)
2. Adelinha me trouxe um bolo para meu aniversário. Onde o ponho? (uns pastéis, uma feijoada, uma garrafa de meu vinho favorito)
3. Glória gosta da tanga da sua prima. Agora ela quer a comprar. (o relógio, as calças, os óculos)
4. Eu mandei dinheiro para você pelo correio. Você o recebeu? (cartões postais, uma carta, presentes)

**Exercício B.** Repeat these sentences, substituting direct object pronouns for the real direct objects:

1. Tia Ana traz presentes para a família.
2. Você escreveu as cartas ontem?
3. Meu irmão estudou biologia na escola.
4. Você não pode comprar cerveja.
5. Vamos entregar os documentos amanhã.
6. Eu falo meu nome para o professor.
7. Ela vai vender o apartamento dela.
8. As crianças escutam fitas de música.

**Exercício C.** Follow the model using **perder**. You'll have to make up where you put the various items.

MODELO: (as chaves) Eu nunca perco *minhas chaves* quando *as ponho no bolso*.

1. (os óculos) Meu pai nunca...
2. (o giz) A professora nunca...
3. (os papéis) Nós nunca...
4. (os documentos) O policial nunca...
5. (os brinquedos) As crianças nunca...
6. (a carteira) Eu nunca...
7. (o relógio) Vocês nunca...

(LATHROP; DIAS, 2002, p. 206-207)

Conforme se pode ver, estes exercícios são bastante semelhantes àqueles propostos pelo livro anterior. Basicamente, com algumas frases soltas, os alunos devem substituir os objetos diretos por seus respectivos pronomes. O exercício C requer que o aluno pense em uma informação para adicionar à frase, mas, novamente, não existe uma situação de comunicação em que o estudante tenha que estabelecer um diálogo com um interlocutor para cumprir um determinado propósito. As frases apresentadas não se encaixam em uma atividade dialógica. Assim como no livro que analisamos anteriormente, a prática gramatical parece ser o único objetivo para a realização dessas atividades. Além disso, os enunciados não propõem que os exercícios sejam feitos em grupos, portanto não há conversação pressuposta. As atividades são feitas individualmente, por escrito ou na forma oral (no caso do Exercício B). A variação linguística no uso pronominal também não é mencionada neste livro.

O terceiro livro que vamos analisar se chama *Bem-vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*, escrito por Maria Harumi de Ponce, Silva Andrade Burim e Susanna

Florissi e editado pela SBS Editora em 2007. Este é um livro conciso, que apresenta uma mescla de tópicos gramaticais, vocabulário e alguns textos. Uma das diferenças entre esse livro e os anteriores é que *Bem-vindo!* não oferece explicação detalhada sobre elementos gramaticais. Basicamente, o livro apresenta exercícios sobre cada tema gramatical e, ao fim do capítulo, há tabelas ou esquemas que demonstram brevemente como determinado tópico gramatical é estruturado no português. A língua adotada pelo livro é português do início ao fim. No capítulo em que são mencionados os pronomes de objeto, há apenas um exercício, transcrito a seguir:

3. Preencha os espaços com um dos pronomes abaixo:

<b>COMIGO</b>	<b>ME</b>	<b>LO</b>	<b>EU</b>	<b>O</b>	<b>LOS</b>
<b>NOS</b>	<b>CONOSCO</b>	<b>LO</b>	<b>LHE</b>	<b>ME</b>	

Clara: Você viu Pedro?

Marta: Sim, eu \_\_\_\_\_ vi na lanchonete. Por quê?

Clara: Parece que ele me telefonou e queria falar \_\_\_\_\_. (com eu)

Marta: Ah, sim. Ele \_\_\_\_\_ telefonou (para mim) também. Ele queria conversar \_\_\_\_\_ (com nós) sobre a viagem para a Argentina.

Clara: O que será que ele quer \_\_\_\_\_ falar? (para nós)

Marta: Ele quer pedir sugestões e dicas sobre os lugares turísticos de lá. Vamos procurá-\_\_\_\_\_ na lanchonete? Talvez ainda esteja lá.

Clara: Vamos. Acho que \_\_\_\_\_ vou \_\_\_\_\_ emprestar meu guia de viagem. Espere-\_\_\_\_\_ um pouco. Vou pegá-\_\_\_\_\_ no quarto.

Marta: Boa ideia! Tenho diversos mapas e endereços. Vou levá-\_\_\_\_\_ para ele, também.

(HARUMI; BURIM; FLORISSI, 2007, p. 49)

Neste exercício, observa-se que há uma mistura de pronomes de objeto direto, indireto e contrações de preposição e pronome. Não houve, no livro, uma explicação prévia sobre as diferenças entre esses pronomes, nem sobre seu uso em frases concretas. O objetivo do exercício é análogo ao que vimos anteriormente no que concerne aos demais livros analisados: praticar os pronomes dissociados de situações reais de comunicação. Cria-se um diálogo, mas as frases são artificiais e não refletem o uso real dos pronomes na fala informal. Na segunda frase, por exemplo, a forma “Eu vi *ele* na lanchonete”, embora considerada inadequada pela gramática padrão, é amplamente adotada na fala espontânea. Como se trata de um diálogo, talvez fosse importante mencionar essa possibilidade, não no sentido de considerá-la a única opção correta, mas com a intenção de alertar o aluno para a variabilidade que existe no uso pronominal no português brasileiro.

O livro mais novo de português e provavelmente o mais adotado atualmente é *Ponto*

*de Encontro: Portuguese as a World Language*, escrito por cinco autoras: Clémence M. C. Jouët-Pastré, Anna M. Klobucka, Patrícia Isabel Santos Sobral, Maria Luici De Biaji Moreira e Amélia P. Hutchinson e editado pela Pearson pela primeira vez em 2007. Este livro é, na verdade, uma adaptação do livro *Mosaicos*, escrito por Castell; Guzmán et al. para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Uma segunda versão de *Ponto de Encontro* foi publicada em janeiro de 2012, acompanhada de um CD e de um DVD com exercícios de compreensão auditiva. A nova edição também disponibiliza exercícios *on-line*, mas esses ainda não foram publicados. Assim como *Avenida Brasil*, *Ponto de Encontro* é dividido em unidades temáticas, de acordo com o vocabulário a ser aprendido. Cada lição apresenta novos tópicos gramaticais, seguidos de exercícios de prática oral e compreensão auditiva. No princípio do livro, tanto as instruções quanto os tópicos gramaticais são escritos em inglês; posteriormente, a partir da Lição 4, as instruções dos exercícios começam a ser dadas em português, mas os temas gramaticais são abordados em inglês até o fim do livro. Outro ponto importante do livro é que ele faz a distinção entre o português brasileiro e o europeu, apresentando peculiaridades das duas modalidades, como o uso de *tu* no português continental. *Ponto de Encontro*, se comparado aos livros anteriores que analisamos, demonstra uma evolução em termos de material didático para PLE. Além de possuir diagramação melhor e linguagem mais clara, esse livro também traz exercícios que tentam simular situações reais de uso da língua. Vejamos abaixo as atividades propostas para o uso pronominal:

**6-12 Decisões!** Você e um/a colega vão a uma loja de roupa fazer compras para um ano de estudos no Brasil ou em Portugal. Perguntem um ao outro se vão comprar os seguintes artigos de vestuário.

**Modelo**

(Brasil)

E1: Você compra o chapéu preto?

E2: Eu o compro, sim. *ou* Não o compro *ou*

Eu compro, sim. *ou* Não compro.

1. o suéter de lã
2. a jaqueta vermelha
3. o biquíni
4. os tênis pretos
5. a saia de seda verde
6. as luvas de couro
7. os óculos de sol

(Portugal)

E1: Compras o chapéu preto?

E2: Sim, compro-o. *ou* Não, não o compro.

*ou* Sim, compro. *ou* Não, não compro.

1. a camisola de lã
2. o blusão vermelho
3. o biquíni
4. os tênis pretos
5. a saia de seda verde
6. as luvas de pele
7. os óculos de sol

**6-13 Uma negociação.** Você e o seu/sua novo/a companheiro/a de casa dividem as responsabilidades domésticas. Devem chegar a um acordo sobre o que cada uma vai fazer.

**Modelo**

(Brasil)

E1: Você quer arrumar a cozinha?

E2: Não, eu não quero arrumá-la.

E1: Então, eu vou arrumá-la.

1. arrumar as revistas
2. organizar os armários
3. varrer o terraço
4. fazer o jantar

(Portugal)

E1: Queres arrumar a cozinha?

E2: Não, não a quero arrumar.

E1: Então vou arrumá-la eu.

5. servir o jantar
6. passar o aspirador na sala (B) / aspirar a sala (B)
7. fazer as camas

(JOUËT-PASTRÉ; KLOBUCKA et al., 2007, p. 249-250)

Conforme mencionamos, *Ponto de Encontro* apresenta avanços em relação ao tratamento da gramática. Primeiramente, as atividades apresentadas devem ser feitas em dupla ou grupos pequenos, o que, em si, já fomenta uma prática conversacional entre os alunos. Além disso, o livro mostra possibilidades variadas para as respostas (Cf. exercício 6-12), mencionando a ausência de objeto, característica típica do português brasileiro. Nos dois exercícios propostos existe uma tentativa de contextualização das perguntas, de modo que haja uma situação a partir da qual os tópicos gramaticais possam ser desenvolvidos. Conforme se observa, os dois exercícios apresentam uma espécie de *roteiro de perguntas* com o qual os alunos podem, simultaneamente, se engajar em um tipo de conversação enquanto praticam o uso dos pronomes. Um ponto a criticar nessas atividades é que o grupo que está praticando o exercício não tem uma tarefa clara para cumprir, por isso, embora tenham foco comunicativo, essas atividades não podem, também, ser considerados atividades reais que as pessoas desempenhariam em situações cotidianas. Esses exercícios podem ser eficazes para a prática do uso pronominal, mas é necessário que o professor acrescente atividades autênticas, de modo a garantir que o aluno avance em sua proficiência linguística.

É importante esclarecer que a presente análise não está negando a importância de se ensinar a gramática do português. O que se questiona é o ensino centrado exclusivamente na aquisição gramatical. Exercícios como os comentados neste artigo fazem com que o aluno tenha um foco na forma em análise, mas praticar pronomes em falas previamente determinadas no enunciado não significa que o estudante terá capacidade de estruturar as ideias em português e expressá-las adequadamente. As atividades analisadas têm perguntas e respostas controladas, então não colaboram para que o aluno consiga ser fluente a ponto de poder se engajar em conversações espontâneas. Além disso, é importante mencionar, também, o contexto social, pragmático e cultural indissociável de qualquer situação comunicativa. Ainda que os alunos pratiquem as estruturas gramaticais do português, isso não significa que serão capazes de se situar como sujeitos de uma situação de comunicação específica. É

necessário, então, que o aluno pratique esses diferentes *comportamentos* de etiqueta linguística do idioma que está aprendendo. A falta de conhecimento sobre esses mecanismos de comunicação é provavelmente uma das grandes diferenças entre falantes nativos e não nativos, mais do que a existência de um sotaque estrangeiro.

Comparando-se as tarefas do exame e os excertos dos livros didáticos, fica patente a distância entre as duas abordagens. O conteúdo gramatical enfatizado e praticado nos livros é avaliado de forma apenas subliminar no exame. Conforme vimos, o Celpe-Bras prioriza mais a capacidade discursiva e considera que a gramática é apenas parte do contexto global da comunicação. A gramática, por si mesma, não garante que um texto possa ser considerado, de fato, uma ferramenta de comunicação entre interlocutores.

A partir da dissonância observada entre as tarefas propostas no exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos disponíveis para o ensino de PLE, seria necessário que estes últimos passassem por um processo de reformulação. Scaramucci (2008) defende que a forma como o Celpe-Bras é organizado (por meio de tarefas) pode ter um efeito na pedagogia de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira, bem como na de formação de professores dessa área. Segundo a autora,

[...] a natureza do teste ou exame pode, primeiramente, afetar as percepções e atitudes dos participantes em relação às tarefas de ensino e de aprendizagem. Essas percepções e atitudes podem influenciar o que os participantes fazem (processo), o que, por sua vez, afeta os resultados, ou o produto. Não necessariamente, entretanto, um processo leva diretamente à aprendizagem, mas a outros produtos que podem contribuir e promover a aprendizagem – novos materiais, melhoria no ensino, etc. (SCARAMUCCI, 2008, p. 178)

Dessa maneira, espera-se que o exame do Celpe-Bras possa motivar a produção de livros didáticos de PLE mais apropriados a situações comunicativas encontradas no cotidiano. Naturalmente, nem todos os alunos que estão aprendendo português vão se submeter ao exame de proficiência; mesmo assim, com os livros disponíveis, estarão, de qualquer maneira, desprovidos de atividades reais baseadas na língua como atividade comunicativa entre falantes situados em contextos sociais, históricos e culturais específicos. A língua enquanto tópico gramatical é um conteúdo acultural, cujo domínio não significa que o aluno será capaz de “fazer o mecanismo linguístico funcionar” (parafraseando Eco, 1986). Por outro lado, ainda que o estudante não domine completamente a gramática do português, o conhecimento cultural dos usos da língua fará com que ele consiga se comunicar em situações definidas, a despeito de alguns erros gramaticais que possa cometer.

De forma contrária à reformulação de materiais de PLE, também se pode argumentar que o livro didático não é nem deve ser o único recurso pedagógico utilizado pelo professor. Claro que, idealmente, o professor precisa preparar materiais diversificados, autênticos e adaptados à realidade e ao interesse dos alunos. Contudo, não se pode pressupor que os professores terão um conhecimento linguístico acurado a ponto de preparar atividades levando-se em conta todos os elementos incluídos no mecanismo da comunicação. Nos EUA, muitos professores de português são, na verdade, especializados em literatura brasileira ou portuguesa, por isso não possuem, necessariamente, conhecimentos linguísticos teóricos que ajudem na tarefa de ensinar português como língua estrangeira. Para sanar essa carência, seria importante dispor de bons livros didáticos que servissem como guia sobre essas práticas.

Na próxima subseção são descritas as considerações finais e conclusões alcançadas com este artigo.

## **Conclusões**

Este artigo procurou analisar as correlações e discrepâncias entre o exame do Celpe-Bras e materiais didáticos de PLE. Em termos gerais, observou-se que a abordagem inovadora de tarefas, proposta pelo exame, não é adequadamente refletida nos materiais de PLE. Os excertos dos quatro livros didáticos recentemente publicados mostram um ensino centrado na prática de itens gramaticais e memorização de vocabulário. Além disso, poucas atividades de uso linguístico dentro de contextos específicos são propostas. Materiais didáticos dessa natureza não preparam os alunos para o exame do Celpe-Bras nem para o bom desempenho linguístico dentro de situações socioculturais determinadas, já que falta o conceito de uso da língua para chegar a algum objetivo definido. Nota-se, portanto, um distanciamento entre o ensino de PLE e o exame de proficiência. O livro *Ponto de Encontro*, que é o material mais recente de PLE, já apresenta algumas atividades comunicativas, o que pode demonstrar uma tendência de adaptação dos livros de PLE a pedagogias mais inovadoras de ensino de língua estrangeira. Espera-se que, com o tempo, a metodologia do Celpe-Bras seja mais difundida e possa causar um efeito retroativo no ensino de PLE, fazendo com que os livros didáticos apresentem abordagens mais voltadas para os aspectos comunicativos da língua.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Manual do examinando*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- CELPE-BRAS, *Caderno de Questões*, 2007.
- CELPE-BRAS, *Parte Oral – Roteiro de Interação Face a Face*, 2011.
- ECO, U. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- GOMES, M. S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- HARUMI et al. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo: SBS – Special Book Services, 2007.
- JOUËT-PASTRÉ et al. *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2012. 2nd ed.
- LATHROP, T.; DIAS, E. M. *Brasil! Língua e cultura*. 3rd ed. Newark/Delaware: LinguaText, Ltd, 2002.
- LIMA et al. *Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2004.
- RODRIGUES, M. S. A. *O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas*. 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição – artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 175-190.
- SCHLATTER, M. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: *Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul*, 2006, João Pessoa. Língua(s) e povos: unidade e diversidade. João Pessoa: Ideia, 2006. p. 171-175.
- SILVA, R. M. R da. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Estudos e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

## O LUGAR DO DESEJO NA MATRIZ HETEROSSEXUAL DE SENTIDOS: UMA ANÁLISE DE *TRIUNFO DOS PÊLOS*, DE ARETUSA VON

Anselmo Peres Alós\*

**Resumo:** A partir da noção de matriz heterossexual desenvolvida pelos *Queer Studies*, e das noções de forma-sujeito e posição-sujeito advindas da Análise do Discurso de escola francesa, pretende-se ler o funcionamento discursivo do mecanismo que, na cultura ocidental, prega a heterossexualidade como norma *natural*, excluindo uma série de possibilidades subjetivas como posições legítimas para o sujeito do discurso. O objeto de análise aqui tomado é o conto *Triunfo dos pêlos* (2000), de Aretusa Von.

**Palavras-chave:** Matriz heterossexual. Produção de sentido. Análise do discurso. Aretusa Von.

**Abstract:** This study investigates the discursive functioning of the Western culture apparatus that preaches heterosexuality as a *natural* norm, thus excluding a series of subjective possibilities as legitimate positions for the discourse subject. It uses Queer Studies' notion of heterosexual matrix and the French School Discourse Analysis' notions of subject-form and subject position. The analysis focus on the short story *Triunfo dos pelos*, by Aretusa Von, first published in 2000.

**Keywords:** Heterosexual matrix. Meaning production. Discourse analysis. Aretusa Von.

### Forma-sujeito e posição-sujeito

De acordo com Michel Pêcheux (1988), um dos maiores expoentes – se não o maior – da análise do Discurso de orientação francesa, o sujeito é antes de tudo, o efeito resultante da relação entre duas instâncias materiais: a *língua* e a *história*. Logo, ele não é totalmente livre (não tem o domínio absoluto de si), nem tampouco completamente determinado por mecanismos exteriores a ele. Aqui emerge uma importante diferenciação: *forma-sujeito* e *posição-sujeito*:

[A forma-sujeito] é a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a *formação discursiva* que o constitui. Esta identificação baseia-se no fato de que os elementos do *interdiscurso*, ao serem retomados pelo sujeito do discurso, acabam por determiná-lo. Também chamado de sujeito do saber, sujeito universal ou sujeito histórico de uma determinada formação discursiva, a forma-sujeito é responsável pela ilusão de unidade do *sujeito* (FERREIRA, 2001, p. 15).

Sendo duplamente determinado, o sujeito descrito por Pêcheux configura-se como um sujeito ao qual não é mais possível atribuir intencionalidade. De acordo com Freda Indursky, “por todos esses traços que demarcam esse sujeito, a Análise do Discurso centra seu interesse nas diferentes formas de *representação do sujeito*” (INDURSKY, 2000, p. 71). A partir da noção de formação discursiva e de forma-sujeito, Pêcheux desenvolve suas reflexões sobre o desdobramento do mesmo no campo das práticas languageiras. Nessas reflexões, as posições-sujeito possíveis são vistas em sua relação com a formação discursiva dominante (que determina a forma-sujeito), apontando para a determinação do sujeito a partir de uma instância ideológica que tem sua materialidade disseminada na formação discursiva e materializada no discurso, mostrando assim o seu funcionamento na *constituição do sujeito*.

É através do modo pelo qual a posição-sujeito relaciona-se com a forma-sujeito que se tem o desdobramento do sujeito do discurso. Esta questão é de crucial importância para se entender o funcionamento da matriz heterossexual na cultura ocidental, como será visto mais adiante. Pêcheux mostra que existem três formas pelas quais essa relação pode se dar: a de *identificação*, a de *contra-identificação* e, finalmente, a de *desidentificação*.

Na primeira dessas possibilidades, a de identificação, o que temos é um sujeito do discurso que pode ser caracterizado como um *bom-sujeito*, ou seja, uma posição-sujeito coincidente com a forma-sujeito que regula os sentidos dominantes de uma formação discursiva. Na segunda, temos a contra-identificação, um trabalho do sujeito do discurso sobre a forma-sujeito, “resultando na tomada de posições não-coincidentes, divergentes, discordantes” (INDURSKY, 2000, p. 74). Ou seja, não é mais possível pensar o sujeito como uma noção autocentrada e monolítica; deve-se sempre ter em mente os seus desdobramentos. Tal formulação realiza um salto dentro das próprias concepções teóricas da Análise do Discurso, pois permite a instauração da diferença dentro de uma formação discursiva a partir do desdobramento do sujeito, ou ainda, nas palavras de Indursky, a *contra-identificação*. A *desidentificação*, por fim, vem dar conta daquilo que sucede quando o trabalho *na* e *sobre* a

---

\* Doutor em Letras pelo PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa

forma-sujeito (realizado pelo sujeito do discurso) conduz a uma ruptura tão grande em relação ao conjunto dos saberes da formação discursiva que a posição-sujeito daí resultante não mais está contida nesta. Se uma formação discursiva é “aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e o que deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1988, p. 160), a posição-sujeito produzida pelo processo de desidentificação faz com que o sujeito do discurso *migre* para outra formação discursiva, na qual o sujeito do discurso vai identificar-se com a forma-sujeito a ela correspondente.

Cabe mencionar que essa aparente liberdade da qual o sujeito do discurso dispõe em nenhum momento derruba a dupla determinação do sujeito, de ordem *ideológica* e *inconsciente*. Não há aqui espaço para um processo de *dessubjetivização* libertador do sujeito do discurso, mas sim o deslizamento de um terreno para outro, o que permite a instauração de novos sentidos, é verdade, mas que nem por isso deixam de estar regulados por saberes ideologicamente determinados.

### **A noção de matriz heterossexual**

A identidade é, antes de qualquer outra coisa, um *processo* complexo no qual estão envolvidas uma série de assimilações, identificações e refutações do indivíduo, resultante de suas inscrições em lugares ideológicos. Mais do que isso, como lembra Leo Bersani, “a tentativa de estabilização da identidade é inerentemente um projeto disciplinar” (BERSANI, 1996, p. 3). Ao conjugar o dispositivo teórico da Análise do Discurso com a noção de matriz heterossexual desenvolvida pela filósofa estadunidense Judith Butler (1990), pretende-se aqui averiguar as possíveis posições-sujeito nas quais o sujeito do discurso da(s) sexualidade(s) se insere. Sendo o sujeito do discurso o resultado do(s) processo(s) de identificação, contra-identificação e desidentificação, quer-se averiguar como se consolidam tais processos na materialidade da língua. Para tanto, parte-se do princípio de que a noção de matriz heterossexual configura-se como a formação discursiva dominante, na qual uma forma-sujeito está regimentada por uma formação ideológica que prega a naturalidade e a normalidade da heterossexualidade, a partir de um contínuo sexo-gênero-desejo, no qual o sexo anatômico é tomado como determinante do gênero que, por sua vez, é tomado como determinante do

desejo (hetero)ssexual. Enfim, entender o funcionamento dessa formação discursiva dominante é compreender aquilo que Judith Butler descreve sob a designação de matriz heterossexual. Para isso, entretanto, é necessário averiguar antes o que Butler tem em mente quando utiliza as categorias *sexo*, *gênero* e *desejo*.

*Sexo*, a princípio, é uma categoria estabelecida a partir de um dado biológico, aquilo que convencionalmente vem sendo chamado de diferença sexual. Esse dado, sobre o qual a categoria *sexo* se sustenta, é posta como pertencente à ordem do natural. E é sobre essa *naturalidade* da diferença sexual, do dado empírico cuja materialidade é a genitália humana, que a lógica do desejo é construída, tal como se apresenta nas sociedades ocidentais. Esta lógica, uma das premissas do funcionamento da formação discursiva dominante, instaura a heterossexualidade como *normal* (tanto no sentido de *esperável*, antônimo a *anormal*, quanto no sentido de algo que é *normativo*, imposto). Isso porque é a partir do dado biológico, que polariza a espécie humana em machos e fêmeas, que a cultura irá construir os papéis de *gênero* (isto é, o conjunto de valores, traços e características que socialmente serão atribuídos aos domínios do *masculino* ou do *feminino*).

O desejo é uma categoria que vem dar a contribuição cabal para que se compreenda o funcionamento do mecanismo da heterossexualidade compulsória dentro do discurso hegemônico ocidental. Se o gênero (os papéis sociais aos quais os sujeitos têm acesso para que construam suas identidades), está posto na cultura como algo determinado pelo sexo, isso visa ao controle do desejo, a uma *regulação e normatização do desejo* através de procedimentos totalizantes. Ora, se as categorias de sexo e de gênero estão polarizadas como macho *ou* fêmea, masculino *ou* feminino, homem *ou* mulher, isso responde a uma demanda *natural e biológica*, que é a reprodução e a manutenção da espécie humana. Como consequência dessa grade fundacional de elaboração de sentidos, sob o prisma da heteronormatividade, o desejo sexual é apenas uma ferramenta para que a raça humana não seja levada à extinção.

É assim que a normalidade do desejo heterossexual é institucionalizada dentro da matriz heterossexual de produção de sentidos, cerceando e coibindo toda e qualquer outra possibilidade de realização do desejo, dado que qualquer outra manifestação do mesmo, caso não cumpra o requisito de responder a essa demanda humana - a reprodução -, é tomado como ilegítimo, anti-natural, ininteligível e anormal. Estes são os saberes dominantes nessa formação discursiva, os saberes que evidenciam uma forma-sujeito (não à toa também chamada de sujeito do saber) na qual a norma, o esperável, o natural, enfim, é a expressão do

desejo heterossexual. Não se pretende fazer aqui a negação da diferença sexual; ao contrário, o que se pretende é deslocar a discussão, até agora assentada em uma lógica determinista e polarizante, para a ordem do funcionamento discursivo, mostrando que tais colocações que se apresentam como *verdades naturais* são, em realidade, efeitos discursivos tomados com o valor de verdades evidentes e inquestionáveis, ou melhor, são enunciados que afloram discursivamente com efeito de verdade, um efeito que pode, entretanto, ser posto em xeque se os parâmetros para tal discussão forem deslocados para um outro lugar, um lugar teórico construído de forma a poder analisar os mecanismos discursivos apagados pelos interesses hegemônicos (ALÓS, 2006; 2004a; 2004b).

Talvez a evidência mais clara que se possa apresentar para a demonstração de que a categoria sexo é tão discursiva quanto as categorias gênero e desejo, e não a *origem* natural dessas duas, esteja na deslegitimação social que a coincidência dos dois sexos em um mesmo indivíduo sofre. Qual seria a expressão legítima do desejo hermafrodita? Desejar homens ou mulheres (pensando aqui em *homens* e *mulheres* tal como foram discursivamente construídos pelo regime de heterossexualidade compulsória da formação discursiva dominante? Aqui rui o projeto de embasar o contínuo heteronormativo na diferença sexual. Para evitar que o desejo sexual possa ser orientado para o mesmo, o hermafrodita, como argumento, é elidido, apagado, e banido das possibilidades humanas. O hermafrodita passa a ser encarado então como uma aberração da natureza, um lamentável erro genético que necessita de correção, de *domesticação*<sup>1</sup>.

Dada a descrição da forma-sujeito relativa à formação discursiva dominante (ou matriz heterossexual) dos saberes sobre a(s) sexualidade(s), cabe agora, pois, realizar o mapeamento das posições-sujeito possíveis a partir dos já mencionados desdobramentos possíveis do sujeito (identificação, contra-identificação e desidentificação). Para tanto, toma-se como primeiro recorte discursivo a ser analisado um conjunto de textos ficcionais que se configura não apenas como um *dado* da língua, mas também como um *fato*. Cabe retomar aqui, brevemente, como é articulada a diferenciação entre *dado da língua* e *fato da língua* nos meandros da Análise do Discurso:

---

<sup>1</sup> De acordo com a *Intersex Society of North America* (ISNA), a cada mil nascimentos, uma criança nasce com algum grau de ambiguidade em termos de definição genética do sexo biológico. Cf. “How common is intersex?”. Disponível em: <<http://www.isna.org/faq/frequency>>. Acesso em: 03 jul 2012.

[O dado linguístico é o] objeto empírico da *linguagem*, quantitativo, constatável, que permite ao analista colocar a língua como foco central da análise. Trabalhar com o dado significa revelar uma preocupação com o produto e não com os processos de produção de um discurso. Para a Análise do Discurso, não existem dados enquanto tal, uma vez que eles precisam do fato, do *acontecimento*, para significar [...]. [O fato da língua é, por sua vez, um] dado provido de sentido que se produz como um objeto da ordem do discurso e nos conduz à *memória discursiva*. A concepção de fato traz para os estudos da linguagem a possibilidade de trabalhar com os processos de produção dos discursos, já que nos remete, não à evidência dos dados empíricos, e sim a acontecimentos histórico-sociais em torno dos quais se funda um discurso. Todo fato, para se constituir como tal, precisa ter algo de empírico em si (FERREIRA, 2001, p. 14-15).

Tal característica tornar-se-á evidente ao se explicitar de que conjunto de textos se está falando e de como sua publicação em livro se concretizou. Para tanto, torna-se necessário recuperar as condições de produção deste(s) discurso(s), tanto em sentido amplo quanto em sentido estrito. De acordo com Eni P. Orlandi, “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2000, p. 30).

### **O objeto de análise e suas condições de produção**

Como já se mencionou anteriormente, ainda de *en passant*, o fato da língua a ser analisado neste trabalho é o conto *Triunfo dos pêlos*, de autoria de Aretusa Von, integrante da coletânea *Triunfo dos pêlos e outros contos GLS*<sup>2</sup>. Esse volume nasceu de um concurso literário realizado pela Edições GLS, e foi publicado em forma de livro em 2000. A intenção do concurso foi a de estimular a produção literária que envolvesse, ao mesmo tempo, erotismo e sexualidades alternativas. O resultado foi a publicação do livro, composto por quinze contos selecionados a partir do concurso, mais dois textos escritos por autores convidados.

É interessante notar como se dá a demanda pela legitimação das subjetividades marginalizadas pela matriz heterossexual: uma vez que os sujeitos das sexualidades não-heterossexuais não se reconhecem com a heterossexualidade compulsória apregoada pela formação discursiva dominante, os sujeitos desse(s) discurso(s) se apropriam de uma instituição de prestígio (o texto literário) para, a partir dela, *discursivizarem e significarem* suas posições-sujeito. Logo, *Triunfo dos pêlos e outros contos GLS* configura-se como um

---

<sup>2</sup> TREVISAN, João Silvério. *Triunfo dos Pêlos e Outros Contos GLS*. São Paulo: Summus, 2000.

objeto de duplo interesse, pois ao mesmo tempo em que se tem um *corpus* composto de narrativas literárias curtas, é estabelecido um lugar privilegiado (dada a inserção no político através da busca de legitimidade/visibilidade) para se observar o funcionamento de uma formação ideológica excludente que rege a formação discursiva dominante dos saberes sobre as sexualidade(s).

*Triunfo dos pêlos*, de autoria de Aretusa Von, é o conto que abre a coletânea, e se revela sendo um dos mais subversivos, quando lido a contrapelo da matriz heterossexual como formação discursiva dominante. Justamente por isso é que ele foi eleito como recorte discursivo para ilustrar as considerações de ordem teórica desenvolvidas até aqui. Importante também salientar que a diversidade presente no livro como um todo está, em certa medida, representada no recorte constituído por esta narrativa, o que a torna metonimicamente representativa e modelar para a análise do discurso da(s) sexualidade(s) ao longo de todo o livro.

Iniciando com a frase “hoje acordei homem” (VON, 2000, p. 15), a narradora do conto inicia sua fábula sexual pós-moderna que, a partir de um acontecimento fantástico, mina as bases da ordem ideológica da heterossexualidade compulsória. A narradora, autodiegética, é uma mulher que, em uma cerimônia de casamento, rouba uma pequena flor do buquê da noiva e faz um pedido: “me faça nascer homem na próxima encarnação” (VON, 2000, p. 15). Na manhã seguinte, ao acordar, a narradora-protagonista nota que ao invés da vagina, os deuses a agradeceram com “um pênis de fazer inveja ao mais bem-dotado ator de filme pornô” (VON, 2000, p. 15). Apesar de transfigurada em homem, a voz narrativa continua, ao longo da narrativa, declinando-se no feminino. Descobrimo-se homem, abandona sua casa, filhos e marido e parte para a rua, em busca de aventuras sexuais. Declara ela (agora transfigurada em *ele*): “estava louca para testar minha nova condição, ter mil opções, transar com todo mundo, aceitar qualquer proposta em que eu pudesse exercitar meu novo instrumento” (VON, 2000, p. 16).

Assim, a narradora (transfigurada em narrador) cruza a cidade de São Paulo em busca de aventuras sexuais. Na primeira delas vai até um pequeno hotel com uma mulher alta e morena que conhece na rua, ainda pela manhã. E já nesse primeiro contato há um deslocamento da subjetividade da narradora, que até agora era apenas uma mulher dotada de pênis. A mulher que acompanha a narradora pergunta se ela “é chegado em alguma perversão?” (VON, 2000, p. 16), ao que a narradora responde: “desfile para eu ver sua bunda” (VON, 2000, p. 16). Fica evidente o deslocamento realizado pela erotização *voyeur* do ato de

olhar da narradora: ela, que até o advento de ter acordado homem era apenas objeto sexual do marido, com a aquisição do pênis, torna-se sujeito do desejo. Ela agora pode desejar também, mas o desejo desta narradora (que já foi mulher) está deslocado com relação ao lugar de desejo de um homem heterossexual, pois ao responder à pergunta de sua parceira alta e morena, passa a refletir:

Poderia ter imaginado mil coisas, mas naquele momento tinha que satisfazer as exigências do meu novo equipamento genital. *Lembrei do quanto uma colega de escola me excitava com seus seios enormes aparecendo debaixo da blusa branca. Agora eu podia tocar estes seios sem do julgamento das colegas. Posso tudo. Posso tratar a moça como eu gosto de ser tratada, com suavidade, carícias macias e lambidas safadas. Ou posso ser violenta, sádica até* (VON, 2000, p. 17 - grifo meu).

É nessa reflexão que o deslocamento em relação à matriz heterossexual torna-se mais evidente. Se se mantiver em mente que a narradora adquiriu seu pênis apenas pela manhã, como haveria ela de ter se sentido sexualmente atraída por uma colega da escola? Ora, isso indica que mesmo antes do advento de ter acordado com um pênis, a narradora já havia manifesto interesse erótico por outra mulher. Logo, esse primeiro encontro configura-se como chave de leitura para o conto, pois mostra que, mesmo dentro do casamento tradicional, nos moldes desejados pela matriz heterossexual, há espaço para a contra-identificação, o que indica um primeiro deslocamento do sujeito: de narradora identificada com a forma-sujeito da formação discursiva dominante (esposa heterossexual com filhos), passa a ocupar a posição-sujeito de um homem que tem encontros sexuais fortuitos com mulheres. A necessidade de um pênis para que tal deslocamento possa se efetuar mostra que, ainda que subversiva, a narradora se mantém nos limites da formação discursiva dominante, pois a necessidade de um pênis (dado biológico) para legitimar o intercurso sexual com outra mulher assevera o contínuo causal sexo-gênero-desejo. Entretanto, a experiência de ocupar o lugar do homem em uma relação heterossexual não é satisfatória para a narradora, que declara: “ela foi embora frustrada e eu também. Quis dar uma de machinho e me danei” (VON, 2000, p. 18). Têm-se assim já definidas duas posições-sujeito:

- PS1, ou sujeito plenamente identificado com a forma-sujeito da matriz heterossexual (posição na qual a diferença sexual é determinante do gênero/papel social, que por sua vez determina o desejo heterossexual).

- PS2, na qual o dado biológico (a diferença sexual) determinaria o gênero (homem ou mulher), mas não a orientação do desejo (que se configura como desejo de índole homossexual), visto que a narradora, em sua adolescência, descreve seu desejo por uma colega, desejo esse recalcado pelo policiamento realizado pelas outras colegas.

Na segunda aventura sexual vivida pela narradora, ela se encontra caminhando pela Oscar Freire, na cidade de São Paulo, avenida conhecida pela quantidade de lojas de grife que abriga. De repente, percebe-se completamente sem dinheiro: “não tenho dinheiro nem para um sorveteinho” (VON, 2000, p. 18). Ao aperceber-se que um guarda policial a olha interessadamente, a narradora dá-se conta de uma possibilidade completamente nova para ela: a de sentir-se atraída por uma pessoa do mesmo gênero, e a de ganhar dinheiro vendendo o seu próprio corpo (agora masculino):

O guarda nota, me convida para dar uma voltinha na kombi da CET.  
- Só se você me comprar aquela camisetinha preta da Forum - arrisco. Quando eu poderia imaginar que alguém pagaria pelo meu corpo? (VON, 2000, p. 18).

Em seguida, a narradora, aceitando o passeio de kombi proposto pelo guarda, acaba descobrindo novas possibilidades eróticas que desestabilizam o *continuum* que rege a formação discursiva identificada como matriz heterossexual:

Numa pracinha escondida do Jardim Europa, atrás das antigas mansões, até algemada sou. Faço delícias. E aprendo que, na falta de buracos óbvios, os alternativos resolvem muito bem a questão. E pensar o quanto apanhei do marido por negar o orifício escondido! Sempre tive medo da dor. Mas com o guardinha, estava até implorando pela divina e prazerosa dor (VON, 2000, p. 19).

No momento em que a narradora, possuindo um pênis (diferença sexual) que determina seu gênero como sendo masculino), identifica-se com o desejo pelo mesmo sexo-gênero, ela passa a ocupar a mesma posição-sujeito ocupada naquele momento da adolescência em que, ainda desprovida de pênis, dotada apenas da diferença que determina o gênero feminino e o desejo heterossexual, desloca a sua posição-sujeito para um outro lugar, na qual o pênis é ainda a origem do *continuum* causal da heterossexualidade. Entretanto, outra vez o dado biológico determina o gênero mas não o desejo, o que se configura como uma contra-identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da matriz heterossexual, refratando novamente o efeito-sujeito produzido pela PS2 (anteriormente descrita).

Finalmente, é chegado o momento do último intercuro sexual descrito pela narradora-protagonista. Enquanto desfila seu corpo masculino travestido com vestes femininas pelas ruas de São Paulo, é abordada por um travesti em pleno *trottoir* à procura de clientes. Este, não querendo concorrência, a ameaça:

- Ei, aqui é o meu ponto! - berra um travesti alto e negro [...]  
O negócio estava ficando feio para o meu lado. Os amigos do negro começam a se juntar contra mim e eu sozinha e abandonada com o pinto entre as pernas (VON, 2000, p. 20).

Neste momento, a narradora ouve uma voz oferecendo ajuda. De longe, ela reconhece o carro, um Opala '72 que pertence ao seu cunhado. E dentro dele, qual a surpresa quando a narradora encontra o próprio marido, que propõe um programa em um “hotelzinho que você vai adorar” (VON, 2000, p. 20). Já no hotel, quando finalmente o marido começa a tirar a roupa, a narradora fica abismada: o marido está usando um conjunto de lingerie preta que ela havia comprado, isso quando ela ainda não era homem, nem possuía pênis ou pêlos faciais:

Parece que a ocasião é especial para ele. Desfilando as banhas trêmulas, pergunta:  
- Gosta? Roubei esta calcinha da vaca da minha mulher. Ai me dá um tesão!  
Fica de quatro na cama, com o bundão branco empinado, implora:  
- Faz de mim sua mulherzinha, faz... (VON, 2000, p. 21).

Nesse momento a narradora aproveita a oportunidade para vingar-se do marido: “meu membro acorda de repente, assanhado com a possibilidade de sodomizar aquele homem que tanto me fez sofrer” (VON, 2000, p. 21). Finalmente ela se dá por vingada, após exaurir sexualmente o próprio marido: “horas de selvageria depois, deixo o homem lá, acabado, prostrado” (VON, 2000, p. 21). Assim, em seu último encontro, emergem duas novas posições-sujeito, que serão definidas como PS3 e PS4.

A PS3 vai dar conta de um sujeito que conhece e assimila os saberes de PS1 (um sujeito do discurso plenamente identificado com a forma-sujeito da matriz heterossexual) e PS2 (um sujeito do discurso que se identifica com a questão de que o sexo determina o gênero, mas não conduz necessariamente a uma prática heterossexual). Em outras palavras, o sujeito do discurso de PS3 identifica-se com o desejo pelo mesmo (tanto do mesmo sexo quanto do mesmo gênero), mas não aceita o deslocamento realizado por PS2, relativo à questão dos privilégios hierárquicos da heterossexualidade (que em todas as PS descritas, é

tida como uma expressão do desejo erótico *normal, moral, adequada e produtora*, ainda que tal formulação esteja cristalizada em diferentes graus em cada PS descrita. Assim, o sujeito PS3 desloca seu desejo para o mesmo sexo, *travestido* com o gênero determinado pelo outro sexo em uma paródica tentativa de salvaguardar a expressão de seu desejo sem perder os privilégios assegurados pela heteronormatividade (garantidos por um casamento fracassado, mas que responde às expectativas da forma-sujeito dessa formação discursiva).

A PS4, finalmente, configura o lugar onde está presente o maior deslocamento em relação à forma-sujeito: ainda que o dado biológico, a diferença sexual anatômica esteja na origem, ela não determina nem o gênero, nem o desejo. Se sexo (pênis) determina o gênero (masculino), que por sua vez determina o desejo (heterossexual), qual o efeito de sentido produzido pela posição-sujeito ocupada por um travesti dentro da matriz heterossexual, posição na qual o sexo (pênis) não determina inscrição de gênero masculina. Ainda que parodicamente, o travesti se inscreve no gênero feminino, e finalmente subverte a própria normatividade sexual, pois mesmo que pertencendo ao gênero feminino, o travesti sodomiza outro homem, instaurando a prática homossexual entre dois sujeitos que, biologicamente, se configuram como pertencendo ao sexo masculino.

O travesti desloca completamente a lógica causal da matriz heteronormativa, deslocando os eixos do determinismo causal pressupostos pela formação discursiva dominante. Assim, o sujeito travesti rompe de tal forma com a matriz heterossexual que a posição-sujeito que ocupa está em outro lugar, fora da FD dominante, a qual é regrada pela matriz heterossexual de produção de sentidos. Ainda que sua identidade tenha como nascedouro a matriz heterossexual, o travesti desidentifica-se de tal maneira da forma-sujeito da FD dominante que seu dizer é impossível dentro dela. Ao se pensar em *gay* como o homem que se identifica com o sexo e com o gênero, mas não com o desejo heteronormativo (enfim, um homem que se encontra na PS2) e, por oposição, em *lésbica* como a mulher que se identifica com o sexo e com o gênero, mas não com o desejo heteronormativo (enfim, uma mulher que se encontra em PS2), o travesti seria *naturalmente* (sexualmente) um indivíduo com pênis, inscrito socialmente como pertencente ao gênero feminino e expressando um desejo que não pode ser considerado legítimo. É em última instância, uma *mulher com pênis*, um oxímoro, uma contradição de termos, dado que a identidade de gênero feminina constitui-se, dentro dessa formação discursiva, a partir da ausência do pênis.

Logo, além da formação discursiva regrada pela matriz heterossexual, há uma outra formação discursiva, na qual o dado biológico (um pênis, uma vagina) *não determinam* as

possíveis posições-sujeito a serem ocupadas. Ainda que seja um trabalho interessante a exploração das diferentes posições-sujeito que configuram esta outra formação discursiva, subalternizada frente à formação discursiva dominante, são outros os pontos que serão destacados aqui.

O primeiro deles é o fato de que, na FD dominante, há um mecanismo (o contínuo sexo-gênero-desejo) que regula as possibilidades de subjetivação em relação a uma forma-sujeito heteronormativa, legitimando (ou não) as subjetividades sexuais, determinadas sempre em relação à essa forma-sujeito heterossexual. E finalmente, o segundo dá conta da existência de um outro domínio de saberes, latente e deslegitimado em relação à formação discursiva dominante, no qual são possíveis outras alternativas de subjetivação, alternativas que fogem à lógica causal do contínuo sexo-gênero-desejo. Como forma-sujeito dessa FD, há um lugar no qual a subjetivação do desejo obedece a uma outra lógica: emerge então a possibilidade de uma posição-sujeito na qual o travesti não é uma aberração ou uma personalidade desajustada; uma FD que não parte do esquecimento da possibilidade cumulativa de diferenças sexuais, uma lógica na qual até mesmo os hermafroditas e intersexuais são reconhecidos como sujeitos legítimos, sem haver a necessidade da mutilação prevista pela matriz heterossexual. Entretanto, tal formação discursiva, na qual a lógica do *ou (x)X ou (x)Y* dá lugar a uma outra lógica, a do *e/ou (x)X e/ou (x)Y*, lógica na qual um hermafrodita não se configura como *erro genético*, mas como possibilidade plausível e legítima. Infelizmente, parece que o único lugar no qual a lógica da matriz heterossexual não consegue ser a lógica natural e dominante é o comércio sexual, particularmente o mercado de profissionais do sexo, o mercado de vídeos pornográficos, e – finalmente – o mercado das representações literárias – um dos raros, senão o único, no qual os hermafroditas e travestis desfrutam de alguma legitimidade para expressar seus desejos eróticos.

## Referências

ALÓS, A. P. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Porto Alegre, ano 4, vol. 6, p. 1-25, 2006. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_6\\_texto\\_literario.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_texto_literario.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Em busca de um percurso singular de sentidos: cinco noções básicas do dispositivo teórico na Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão (SC), vol. 4, p. 489-512, 2004a. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0402/14%20art%2012.pdf>>.

Acesso em: 20 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. A tecnologia discursiva do sexo: um olhar sobre a heteronormatividade latente na obra de Alex Comfort. *Humanidades - Série Letras* (FEOB). São João da Boa Vista (SP), vol. 5, p. 105-124, 2004b.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

\_\_\_\_\_. *Posições I*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Pontes, 1989. (Dois volumes).

BERSANI, L. *Homos*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BHABHA, H. K. O compromisso com a teoria. In: \_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Tradução: Miriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 43-69.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and The Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. *Bodies That Matter: On The Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge, 1993.

\_\_\_\_\_. *Excitable Speech: A Politics of The Performative*. New York: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_. *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford: Stanford UP, 1997.

CAMPOS, M. do C. e INDURSKY, F. (Orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

DE LAURETIS, T. *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington: University of Indiana Press, 1984.

FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS - Instituto de Letras, 2001.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Raquel Ramalhete. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FISCHER, A. Triunfo dos invertidos. In: TREVISAN, J. S. *Triunfo dos pêlos e outros contos GLS*. São Paulo: Summus, 2000. p. 7.

HAGGERTY, G.; ZIMMERMAN, B. (Eds.) *Professions of Desire: Lesbian and Gay Studies in Literature*. New York: The Modern Language Association of America, 1995.

INDURSKY, F. A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso. In: CAMPOS, M. do C.; INDURSKY, F. (Orgs.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 70-81.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e sentido: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Orlandi, Lourenço Jurado Filho, Manuel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani. Campinas: Unicamp, 1988.

THOMAS, C. (Ed.) *Straight With a Twist: Queer Theory and The Subject of Heterosexuality*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2000.

TREVISAN, J. S. (Org.). *Triunfo dos pêlos e outros contos GLS*. São Paulo: Summus, 2000.

VON, A. Triunfo dos pêlos. In: TREVISAN, João Silvério (org.). *Triunfo dos pêlos e outros contos GLS*. São Paulo: Summus, 2000. p. 15-21.

## ON THE ROLE OF DURATION IN CONNECTED SPEECH

Antônio Roberto Monteiro Simões\*

**Abstract:** In this study it is argued that the main role of duration in connected speech is to direct attention to statistically significant variations in sound segment lengthening and reduction, during speech acts. If this role is confirmed in actual discourse, then we can expect it to permeate all linguistic components, from Phonetics, to Phonology, to Syntax, Semantics and Pragmatics. This conclusion is supported by data obtained in Simões' (1987) study of duration in speech synthesis by rule.

**Keywords:** Duration. Model. Synthesis by Rule. Brazilian Portuguese. English. Phonetics. Klatt.

**Resumo:** Neste estudo argumenta-se que o papel principal da duração na fala conectada é o de assinalar as variações estatisticamente significantes, em termos de alongamento e redução de fones, durante os atos de fala. Se esta função for confirmada no discurso, neste caso pode-se esperar que este papel específico da duração permeie todos os componentes linguísticos, desde a fonética à fonologia, à sintaxe, à semântica e à pragmática. Esta conclusão baseia-se em dados obtidos no estudo de Simões (1987), sobre a duração em voz sintética produzida por regras.

**Palavras-chave:** Duração. Model. Síntese Por Regra. Português do Brasil. Inglês, Fonética. Klatt.

### Introduction

The role of sound segment duration in discourse often intrigues me, given my skepticism with the common explanations of its role in discourse. To me, the statistically significant variations of duration in terms of shortening and lengthening of sound segment serve to point out significant speech events in spontaneous discourse. A statistically significant difference in duration at certain points in spontaneous speech is a signal or a flag of a significant speech event, at the points where these variations occur. Examples of statistically significant events come from all linguistics domains, e.g. sound segment

---

\* University of Kansas, Lawrence, Kansas, USA, [asimoes@ku.edu](mailto:asimoes@ku.edu)

lengthening of vowels or consonants, sound segment reduction of vowels or consonants, word shortening or lengthening, shortening or lengthening of phrase or sentence beginning or ending. For instance, a word lengthening can be the result of the event *word novelty*. Therefore, speech events happen in all sentence tiers. Variations in duration will point where these events happens.

The consequence of the claim made in this analysis is that it changes the focus from seeing duration as a parameter per se into mainly an indicator of speech events. Such a view does not minimize the importance of duration in speech. Duration will always deserve a great attention. As stated in Fant (1970) “The simple and fundamental cue of duration deserves greater attention than is conventionally paid to it.”

In order to support the view of this study, data from Simões (1987) is revisited and reanalyzed. In Simões’s (1987), an adaptation of Klatt’s (1976) model for English was developed for Brazilian Portuguese. Klatt’s (1976) model was intended to create speech synthesis by rule in English. In other words, Klatt’s study was intended for artificial speech, but it was based on data obtained with natural languages. Although it is obvious that synthetic speech is not necessarily a mirror of natural mental processes, in the case of synthesis by rule, it may provide us with insights into natural language processes.

## **Experimental protocol**

The experimental protocol in Simões (1987) was organized according to three main procedures: the production of the corpus (recordings), the production of spectrograms for sound-segment segmentation, and data analysis.

The corpus for analysis was obtained from recordings of a native speaker of Brazilian Portuguese, PM, 32 years old, from Rio de Janeiro, was recorded. PM read a 1286-word text for children, titled *O sonho de Carolina* written by Vera Campos Ferrão, in two recording sessions. The recording sessions took place one week apart. PM was asked to read the same text three times in each session, totaling six readings of the same story. The third reading of the second session, i.e. the sixth recording, is the one used in the analysis.

The recordings were made in 1984, at the UT language laboratory, in Batts Hall with the help of a lab technician. An acoustically isolated recording booth was used and the recording was done using a AKG dynamic, unidirectional cardioid microphone situated at 40 cm from the subject’s mouth. Before each recording the system was calibrated. The tape used

is an AMPEX tape, 1/4", 1.5 mil, mylar.

The segmentation of sound segments was realized as follows. Some 700 spectrograms were produced to observe and measure the 1286-word text and its sound-segments in this study. The spectrograms were obtained through a stereo tape deck TEAC A-2300SX coupled to a Digital Kay Sonagraph 7800. In the eighties, the analysis of connected speech required a special use of the Sona-Graph. To use only the usual 3D broad band spectrograms would require too many arbitrary decisions. The technique I developed combined two spectrograms for each sample analyzed. One spectrogram had the regular broad band and a second one was made using the amplitude contour. Superimposed on the top of each spectrogram there was an oscillographic image. Extensive work done by the author using continuous speech had shown that observations and measurements of sound-segments in continuous speech were made reliably if this technique were used.

For a clearer image, a high shape range (AGC) was used in making the spectrograms. High shape range prevented amplitude from lowering in high frequencies. One then, had to be careful when looking at these figures in the high frequency such as the region of F3 and above. In other words, the use of AGC created artifacts which highlighted information which should be fading in that area. In this study observations were made at first, based on changes at F1 and F2 domains.

The seminal work of Delattre et al (1955) at Haskins Laboratory used a set of consonants [b,d,g] in contact with various vowels and found that the formant transitions of F1 and F2 are cues that caused the listener to identify these consonants. In their study, and this claim is still valid, it was observed that the formant transition of F2 seemed the most relevant cue to the understanding of these sounds. For this reason the discussions in the present analysis were mostly based on observations done at the first and second formants domains.

Some of the procedures in Simões (1987) had been used in acoustic analyses of speech in different laboratories by word of mouth. However, when the current rules were developed, it seems that it was the first time that specific rules of segmentation had been written. On the other hand, the measurements made with superimposition of different spectrographic views were a result of techniques of Simões' (1987) investigation.

Segmentation of speech-sounds in connected speech can be deceiving, and two people segmenting the same document will not show exactly the same measurements. The solution to this problem is to have the same person or the same program to make the measurements. Therefore, in order to create statistically valid data, the same researcher must take all

measurements, using rules for segmentation that are established and kept rigorously.

Klatt's (1975) way of segmenting served as the base for the segmentation procedures or rules in Simões (1987). Therefore, the notions of onglides, offglides, steady state, and simple and complex nuclei found in the literature (e.g. Klatt (1975), Lehiste and Peterson (1961)) were used.

Therefore, the manual segmentations were established according to the type of sounds under study, namely, the vowels. The visual cues which allowed reliable segmentation using the Digital Kay Sona-Graph are listed below in order of importance. When one procedure did not suffice, we would go to the next or combine two or three procedures. As mentioned above the Digital Kay Sona Graph can combine an oscillographic image with the usual 3D image which eliminated many problems one has in segmenting. Before any of the rules for manual segmentation below is applied these spectrogram pairings had to be well analyzed qualitatively. This preliminary analysis will allow for a first attempt in locating phonetically realized speech-sounds. Only then, are the rules below to be applied.

### **Rules for manual segmentation:**

*Rule 1.* The point of departure is the onglide and the offglide (**LEHISTE and PETERSON** 1961) of the second formant transition, i.e. when the second formant starts (most of the times preceded by a *blank*), and when it is interrupted. In other words, the whole formant transitions are included as part of the sound to which they belong. In case there is a burst or a glottal stop, the segmentation is done before the burst or glottal stop, still at the F2 level.

*Rule 2.* Use the waveform information provided by a superimposed oscillograph built in the Digital Sona-Graph. This sound wave image shows clear variations when the glottal pulses (vertical spikes) shorten vertically to become almost confused with the zero lines. Such variations are indicative of the end of a sound-segment and/or the beginning of another. This is a consequence of damped oscillations. Any other sudden change in the amplitude of these soundwave images are potential indicators of sound boundaries, although these sudden changes are observed outside the zero line region.

*Rule 3.* Observe the changes in the relative intensity in the first formant region, reflected in the darkening of images. Any change in energy concentration might indicate a new sound. It is known that true consonants have less energy than true vowels. In terms of sound relative intensity (reflected in the darkening differences on the spectrogram), consonants have less intensity than vowels. This may be explained by the production of both classes of sounds. Vowels find no obstacle in their way out of the vocal tract and are realized with most of its energy from the glottal source. On the other hand, consonants are completely or partially obstructed in their realization creating a loss of energy.

Take into account that there are differences in the relative intensity of speech-sounds in the region of the first formants. Consonants for instance, are characterized by weaker energy (less darkening in the spectrograms) than vowels.

*Rule 4.* Take into consideration the lowering or rising of the fundamental frequency observed through spikes spacement (glottal pulses). Lowering of the  $F_0$  (fundamental frequency) happens when, relative to the glottal pulses of the preceding adjacent sound-segment, the glottal pulses are more apart; during rising of the  $F_0$ , glottal pulses are closer, relative to the glottal pulses of the preceding adjacent sound-segment.

*Rule 5.* As Klatt (1975) suggested, the burst characteristic of stop consonants, is considered as part of the following sound-segment, not as part of the stop. This is helpful in treating vowel segmentation when vowels are not preceded by stop consonants. The spectrograms in this study show that a glottal stop (visually similar to a burst) precedes all vowels most of the times, especially the front low [a]. In addition, liquids are also preceded by a glottal stop. Finally, any aspiration, including that associated with palatalization is included in the vowel portion.

The rules above should suffice for manual segmentation. However, in case there are doubts, additional information can be used. For instance, in the high frequency regions, namely regions above 4 kHz, there is usually a clear distinction between vowels and consonants. The formant structure of vowels may show four formants. The fourth formant gives information about the limits between two adjacent vowels in different words, when they happen to be apart. Also the anti-resonance characteristic of nasals can sometimes be used as a cue in separating the vowel portion from adjacent nasals.

## Data analysis and discussion

This study has not exhausted the number of factors influencing duration patterns in speech, such physiological, discourse, and extra-linguistic factors, to mention some, which are all to be considered in dynamic approaches. This study covers some of the possible factors or domains, i.e. (1) the phonological and the phonetic domain, (2) the word domain, (3) the syntactic domain and (4) the semantic domain. As one can see multiple factors operate in reducing and expanding sound-segment duration.

As an illustration of the many factors influencing duration, we can look at one of the passages read for this study, “Carolina, a minhoca...” (Translation: *Carolina, the worm...*) In this passage, the last “a” in “Carolina” was not physically or phonetically realized. Some of the factors that could have caused the physical deletion of the “a” are

*phonology*: posttonic final position (word domain), unstressed; *rhythm*, immediately after a rhythmic foot; *intonation*, the [a] is in the minimum of a curve.

*phonetics*: posttonic vowel having phonetic identity with the following vowel, due to a linking caused by the lack of an expected pause.

The statistical analyses were made using the S Statistical Package, implemented in the UNIX operating system (Unix is a trademark of Bell Laboratories), and run on a Digital Equipment Corporation VAX 11/780 at the UT Austin campus was used for most of processing and graphics. The analysis of variance used here is a local program (ANOVA8) which is based on the PMDP series. It was developed by Thain Marston, back then a graduate student in Experimental Psychology at UT Austin.

Analysis of all data from these vowels in the corpus consistently shows functions positively skewed, that is lower values concentrate on the left side of the horizontal axis (abscissa), in such a way that higher values will spread rightward. A parameter such as duration is expected to be positively skewed. This distribution is the reason the **median** was chosen as the measurement type for this parameter, instead of the mean. Observations of the behavior of these functions led to the definition of unmarked (*inherent*) duration. This is a definition which is quite objective and had not previously been proposed, before this study.

Former definitions of unmarked values are not disregarded. They are all valid and have already been proven useful. My proposition allows for researchers without access to various instruments to establish intrinsic values in an experimentally valid manner. Besides, the median gives an impartial decision which does not depend on previous knowledge of the speech under analysis. The use of the longest *inherent* duration (KLATT, 1976; LINDBLOM and al 1981), for example is not possible in CV languages since it requires the use of CVC monosyllables.

In Figure 1 a common pattern of the data is shown. Observe that the values of measurements of duration tend to cluster on the left side of the abscissa. Without considering yet factors such as stress and position, a first look into this curve can be done in any of the two approaches. One approach examines values falling after a given number of standard deviations (2 or 3 standard deviations). Values in these areas outside 2 or 3 standard deviations indicate sound segment durations that are statistically significant. The second approach analyzes values falling outside the quartiles of the distribution. The second approach is simpler because the statistical program used here lists the statistically significant data according to the quartiles leaving the user free from calculating standard deviations.

**Figure 1:** As expected from a parameter like duration, the data shows a pattern of distribution which is positively skewed. Quartiles and high values are indicated<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>

This figure 1 and the next ones, Figures 2 and 3 are the original figures taken from Simões (1987).



some vowels longer; it may come from melodic curves, from the phonological component, from the three of them and so on.

A step further in this approach combines general linguistic knowledge with experimental research, although extremely difficult to handle, should provide for a finer and more elegant suggestion as to what is happening in the speech chain. The next section concentrates on this aspect of the methodology used here.

### Establishing stress groups

The linguistic contexts of the vowels analyzed in this study were organized as follows. Once the two classes of inherently stressed and unstressed words were properly assigned, then decisions were made about which syllables were pretonic (pr1, pr2, pr3, ...) or postonic (post1, post2, post3, ...), according to the main stress (+stress). Therefore, considering, for example, a sentence like

“Carolina, a minhoca, tem dois grandes desgostos na vida -- ser careca e não ter cintura,”  
(Carolina, the worm, has two big misfortunes -- to be bald and to lack a waistline.)”

we obtain the breakdown shown in Figure 2:

**Figure 2:** Sentence breakdown in stressed and unstressed groups. This example uses the sentence “Carolina, a minhoca, tem dois grandes desgostos na vida -- ser careca e não ter cintura,” (Carolina, the worm, has two big misfortunes -- to be bald and to lack a waistline.)”

(... )pr3	pr2	pr1	+STRESS	post1	post2 (...)
	Ca	ro	li	na,	
	a	mi	nho	ca,	
				tem	
				dois	
				gran	des
			des	gos	tos
			na	vi	da
		ser	ca	re	ca
			e	não	
				ter	
			cin	tu	ra.

Once stressed and unstressed words were classified, syllables were classified according to their pretonicity and postonicity. Figure 3 illustrates this:

**Figure 3:** An example of how stressed and unstressed groups were classified inside the whole noun phrase.

**Convention:**

<b>pr1 = pretonic</b> <b>pr2 = pre-pretonic</b> <b>pr3 = pre-pre-pretonic</b> <b>etc.</b>	<b>post1 = postonic</b> <b>post2 = postpostonic</b> <b>post3 = post-postpostonic</b>
--	--

**VOWEL [a]**

	[-stressed]				[STRESSED]	[-stressed]		
	/	\	/	\		/		\
	pr4	pr3	pr2	pr1		post1	post2	post3
18.		7.5	9.0	6.5		3.0		
19.				6.5	15.0	0.5		
20.			7.5	6.0	17.0	3.0		
21.		6.5		10.0	7.0	2.0		
		6.0				5.5		
						3.0		
						9.0		
						9.0		

Taking the opportunity of the great number of measurements taken for this corpus, these groupings were treated the same way above, namely the behavior of their functions was observed individually and then normalized with their common logarithm. Then other techniques of analysis could be used according to the goals. For example, analysis of variance was applied, in an attempt to find empirical support to the hypothesis that phonological processes operate at a given hierarchy, namely from postonic to both pretonics and to stressed positions.

The importance of sound duration in natural speech is a well-documented fact and it can be studied as far back as the first grammars were written. One of the first systematic studies of duration in our times can be traced back to Martinet (1949) who found that there existed a universal tendency in languages for tense consonants (/f,s,š,p,t,k/) to shorten vowels following them and for lax consonants (/v,z,ž,b,d,g/) to lengthen vowels following them. Jakobson et al (1952) observed that tense consonants are longer than lax consonants; Fry (1955) claimed that in his data duration and intensity ratios showed to be both cues for

judgments of stress, and that duration ratio is more effective than intensity ratio; similarly, Miller and Nicely (1955) proposed an acoustic-physiological feature *duration* to distinguish /s,š,z,ž/ from 12 other consonants. According to them these consonants were, long, intense, and contained high-frequency noise, but it was their extra duration which is most effective in setting them apart. Earlier studies of rhythmic patterns that dispute the role of duration in speech rhythm. For instance, Kozhevnikov and Chistovich (1965) proposed a speech production model using the average length of seven syllables as a rhythmic foot. In other words, the rhythmic program for a word is independent of the differences in the length of the word. Noteboom (1972) repeated these experiments in his analysis of Dutch and confirmed the idea that subjects are much more aware of duration if a monotonous pitch is used than if normal pitches are used. Intonation affects duration, but rhythmic program for a word is independent of the difference in *length* and *shortness* of words. On the other hand, well before these experiments, Pike's (1945) seminal study of English claimed that rhythm may be dependent of word duration.

The preceding paragraph is not intended to give an exhaustive list of works on duration, but simply to confirm the power of this parameter, and the great variety of studies based on duration. For a current review of studies on duration, LAZARIDIS et al (2012) offer an extensive list of studies in their article to improve the quality of prosody in speech synthesis from text.

In sum, the role of duration has been studied in relation to all linguistic domains, e.g. phonology, phonetics, prosody, word domain, syntax and semantics. Models of speech production take duration into account. Therefore, it is undeniable that duration permeates all aspects of speech production and perception. All linguistic phenomena are connected to time, to duration.

It is still premature to deny the main role of duration in setting apart phonemes. Meanwhile, a question that one may ask is if it is really possible to hit the correct target by simply lengthening a sound segment in natural languages.

In Italian, for instance, lengthening seems to be a result of tone inflections of the vowel adjacent to a so-called long consonant, e.g. the “u” before “t” in *tutto* (all). With regards to consonants, it is more plausible to talk about geminates or repeated consonants, when a consonant repetition is clear, as the “mm” in the French word *sommet* (peak).

These considerations have led me to understand duration as time platform upon which all speech parameters operate, instead of a main phonetic parameter for distinguishing

phonemes. Duration essentially directs our attention to statistically significant variations in speech sound segments.

After revisiting the data obtained in Simões' (1987), it became evident that variations in sound segment duration, as observed in the rules for speech synthesis below, *signal* statistically significant variations in the phonological or phonetic domain, syntactic domain, and other linguistic and extra linguistic domains. By observing these variations, one concludes that in a sense, they become predictably reduced or lengthened in discourse. These variations are first of all consequences of speech events of all sorts, that is to say pause, word novelty, linguistic context, tone inflections, pragmatics, and so forth. Duration is a predictor *because* it is the consequence of something else.

Therefore, the description of the role of duration in this study is that duration per se does not produce speech events as significantly as tone/pitch inflections or intensity/loudness variations. In other words, the dynamic of *speech sounds* will reduce or extend in time depending on the demands of the *language* being materialized.

This first experience with speech synthesis by rule basically made me aware of the presence of duration in all linguistic domains. Before that study, I was not aware of how duration permeates all linguistic domains. I only thought of duration or quantity at the sound segment level.

The following paragraphs are intended to briefly illustrate how speech synthesis by rule works in support of the claim regarding the role of duration made in this study. Simões' (1987) study is essentially an attempt to adapt to Brazilian Portuguese the model for American English designed by Klatt (1976). The adaptation of Klatt's (1976) model proposes rules like the ones below, but to reach a better prediction, other rules are necessary and the addition of new rules may result in the elimination or changes of the ones here described. The ones used here are helpful to illustrate the purpose of the model, and how duration is predictable in such models.

For Brazilian Portuguese, the median value of sound segment was used as the initialization value, namely the inherent duration of each vowel. The inherent vowel duration is expected to become reduced or extended in connected speech, according to factors capable of producing sound segment variation. Rules for vowels as they were proposed in Klatt's work originated in strings of nonsense syllables spoken in a carrier phrase. For instance, the inherent phonological durations *D* for English were derived from phrase final monosyllables ending in a voiced stop, e.g., "bag" or "big." Such a syllable structure is not possible in

Brazilian Portuguese. That is why the median value of vowel duration was used in my Brazilian Portuguese adaptation of the model.

The rules in (SIMÕES, 1987, p. 114-117) were proposed for the prediction of the variations of duration  $D$  of the three PM's cardinal vowels [i, a, u] in connected speech.

In the linear equations below,

$D_o$  stands for duration output sought at any given point of the speech;

$K$  is a constant value for each phonological environment;

$D_i$  is the inherent duration for each sound segment;

$D_{min}$  is the minimum reduction the inherent sound segment duration can have, which is especially important in the production of stressed vowels.

Therefore, we obtain

$$\text{equation (1) } D_o = K * (D - D_{min}) + D_{min}$$

Equation (1) operates cyclically from domain 1 up to domain 4. The values for  $K$  are obtained by means of

$$\text{equation (2) } K = (D_o - D_{min}) / (D_i - D_{min})$$

The inherent duration of each vowel initializes each process in any position within a word. The subsequent  $D_i$  values are the outputs of the application of the rule just applied.

Level 1. Sound segment domain

*Rule 1: INITIALIZATION.* From the inventory the inherent sound segment duration is set.  $D_i$  of PM's vowels [i, a, u]:

$$[i] = 56 \text{ ms (7.0 mm)} \quad [a] = 64 \text{ ms (8.0 mm)} \quad [u] = 48 \text{ ms (6.0 mm)}$$

*Rule 2:* If the phonetic voiceless fricative [“s] follows the vowel within the same syllable, shorten the vowel by  $K = -1.17$  (65 % decrease). In case of the consonant [x], shorten the vowel by 25%, i.e.  $K = .17$

*Rule 3:* If a phonetic voiced consonant follows the vowel within the same syllable, no change,  $K = 1$ .

## Level 2. Word domain

*Rule 4:* If the vowel is in postonic (post1) position, decrease the vowel by 25%, i.e.  $K = .17$

*Rule 5:* If the vowel is in pretonic (pr2) position, not preceded by a consonant, decrease it by 10 %, i.e.  $K = .67$ ; if the vowel is preceded by a consonant, increase it by 42 %, i.e.  $K = 2.4$

*Rule 6:* If the vowel is in immediate pretonic (pr1) position, increase it by 13%, i.e.  $K = 1.43$

*Rule 7:* If the vowel is in stressed position, increase the vowel by 90 %, i.e.  $K = 4$ .

## Level 3. Sentence domain

*Rule 8:* If the vowel is at the beginning of a sentence or a pause, no change,  $K = 1$ .

*Rule 9:* If the vowel is in sentence medial position, decrease by 13%,  $K=.57$

*Rule 10:* If the vowel is in sentence final position without physical pause, increase the vowel by 20 %,  $K = 1.67$ ; if the vowel is in a major final position, and a physical pause follows, increase the vowel by 32 %,  $K = 2.07$  (*Rule 10 does not apply to vowel in post1*)

#### Level 4. Semantic domain

*Rule 11:* If vowel is within a focused word, increase the vowel by 60 %,  $K = 3$ .

*Rule 12:* If the vowel is in an exclamatory word, increase the vowel by 80 %, *i.e.*  $K = 3.7$

*(Rules 11 and 12 do not apply to vowel in post1)*

The insightful revelation of these rules is the overall view that they offer of how spoken language may operate. Variations in the simple and fundamental parameter duration give a promising view for explanation of how all linguistics domains are connected through phonological rules. According to these phonological rules in PM's speech, variations in sound segment duration correlate to lexical or sentence stress, to word novelty in a sentence, to phrase boundaries, ad infinitum.

These are the rules for the four domains studied. Adding domains, *i.e.* factors, will change the number of rules creating a better sound segment production and better insights on information of descriptive nature.

#### **Conclusion**

Therefore, the measurements and analysis of PM's data resulted in the creation of phonological rules in four linguistic domains, but we can explore other linguistic domains to improve the contextualization of the speech analyzed.

In contemplating future research taking into account the preceding discussion, one may wonder about the range of this role of duration, that is to say the role of duration as a consequence of speech acts. By the same token, one may ask if such a role does or does not apply to sound segments. Then, the duration of English vowels for instance, could be a result of particular gestures inherent to the so-called *long and short vowels* of English. Then, the lengthening or shortening of English would not be distinguishing parameters but consequences of parameters such as tone inflexions or something else.

There are precedents to this possible explanation of tone inflections being the main factor in characterizing vowels. Romance language grammars tend to use the term *tonic* following a Greek and then Latin tradition, and its derivative terminologies *oxytonic*, *paroxytonic* and *propoxytonic*, to describe patterns of stress in words.

Furthermore, if duration is a consequence of variations in sound segments, then speech by rule may not need to have rules for variations in duration. If speech events are adequately produced by rule during synthesis, then the time they take to become realized should happen automatically, as a result of related gestures, just as it happens in spontaneous speech. In other words, a speech by rule program would need to simply let time run normally while gestures take place.

This study is a preliminary step to explain why there are variations in sound segment duration. This is an old question that I have had, since it was first brought to my attention by Bertil Lyberg who, in the eighties, reminded me (personal communication) that “one thing is to obtain a model that accurately describes the data points, but it is another to find an *explanation* of why segment duration is lengthened or shortened in certain positions.” Therefore this analysis essentially searches to explain the role of duration, something not adequately discussed in Simões (1987).

## **Bibliography**

DELATTRE, P. C.; LIBERMAN, A. M.; COOPER, F. S. Acoustic loci and transitional cues for consonants. In *Journal of the acoustical society of America*, 27, 769-74, 1955.

FANT, G. *Acoustic theory of speech production*, 2<sup>nd</sup>. edition. The Hague: Mouton, 1970.

FRY, F.B. Duration and intensity as physical correlates of linguistic stress. In *Journal of the acoustical society of America*, 27, 4, 765-68, 1955.

JACKOBSON, R.; FANT, G.; HALLE, M. *Preliminaries to speech analysis*, 8th ed. 1969. Cambridge, Ma.: MIT Press, 1952.

KLATT, D. H. Vowel lengthening is syntactically determined in a connected discourse. In *Journal of phonetics*, 3, 129-40, 1975.

\_\_\_\_\_. Segmental duration in English. In *Journal of the acoustical society of America*, 59, 1208-21, 1976.

KOZHEVNIKOV, V.A.; CHISTOVICH, L.A. Speech articulation and perception. *JPRS 30*. Washington, DC, 1965.

LAZARIDIS, A.; GANCHEV, T.; MPORAS, I.; DERMATAS, E; FAKOTAKIS, N. Two-stage phone duration modelling with feature construction and feature vector extension for the needs of speech synthesis. In *Computer Speech and Language* 26, 274–92, 2012.

LEHISTE, I.; PETERSON G.E. Transitions, glides, and diphthongs. In *Journal of the acoustical society of America*, 33, 268-77, 1961.

LINDBLOM, B.; LYBERG, B.; HOLMGREN, K. *Durational patterns of Swedish phonology: do they reflect short-term motor memory processes?* Indiana, Bloomington: Indiana University Linguistic Club, 1981.

MARTINET, A. Phonology as functional phonetics. *Publications of the Philological society*, no. 15. London: Oxford University Press, 1-27, 1949.

MILLER, G. A.; NICELY, P.E. An analysis of perceptual confusion among some English consonants. In *Journal of the acoustical society of America*, 27 : 339-352, 1955.

NOTEBOOM, S.G. Temporal patterns in Dutch. In *Proceedings of the 7th international congress of phonetic sciences*, 984-89, 1972.

PIKE, K. L. *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

SIMÕES, A.R.M. *Temporal organization of Brazilian Portuguese vowels in continuous speech: an acoustical study*, Ph.D. diss. Austin, Texas, USA: University of Texas, 1987.

# O QUE DIFERENTES ABORDAGENS DE MARCADORES DISCURSIVOS TÊM EM COMUM?

Eduardo Penhavel\*

**Resumo:** Neste trabalho, procuramos identificar traços comuns a diferentes abordagens de Marcadores Discursivos (MDs) e, assim, delinear o que poderia ser considerado como uma noção essencial da classe dos MDs. Nesse sentido, defendemos que diversas abordagens compartilham a posição de tratar como MDs expressões linguísticas que *facilitam o processamento do discurso* e procuramos mostrar como essa noção manifesta-se em três abordagens específicas, a saber, Blakemore (1987, 2002), Fischer (2000, 2006b) e Risso, Silva & Urbano (2002, 2006). Conforme mostramos no trabalho, o conceito de *facilitar o processamento do discurso* incorpora dois aspectos principais: a ideia segundo a qual os MDs explicitam significados implícitos no discurso e a posição de tratar como MDs elementos com algum tipo de estatuto subsidiário.

**Palavras-chave:** Marcadores Discursivos. Partículas Discursivas. Conectivos.

**Abstract:** In this paper, we discuss what different approaches to Discourse Markers (DMs) have in common, in order to identify basic defining features that might be considered as a core notion of DMs. In this respect, we argue that several approaches share the notion of considering DMs as linguistic expressions that *facilitate discourse processing*, and we show how such a notion is addressed in three specific approaches, namely, Blakemore (1987, 2002), Fischer (2000, 2006b) and Risso, Silva & Urbano (2002, 2006). It is assumed that the notion of *facilitating discourse processing* includes two main ideas: first, DMs make explicit some meanings that are implicit in discourse, and secondly, DMs are items which have some kind of subsidiary status.

**Keywords:** Discourse Markers. Discourse Particles. Connectives.

## Considerações iniciais

Os chamados “Marcadores Discursivos” (MDs, daqui em diante) tornaram-se, nas últimas décadas, objeto de investigação em diversos ramos dos estudos linguísticos. Atualmente, existe uma quantidade enorme de abordagens de MDs, as quais vêm produzindo definições e análises dos mais variados tipos. Trata-se de um cenário, por um lado, muito

---

\* Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Campus de Rio Paranaíba, Minas Gerais, Brasil, eduardopenhavel@yahoo.com.br

positivo, uma vez que representa o desenvolvimento dos estudos sob um amplo conjunto de diferentes pontos de vista. Por outro lado, a diversidade de conceituações também dificulta, em certo sentido, o trabalho com MDs, principalmente pela ausência de um número significativo de trabalhos voltados para analisar e sistematizar diferenças e similaridades entre as várias concepções existentes. Esse tipo de olhar organizador tem se tornado cada vez mais imprescindível, como destacado por inúmeros pesquisadores. Conforme observa Fischer (2006a, p. 1), “há muitos estudos de partículas discursivas no mercado, e atualmente é quase impossível encontrar um rumo nessa selva de publicações. [...] É necessário algum tipo de visão geral que nos permita identificar direções de pesquisa, métodos e perspectivas diferentes” (tradução nossa).<sup>1</sup>

A esse respeito, uma contribuição que nos parece relevante e esclarecedora é discutir o que diferentes abordagens de MDs teriam em comum, isto é, discutir se haveria, em abordagens diversas, traços comuns caracterizadores de MDs, e, assim, procurar identificar algo que pudesse ser considerado como uma noção essencial da classe dos MDs. Em trabalho anterior (PENHAVEL, 2010), observamos que diferentes abordagens compartilham a ideia de considerar como MDs elementos que *facilitam o processamento do discurso*. No presente trabalho, retomamos e especificamos essa observação, com o objetivo de mostrar que a noção de *facilitar o processamento do discurso* envolve dois aspectos principais: (i) a ideia de que os MDs explicitam significados implícitos no discurso; (ii) a posição de tratar MDs como elementos com algum tipo de estatuto subsidiário. Nesse sentido, selecionamos aqui três abordagens particulares, a saber, Blakemore (1987, 2002), Fischer (2000, 2006b) e Risso, Silva & Urbano (2002, 2006), que são representativas do atual espectro de abordagens de MDs, e procuramos demonstrar que, e como, o traço comum de *facilitar o processamento do discurso* (incluindo seus dois aspectos caracterizadores) está presente nessas três perspectivas.

Dessa forma, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: na próxima seção, apresentamos uma rápida classificação de tipos básicos de abordagens de MDs; na seção seguinte, apresentamos a noção de que os MDs *facilitam o processamento do discurso*, delineando os dois traços característicos dessa noção; após isso, analisamos, então, a presença dessa noção nas abordagens de Blakemore (1987, 2002), Fischer (2000, 2006b) e Risso, Silva & Urbano (2002, 2006); finalmente, apresentamos as considerações finais.

---

<sup>1</sup> Veja o original: There are very many studies of discourse particles on the market, and by now it is almost impossible to find one's way through this jungle of publications. [...] Some kind of overview is needed that allows us to sort out the different research directions, methods, and perspectives.

## Tipos de abordagens de Marcadores Discursivos

Em trabalho anterior (PENHAVEL, 2010), demonstramos, com base em Fischer (2006a), que, no atual cenário dos estudos linguísticos, podem ser distinguidos três tipos gerais de abordagens de MDs, tendo em vista a natureza das expressões linguísticas analisadas como tal. O primeiro tipo compreende abordagens que tomam como MDs expressões afixadas a um enunciado matriz, que têm função de conexão e que se referem a um aspecto desse enunciado. Aí se incluem, por exemplo, trabalhos como os de Fraser (2006), Blakemore (1987, 2002), dentre outros. Os exemplos em (1) e (2) ilustram itens considerados como MDs por abordagens desse tipo.

- (1) Donna left late. *However*, she arrived on time (FRASER, 2006, p. 190).  
Tradução: Donna saiu tarde. Porém, chegou a tempo (tradução nossa).
- (2) This flight takes 5 hours, *and* there's a stop-over in Paris (FRASER, 2006, p. 195).  
Tradução: Este voo leva 5 horas, e há uma escala em Paris (tradução nossa).

Note-se que, por exemplo, o item *however*, em (1), conecta dois enunciados, fica afixado ao segundo enunciado e se refere a um aspecto desse enunciado, no caso, a seu significado semântico-pragmático, indicando, conforme o tratamento dado por Fraser (2006), que a intenção do falante é que tal enunciado seja interpretado como mantendo uma relação de contraste relativamente ao primeiro enunciado. Como se pode ver, esse primeiro tipo de abordagem inclui trabalhos que consideram como MDs itens de natureza conectiva.

A segunda modalidade de abordagem compreende aquelas que analisam como MDs expressões constituindo um enunciado completo, com função de gerenciamento da conversação e que se referem a domínios comunicativos. Dentre os representantes desse tipo de abordagem, podem ser citados os trabalhos de Fischer (2000, 2006), Frank-Job (2006) etc. Os itens destacados nos exemplos em (3) e (4) representam MDs para abordagens dessa modalidade.

- (3) *okay* Danny, now that this meeting's over, we need to schedule another one so we continue, to get our work done on this project (FISCHER, 2006, p. 434).

Tradução: okay Danny, agora que essa reunião terminou, nós precisamos agendar outra e então continuamos, para terminar nosso trabalho nesse projeto (tradução nossa).

- (4) Si yo, a mí eso me da igual ¿*me entiendes?* ... Era más o menos para saberlo tú (FRANK-JOB, 2006, p. 366).  
Tradução: Bom, para mim tanto faz, entende? ... Era mais para que você soubesse disso (tradução nossa).

Em (3), por exemplo, de acordo com a perspectiva de análise de Fischer (2006b), o item *okay* funciona, em si próprio, como um enunciado completo e atua no gerenciamento da conversação, mais especificamente na negociação do tópico discursivo. Pode-se dizer, de modo geral, que esse segundo tipo de abordagem engloba trabalhos ligados, de uma forma ou de outra, à área da Análise da Conversação.

Finalmente, o terceiro tipo de abordagem abarca aquelas que consideram como MDs expressões dos dois tipos distinguidos acima, isto é, tanto expressões de natureza conectiva, quanto expressões mais diretamente ligadas ao gerenciamento da conversação. Essa terceira modalidade de abordagem inclui, por exemplo, trabalhos como o de Schiffrin (1987) e o de Risso, Silva & Urbano (2002, 2006). Tanto o item *então*, na ocorrência destacada em (5), quanto os itens *não é?* e *ahn ahn*, em (6), são tratados com MDs pela abordagem de Risso, Silva & Urbano. O item *então* é visto como tendo função conectiva, enquanto as outras duas expressões são tratadas como elementos fundamentalmente ligados ao gerenciamento da conversação.

- (5) mas acho válido você botar a criança o mais cedo possível na escola ... esse problema de puxar pela criança -- “Ah ... não deve puxar pela criança” -- eu acho que isso não funciona muito ... porque a criança vai a maternal somente pra brincar ... ser educada ... aprender a fazer coisas que em casa a mãe às vezes ... não tem condições de ensinar -- como eu ... eu não tinha condições de ensinar muita coisa a ela ... porque eu m/ passo o dia inteiro na rua trabalhando -- então ... ela na escola aprendeu muita coisa que eu não tive condições de ensinar a ela: ... aprendeu a comer não é ... sozinha porque eu ainda dava comida na boca ... aprendeu a fazer xixi dela no sanitário ... que ela não fazia ... fazia na fralda ... *então* ... eu acho válido botar a criança o mais cedo possível na escola (RISSO, 2006, p. 460).
- (6) A: agora em dois dias da semana ... eu levo à faculdade também ... *não é?*  
[  
B: *ahn ahn*  
A: e:: depois volto para casa (URBANO, 2006, p. 500).

Conforme consideramos no trabalho mencionado acima (PENHAVEL, 2010), a distinção desses três tipos básicos de abordagem propicia uma visão geral bastante representativa do atual cenário de estudos sobre MDs. Essa tipologia permite situar as três abordagens particulares discutidas mais adiante em relação a outras abordagens e oferece alguns subsídios iniciais para a identificação de uma noção essencial de MDs, como discutimos na seção a seguir.

### **Noção essencial de Marcadores Discursivos**

Ao identificarmos, neste trabalho, uma noção essencial de MDs, não pressupomos a existência de uma noção compartilhada por absolutamente todas as abordagens, nem mesmo uma noção aplicável a absolutamente todos os MDs de uma abordagem, tentativas certamente inviáveis dado o atual estado da arte dos estudos de MDs. O que consideramos possível e pertinente de ser apontado, e o que buscamos aqui, é algum traço consideravelmente recorrente em um número expressivo de abordagens diversas, reconhecendo a natural existência de abordagens excepcionais e de instâncias desviantes de MDs particulares. Apesar dessa “limitação”, acreditamos que o tipo de reflexão aqui esboçado, ainda assim, possa representar uma contribuição significativa para os estudos sobre MDs.

Tendo, então, em vista essa ressalva, é possível dizer, conforme adiantamos acima, que muitas abordagens diferentes parecem compartilhar a posição de considerar como MDs elementos que *facilitam o processamento do discurso*. Aqui, partindo de uma perspectiva sócio-cognitivista (KOCH, 2004), estamos considerando *processamento do discurso* como o conjunto de atividades linguístico-cognitivas efetuadas pelos interlocutores (falante/escritor e ouvinte/leitor) para (re)construir a significação contextual do discurso. A significação contextual engloba toda uma gama de diferentes tipos de significações decorrentes do contexto<sup>2</sup>. Dentre estas, incluem-se a significação referente às relações de sentido entre os enunciados constituintes do texto e a significação referente ao envolvimento dos interlocutores com o ato de interação verbal. Assim, pode-se dizer que o *processamento do discurso*, dentre outras atividades, compreende (i) a elaboração cognitiva, por parte dos interlocutores, das relações de sentido entre os enunciados e (ii) a elaboração cognitiva, por

---

<sup>2</sup> Para uma análise do papel do contexto na produção de sentido textual, ver Koch (2003).

parte de cada interlocutor, de suas próprias impressões e das impressões do outro relativamente à condução da dinâmica interacional.

A nosso ver, os MDs, conforme concebidos por várias abordagens diferentes, atuam em relação a esses dois tipos de significações contextuais, isto é, significações contextuais relacionais e significações contextuais interacionais – mais especificamente, os MDs são entendidos como elementos que codificam esses dois tipos de significações contextuais. Assim, dizer que os MDs *facilitam o processamento do discurso* significa dizer, conforme concebemos aqui, que eles facilitam a elaboração cognitiva, por parte dos interlocutores, de significações contextuais relacionais e interacionais.

A concepção comum de que os MDs *facilitam o processamento do discurso* possui dois aspectos caracterizadores principais, intrinsecamente correlacionados. O primeiro aspecto envolve a noção de que os MDs *explicitam significações implícitas*. A significação contextual é uma significação de natureza implícita (senão em sua totalidade, pelo menos em grande parte). Assim, a elaboração dessa significação por parte dos interlocutores tende a demandar maior esforço de processamento cognitivo do que no caso da elaboração de significados explicitados por enunciados. Nesse sentido, ao codificar significados contextuais, os MDs explicitam esses significados, reduzindo – e, portanto, facilitando – o esforço total de processamento cognitivo dos interlocutores.

Os MDs conectores são bons exemplos de itens normalmente vistos como elementos que explicitam significações implícitas. Em geral, admite-se que, numa sequência como “José chegou atrasado, mas/logo/porque ele foi de ônibus”, seria possível identificar a interpretação adversativa, a conclusiva ou a causal (marcadas, respectivamente, pelos itens *mas*, *logo* e *porque*) mesmo sem o uso desses MDs conectores, unicamente pelo contexto em que a sequência estivesse inserida. No entanto, relações sequenciais de sentido são mantidas ao longo de todo o texto, entre partes de enunciados, entre enunciados, entre grupos de enunciados etc. Se todos os pontos de sequenciamento entre partes fossem desprovidos de MDs conectores, a indicação (pelo falante) e a depreensão (pelo ouvinte) dos sentidos nesses pontos dependeriam totalmente de implicações e interpretações contextuais, acarretando aos interlocutores demasiado esforço de processamento cognitivo. Nesse sentido, então, é que os MDs conectores teriam uma função de *facilitação*, pois seriam usados em alguns dos pontos de sequenciamento no decorrer de um texto, para, nesses pontos, explicitar os significados sequenciais e, assim, diminuir o esforço total de processamento cognitivo por parte dos interlocutores.

Em outras palavras, os falantes não usariam conectivos em todos os pontos de sequenciamento textual, pois isso seria desnecessário, mas também não deixariam a identificação de sentido de todos esses pontos unicamente por conta do contexto. Assim, os conectivos seriam usados mais ou menos frequentemente ao longo do texto para *facilitar* a indicação e a apreensão dos diferentes tipos de relações de sentido. E esse mesmo papel de facilitação se verifica no caso de MDs ligados ao gerenciamento da conversação, conforme procuramos mostrar na seção seguinte.

É importante salientar que a ideia de *facilitação* se aplica tanto do ponto de vista do ouvinte, quanto do ponto de vista do falante. No primeiro caso, essa ideia é mais perceptível e se refere à noção de que os MDs facilitam o trabalho do ouvinte de interpretar o texto. Sob a ótica do falante, os MDs podem ser vistos como itens *facilitadores* na medida em que o próprio falante precisa controlar, para si mesmo, o sentido do texto que está construindo e, principalmente, na medida em que o falante, em situações normais, precisa, como parte do processo cooperativo de construção textual, oferecer ao ouvinte indicações, sinalizações, pistas suficientes para a interpretação do texto, e, nesse sentido, os MDs facilitam o trabalho do falante de construção de um texto interpretável.

O segundo aspecto caracterizador da concepção geral de que os MDs *facilitam o processamento do discurso* refere-se à ideia de tomar como MDs expressões de *estatuto subsidiário*, isto é, expressões usadas a serviço de outros elementos que lhes são centrais.

Considere-se o exemplo hipotético em (7).

- (7) A: O que as crianças fizeram domingo à tarde?  
B: O João leu um livro, a Maria assistiu a um filme. O Pedro jogou videogame a tarde toda.  
A: Foi uma tarde normal.

Difícilmente alguma abordagem identificaria qualquer MD nesse excerto. Por outro lado, diversos elementos adicionais que poderiam ocorrer em (7), como mostrado em (8), seriam analisados como MDs por uma ou outra das abordagens existentes.

- (8) A: *Querida*, o que as crianças fizeram *ah...* domingo à tarde, *hein?*  
B: *Bom*, o João leu um livro, *né?*, e a Maria assistiu a um filme. *Agora*, o Pedro, *infelizmente*, *parece que* jogou videogame a tarde toda.  
A: *Ok*, *acho que* foi uma tarde, *assim*, normal.

Note-se que nenhum dos elementos destacados em (8) poderia ocorrer em um texto sem os respectivos segmentos ou sem os aspectos da situação de interação a que se referem. Por exemplo, elementos como *Bom*, em usos similares aos do início da fala de B, normalmente são vistos como introdutores de algum tipo de enunciado, em geral, uma resposta; um item como *e* comumente é tratado como pressupondo a conexão de dois segmentos ou a introdução de um; uma expressão como *infelizmente* costuma ser analisada como modificadora de algum aspecto do enunciado em que ocorre.

Os MDs, em geral, são tratados como elementos que se referem a alguma coisa que é central em relação a eles. Eles próprios normalmente não são vistos como o centro (de um aspecto) da comunicação verbal, mas como itens usados a serviço de outros elementos tomados como centrais. Ou seja, os MDs seriam itens secundários, subsidiários, marginais, no sentido de que atuariam às margens do discurso, apoiando, “calçando” o andamento do discurso.

Em outras palavras, pode-se dizer também que os itens estudados como MDs, em geral, são comunicativamente *não-autônomos*, isto é, não podem ser a única expressão verbal de uma situação de comunicação ou o único enunciado de um falante numa interação, devendo acompanhar, necessariamente, algum outro elemento. Por exemplo, enunciados como “Fogo!”, “Bom dia!”, “O jantar está servido.”, “Apague a luz ao sair da sala.” podem constituir sozinhos um texto, ou um enunciado desse tipo pode ser perfeitamente o único enunciado de um falante numa situação de interação. Porém o mesmo não acontece, por exemplo, com um Vocativo, que necessariamente acompanha outro enunciado, com um conectivo, que liga dois enunciados, ou com uma expressão interativa como *né?*, que inevitavelmente segue outro enunciado (ou uma parte de um enunciado), não ocorrendo, de forma alguma, isoladamente. A propriedade de não-autonomia comunicativa (presente na grande maioria das concepções de MDs) diz respeito, enfim, ao papel subsidiário de apontar para outro elemento, contribuindo, de alguma forma, para o processamento desse elemento.

Em síntese, a nosso ver, o que poderia ser identificado como uma concepção essencial de MDs, subjacente a diferentes abordagens, seria a noção de tratar MDs como expressões linguísticas com a função de *facilitar o processamento do discurso*, noção caracterizada pela ideia de que os MDs explicitam significações implícitas e constituem elementos subsidiários. Partindo, então, de tal concepção comum, cada abordagem particular parece selecionar um

aspecto específico do processamento do discurso e, então, definir como MDs aquelas expressões (ou parte das expressões) que facilitam esse tipo específico de processamento. Em outros termos, cada abordagem delimitaria uma modalidade específica de significado contextual e definiria os MDs como o conjunto (ou parte do conjunto) das expressões linguísticas que codificam essa modalidade específica de significado contextual.

Nas seções seguintes, discutimos as abordagens de Blakemore (1987, 2002), Fischer (2000, 2006b) e Riso, Silva & Urbano (2002, 2006), procurando mostrar que, e como, o traço essencial de *facilitar o processamento do discurso* se manifesta. Em particular, destacamos, para cada abordagem, a ideia de que os MDs explicitam significações implícitas, bem como a ideia de que constituem elementos subsidiários.

### **A abordagem de Blakemore**

A abordagem de Blakemore (1987, 2002) é desenvolvida na área da Pragmática, especificamente no âmbito do quadro teórico-metodológico da Teoria da Relevância (SPERBER & WILSON, 1986). A Teoria da Relevância é uma teoria sobre o significado linguístico e o processo cognitivo de interpretação de enunciados. Um dos pontos centrais da teoria é a distinção de dois tipos de significados linguísticos: o *significado conceitual* e o *significado processual*. Essa distinção decorre da visão de que o processamento de enunciados envolve a construção de representações mentais que são submetidas a computações inferenciais. O significado conceitual refere-se a representações proposicionais, isto é, ao conteúdo proposicional dos enunciados; o significado processual refere-se a informações sobre as computações inferenciais, ou seja, informações sobre como manipular o significado conceitual dos enunciados. Para a Teoria da Relevância, cada elemento linguístico codifica ou significado conceitual ou significado processual.

Nesse contexto, os MDs são vistos como uma parte dos elementos linguísticos que codificam significado processual. Mais especificamente, os MDs são entendidos como itens cujo significado indica como um novo segmento informacional deve ser interpretado relativamente ao discurso precedente; ou seja, são itens que codificam significados processuais relacionais. Três tipos de significados processuais relacionais, e, assim, três tipos de MDs, são distinguidos:

- (i) MDs que indicam que um novo segmento informacional constitui uma implicação contextual;
- (ii) MDs que indicam que um novo segmento informacional reforça uma premissa existente;
- (iii) MDs que indicam que um novo segmento informacional contradiz uma premissa existente e leva à sua eliminação.

Os itens destacados nos exemplos em (9), (10) e (11) ilustram esses três tipos de MDs, respectivamente.

- (9) (a) Ben can open Tom's safe. (b) *So*, he knows the combination (BLAKEMORE, 2002, p. 95).  
Tradução: Ben pode abrir o cofre de Tom. Portanto, ele sabe a senha (tradução nossa).
- (10) (a) Ben can open Tom's safe. (b) *After all*, he knows the combination (BLAKEMORE, 2002, p. 95).  
Tradução: Ben pode abrir o cofre de Tom. Afinal, ele sabe a senha (tradução nossa).
- (11) There's a pizza in the fridge, *but* leave some for tomorrow (BLAKEMORE, 2002, p. 95).  
Tradução: Tem uma pizza na geladeira, mas deixe um pouco para amanhã (tradução nossa).

De acordo com a análise de Blakemore (2002), o item *so*, em (9), indica que a proposição expressa pelo segmento (b) deve ser interpretada como uma conclusão derivada em um processo inferencial que toma o segmento (a) como premissa e que acessa a premissa instaurada no contexto segundo a qual “Se Bem pode abrir o cofre de Tom, então ele sabe a senha”. Já o item *after all*, em (10), indica que a proposição expressa pelo segmento (b) deve ser interpretada como uma premissa que é base para a dedução expressa pelo segmento (a) e que reforça a premissa contextual de que “Se Bem sabe a senha, então ele pode abrir o cofre de Tom”. Por sua vez, o item *but*, em (11), indica que a proposição expressa pela segunda oração contradiz e elimina a premissa “Você pode comer toda a pizza da geladeira”, que seria instaurada no contexto com base na proposição expressa pela primeira oração.

Como se pode notar, a abordagem de Blakemore (1987, 2002) manifesta claramente a posição de caracterizar MDs como itens de estatuto subsidiário. Isso é evidenciado pela

própria terminologia da abordagem, que considera MDs como elementos que codificam *significado processual* (em oposição aos elementos de *significado conceitual*), e pela compreensão de que o significado processual diz respeito a *informações sobre como manipular o significado conceitual*, o que quer dizer que o *significado processual* e, portanto, os MDs são subsidiários em relação ao *significado conceitual*.

A noção de que os MDs explicitam significações implícitas também se mostra presente na abordagem de Blakemore (1987, 2002), principalmente pela natureza conectiva dos MDs. Como dissemos, a autora trata MDs como itens que codificam significados processuais *relacionais*. Em alguns trabalhos, a autora adota, inclusive, o termo *conectivos discursivos* (*discourse connectives*), em vez de MDs. Além disso, os próprios itens tratados como MDs acusam a natureza conectiva da categoria. Dentre as principais expressões analisadas por Blakemore, assim como por outros autores da Teoria da Relevância, como Rouchota (1996), incluem-se *after all* [*afinal*], *but* [*mas*], *however* [*porém*], *moreover* [*além disso*], *nevertheless* [*no entanto*], *so* [*então*], *still* [*ainda*], *therefore* [*portanto*] etc.

Blakemore (2002) explica que os MDs indicam a rota inferencial junto à qual uma nova informação deve ser interpretada. Por exemplo, a sequência de enunciados “Bem pode abrir o cofre de Tom, ele sabe a senha” abriria espaço, a princípio, para uma interpretação em que o primeiro enunciado é tomado como premissa e o segundo como conclusão, assim como para uma interpretação que pressupõe a relação inversa. Sem o uso de um MD entre os dois enunciados, o ouvinte calcularia, pelo contexto, qual dessas interpretações seria a relevante. Por outro lado, seguindo a concepção da autora, o uso, por exemplo, do MD *portanto* ou o uso do MD *afinal* indicariam em qual dessas rotas inferenciais os enunciados deveriam ser interpretados, reduzindo, pois, o esforço de processamento cognitivo do ouvinte. A esse respeito, a abordagem de Blakemore considera que os MDs *impõem restrições sobre contextos inferenciais potenciais*, tendo, assim, justamente, o efeito de facilitar o processamento dos enunciados para os interlocutores.

### **A abordagem de Fischer**

A abordagem de Fischer (2000, 2006b) é desenvolvida na área da Análise da Conversação (SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, 1974). A autora adota o termo *partículas discursivas* (PDs), definindo-as como itens independentes, lexicalizados,

idiomáticos e com significados elementares invariantes que consistem em manifestações de processos mentais em curso e que são contextualmente especificados mediante referência a determinados domínios comunicativos (ou planos de referência) vinculados ao processo de interação conversacional.

Um dos aspectos principais da abordagem de Fischer (2000, 2006b) é a conceituação de PDs como itens cujos significados consistem, como acabamos de dizer, em *manifestações de processos mentais em curso*; em outros termos, as PDs são entendidas como itens que revelam alguns detalhes do que o falante está pensando a respeito da construção de seu texto. A autora distingue três principais classes de PDs de acordo com o tipo de processo mental que sinalizam:

- (i) Interjeições: expõem o reconhecimento súbito de algum tipo de informação; ex.: *oh* [ah], *ah* [ah], *oops* [opa];
- (ii) Marcadores de Hesitação: indicam um processo mental em andamento; ex.: *uh* [ahn], *um* [uhm];
- (iii) Marcadores de Segmentação, divididos em dois tipos:
  - (i) marcadores cujo significado diretamente envolve o parceiro da comunicação; ex.: *yes* [sim], *okay* [okay];
  - (ii) marcadores que afirmam o resultado de um processo cognitivo; ex.: *well* [bem].

O item *oh*, em (12), exemplifica uma PD da classe das Interjeições.

- (12) A: either Tuesday afternoon or Wednesday afternoon. what do you think.  
B: *oh* Wednesday afternoon sounds good (FISCHER, 2006b, p. 443).

Tradução: A: ou terça-feira à tarde ou quarta-feira à tarde. o que você acha. B: ah quarta à tarde parece bom (tradução nossa).

De acordo com Fischer (2000, 2006b), o significado do item *oh*, em (12), consiste no reconhecimento de algo que não tinha sido pensado antes, sendo descrito pela autora como “Eu agora sei algo em que não tinha pensado antes e eu sinto algo por causa disso”.

O item *hmm*, em (13), ilustra uma PD da classe dos Marcadores de Hesitação. Nesse caso, a autora descreve o significado do item *hmm* como “Estou pensando”.

(13) A: well, I have a meeting from, ten am until eleven pm, other than that I'm free. so, when are you free?

B: *hmm* upon looking at my calendar, it looks like uh, that day may not work out so well after all. um when did you say you were free on Thursday? (FISCHER, 2006b, p. 443).

Tradução: A: bem, eu tenho uma reunião das dez às onze horas, nos outros horários estou livre. então, quando você está livre? B: eh olhando no meu calendário, parece que ahn, esse dia não vai dar muito certo. uhn quando você disse que está livre na quinta? (tradução nossa).

Já o item *well*, em (14), é um exemplo de uma PD da classe dos Marcadores de Segmentação. Para a autora, o item assume o seguinte significado: “Depois de pensar sobre tudo o que eu sei a respeito, eu digo o seguinte”.

(14) A: the only day that's good for me next week would be Wednesday the third. ah sometime after twelve. between twelve and five.

B: *well* I do have some time late Wednesday afternoon (FISCHER, 2006b, p. 444).

Tradução: A: o único dia que seria bom para mim na próxima semana seria quarta dia 3. ah algum horário depois das 12h. entre 12h e 17h. B: bem eu tenho mesmo um tempo no final da tarde na quarta-feira (tradução nossa).

Assim como na abordagem de Blakemore (1987, 2002), também em Fischer (2000, 2006b) é possível identificar o tratamento de MDs (mais exatamente de PDs) como elementos com algum tipo de estatuto subsidiário. A mensagem veiculada por uma PD não é vista, em si, como o foco comunicativo do falante; na verdade, uma PD veicula uma informação a respeito do processo mental de elaboração de outra informação que, esta sim, é o foco do que o falante está comunicando. Isso é bastante evidente, por exemplo, no uso de *oh* em (12) acima. Nesse caso, o interlocutor A dirige ao interlocutor B uma pergunta sobre o melhor dia/horário para agendarem um compromisso, levantando as opções de “terça-feira à tarde” ou “quarta-feira à tarde”. Dessa forma, de todo o segmento de resposta proferido pelo interlocutor B, o foco, de acordo com a perspectiva de Fischer, recai sobre o enunciado “quarta à tarde parece bom”, que diretamente contém a resposta de B, sendo que o item *oh* “apenas” indica uma

informação processual de como o interlocutor B chegou a essa resposta, no caso, a informação de que essa resposta havia acabado de ser pensada.

Nesse sentido, a noção de considerar as PDs como elementos a serviço de alguma outra coisa é evidenciada pelo fato de Fischer (2006b) conceber a classe das PDs como uma instância das chamadas *pistas de contextualização* (*contextualization cues*). Para a autora, as percepções que os falantes vão tendo de uma situação de interação exercem influência decisiva nos sentidos dos enunciados e, assim, precisam ir sendo indicadas aos ouvintes de modo a oferecer a estes informações necessárias para a interpretação do texto. Como exemplo, considere-se novamente o diálogo em (12), em que B formula o segmento “ah quarta à tarde parece bom”, como resposta para uma pergunta anterior sobre o melhor dia/horário de uma reunião. De acordo com Fischer, para a interpretação apropriada da resposta de B, não bastaria a informação expressa no enunciado “quarta à tarde parece bom”; seria necessária também a informação – referente à percepção de B sobre a dinâmica da interação – de que tal resposta acabara de ser pensada, informação expressa pela PD *ah*. Conforme explica a autora, os elementos linguísticos que indicam essas percepções dos falantes constituem as chamadas *pistas de contextualização*, e as PDs são incluídas nessa categoria, o que indica o entendimento das PDs como elementos a serviço de alguma outra coisa. Observe-se que o próprio termo *pistas*, no sentido comum de algo usado para se chegar a alguma outra coisa mais importante, já indica o estatuto subsidiário das PDs.

A abordagem de Fischer (2000, 2006b) também pode ser entendida, a nosso ver, como pressupondo a noção de que as PDs são elementos que explicitam significados implícitos. Isso pode ser assumido levando-se em consideração o tipo de significado veiculado pelas PDs, isto é, significado referente às percepções dos falantes sobre a interação verbal. Ora, os falantes têm naturalmente suas percepções sobre a situação de interação ao longo de todo o texto que estão construindo, em relação a cada enunciado. Porém as PDs não são produzidas a cada novo enunciado, sendo fornecidas apenas espaçadamente ao longo da interação. Nos vários momentos em que elas não são oferecidas, os ouvintes devem recorrer aos próprios significados dos enunciados e a outras pistas contextuais para interpretar o texto adequadamente, de modo que, quando ocorrem, as PDs assumem exatamente a função de explicitar as percepções dos falantes e, assim, facilitar o trabalho dos ouvintes no processo de interpretação textual.

## A abordagem de Risso, Silva & Urbano

A abordagem de Risso, Silva & Urbano (2002, 2006) é desenvolvida na área da Linguística Textual (KOCH, 2004), particularmente no âmbito da sua vertente conhecida como Gramática Textual-Interativa (JUBRAN & KOCH, 2006). A Gramática Textual-Interativa constitui um quadro teórico-metodológico que assume o texto como objeto de estudo, focalizando, em particular, os chamados *processos de construção textual*. Trata-se, essencialmente, dos processos de Organização Tópica, Referenciação, Parentetização, Parafraseamento, Correção e Repetição. Nesse contexto, são também estudados os MDs, os quais são entendidos como uma classe formada por expressões linguísticas que atuam na articulação ou no gerenciamento interacional desses processos de construção textual.

Risso, Silva & Urbano (2002, 2006) concebem os MDs como uma classe gradiente, isto é, uma classe composta por elementos prototípicos e elementos não-prototípicos. Nesse sentido, MDs prototípicos são definidos como expressões que manifestam a combinação de traços apresentada abaixo em (15), enquanto MDs não-prototípicos são definidos como expressões que manifestam essa combinação com algum desvio, o qual, de modo geral, não ultrapassa dois traços.<sup>3</sup>

- (15) a) ser sequenciador tópico e secundariamente (ou fragilmente) orientador da interação; ou ser não-sequenciador e basicamente orientador da interação;  
b) ser sintaticamente independente;  
c) ser exterior ao conteúdo proposicional;  
d) ser comunicativamente não-autônomo;  
e) apresentar pauta demarcativa;  
f) apresentar alta frequência;  
g) apresentar transparência semântica parcial;  
h) conter até três sílabas tônicas.

São distinguidos dois tipos principais de MDs, os *MDs basicamente sequenciadores* (que apresentam o traço *sequenciador tópico*) e os *MDs basicamente interacionais* (que apresentam o traço *basicamente orientador*). Os exemplos em (5) e (6) acima, repetidos em (16) e (17), ilustram, respectivamente, esses dois tipos de MDs.

---

<sup>3</sup> No conjunto de traços sintetizado em (15), seguindo Penhavel & Guerra (2011), não incluímos os traços referentes à apresentação formal dos MDs (“apresentar forma única ou variável”), por considerarmos que esses traços não são relevantes em termos definicionais.

- (16) mas acho válido você botar a criança o mais cedo possível na escola ... esse problema de puxar pela criança -- “Ah ... não deve puxar pela criança” -- eu acho que isso não funciona muito ... porque a criança vai a maternal somente pra brincar ... ser educada ... aprender a fazer coisas que em casa a mãe às vezes ... não tem condições de ensinar -- como eu ... eu não tinha condições de ensinar muita coisa a ela ... porque eu m/ passo o dia inteiro na rua trabalhando -- então ... ela na escola aprendeu muita coisa que eu não tive condições de ensinar a ela: ... aprendeu a comer não é ... sozinha porque eu ainda dava comida na boca ... aprendeu a fazer xixi dela no sanitário ... que ela não fazia ... fazia na fralda ... *então* ... eu acho válido botar a criança o mais cedo possível na escola (RISSO, 2006, p. 460).
- (17) A: agora em dois dias da semana ... eu levo à faculdade também ... *não é?*  
 B: [ *ahn ahn*  
 A: e:: depois volto para casa (URBANO, 2006, p. 500).

De acordo com a Gramática Textual-interativa, o trecho em (16) constitui uma unidade de organização textual chamada de *segmento tópico*, isto é, um grupo de enunciados formulados a respeito de um conjunto de referentes concernentes entre si e em relevância num determinado ponto do texto; no caso, trata-se de um segmento construído em torno do tópico “Matricular a criança cedo na escola”. Nesse caso, o item *então* contribui para indicar que o enunciado seguinte constitui o fechamento da unidade tópica; como explica Risso (2006), o item assume a função de retroagir para toda a extensão anterior do segmento, sinalizando, na sequência, um fecho que se estabelece pela confirmação de um ponto de vista já firmado pelo interlocutor.

As expressões *não é?* e *ahn ahn*, em (17), focalizam o processo de orientação da interação. A primeira assume a função de Checagem, que compreende a formulação de perguntas retóricas a respeito da concordância do ouvinte com o que é enunciado pelo falante, com vistas à obtenção da aprovação do ouvinte para o prosseguimento do discurso. Por sua vez, a expressão *ahn ahn* assume a função de Retroalimentação, que consiste justamente no fornecimento, por parte do ouvinte, de expressões que indicam seu engajamento interacional com o falante e o consentimento para que este dê andamento ao discurso.

A exemplo das duas abordagens anteriores, a perspectiva de Risso, Silva & Urbano (2002, 2006) também adota a propriedade de estatuto subsidiário na caracterização de MDs. Essa adoção é feita, inclusive, de forma explícita, por meio da seleção do traço “ser comunicativamente não-autônomo” na definição de MDs prototípicos. No caso de MDs basicamente sequenciadores, o que se toma como MDs são expressões usadas a serviço de

conjuntos de enunciados com algum papel nos processos de construção textual, por exemplo, expressões usadas para indicar o estatuto tópico (como *abertura* ou *fechamento*) de um conjunto de enunciados dentro de um *segmento tópico*. De modo similar, os MDs basicamente interacionais indicam ou solicitam informações sobre a percepção interacional dos interlocutores em relação a *outros* enunciados no decorrer da interação verbal.

É preciso considerar aqui que a abordagem de Risso, Silva & Urbano (2002, 2006) prevê a possibilidade de ocorrência de MDs (não-prototípicos) que não apresentem o traço “ser comunicativamente não-autônomo”, isto é, a ocorrência de MDs comunicativamente autônomos. Isso configura um caso de admissão, por parte da abordagem, de um MD que não apresentaria a propriedade essencial, aqui delineada, de estatuto subsidiário. A esse respeito, convém salientar que, de fato, ao postularmos uma noção elementar de MDs, admitimos naturalmente, conforme dito acima, a existência de tipos “desviantes” de MDs e até mesmo a existência de abordagens que “fujam da regra geral”.

De qualquer forma, é preciso observar que, quando uma expressão linguística não apresenta o traço prototípico “ser comunicativamente não-autônomo”, geralmente essa expressão também deixa de apresentar outros traços prototípicos, de modo que, apenas muito raramente, um item é capaz de ser comunicativamente autônomo e ainda chegar a ser MD. Esse fato juntamente com a consideração do traço “ser comunicativamente não-autônomo” como traço *prototípico* evidenciam, na abordagem textual-interativa, a postura (senão decisiva, pelo menos muito influente) de tratar como MDs elementos comunicativamente não-autônomos e, portanto, de estatuto subsidiário.

Finalmente, a ideia de que os MDs explicitam significados implícitos também se faz presente na abordagem de Risso, Silva & Urbano (2002, 2006). MDs basicamente sequenciadores atuam, por exemplo, no processo de organização tópica do texto. Tal processo inclui, dentre outras coisas, a estruturação do texto em partes e subpartes tópicas, como *abertura*, *desenvolvimento* e *fechamento*. Conforme pode ser detectado na concepção dos autores, o ouvinte precisa captar essa estruturação para ser capaz de (re)construir adequadamente o sentido dos enunciados e do texto como um todo; isto é, para interpretar com sucesso um enunciado, é preciso perceber se ele integra a *abertura*, o *desenvolvimento* ou *fechamento* do texto (ou de alguma (sub)unidade textual). Contudo, nem sempre a organização tópica é marcada por MDs, podendo ser depreendida por meio de outros recursos. Em (16), uma estratégia de Repetição contribui para distinguir *abertura*, *desenvolvimento* e *fechamento* de um segmento tópico – observe-se que o *fechamento* (“então ... eu acho válido

botar a criança o mais cedo possível na escola”) constitui uma repetição quase exata da *abertura* do segmento (“mas acho válido você botar a criança o mais cedo possível na escola”). Dessa forma, usar MDs sequenciadores em algumas das (sub)partes da estruturação tópica de um texto teria justamente a função de explicitar parte dessa estruturação tópica e, assim, facilitar seu reconhecimento (pelo ouvinte) e sua indicação (pelo falante).

No mesmo sentido, também os MDs basicamente interacionais podem ser vistos como elementos que explicitam certos significados. Essa classe de MDs agrega, entre outras, as seguintes subclasses: (i) MDs de Checagem, ligados à solicitação retórica, por parte do falante, da aprovação do ouvinte para o prosseguimento da interação (como os itens *né?*, *sabe?*, *tá certo?*); (ii) MDs de Retroalimentação, vinculados ao fornecimento, por parte do ouvinte, dessa aprovação (por exemplo, os itens *uhm...*, *anh ahn...*, *sei...*); (iii) MDs de Injunção e Iniciação, que manifestam predisposição favorável ao jogo interacional (como no caso de expressões que iniciam respostas, como *Veja bem...*, *Olha...*, *Bom...*). No transcorrer de uma interação verbal, esses tipos de significações interacionais precisam e podem ir sendo captadas pelos interlocutores mesmo sem o uso de MDs. Por exemplo, o fato de um interlocutor responder a uma pergunta já manifesta certa predisposição favorável à interação, mesmo sem o uso de um iniciador como *Bom...*; a aprovação discursiva do ouvinte não implica, necessariamente, o uso de uma expressão de Retroalimentação, podendo ser indicada e apreendida por meio de recursos gestuais por exemplo. Nesse sentido, a ocorrência espaçada de MDs interacionais assume justamente o papel de explicitar significações interacionais e, assim, facilitar a indicação e a apreensão dessas significações pelos interlocutores.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, assumimos que diferentes abordagens compartilham a noção de tratar como MDs expressões linguísticas que *facilitam o processamento do discurso* e procuramos mostrar como essa noção manifesta-se em três abordagens específicas. Nosso entendimento é que cada abordagem (não só as três aqui discutidas, mas todas as demais que mantêm essa noção comum) seleciona como MDs elementos que facilitam *um tipo particular* de processamento do discurso, definido de acordo com o quadro teórico-metodológico em que a abordagem está inserida.

Nesse sentido, a abordagem de Blakemore (1987, 2002), inserida no quadro da Teoria da Relevância, focaliza o processamento da significação semântico-pragmática dos enunciados, elegendo como MDs elementos que facilitam esse tipo de processamento, isto é, elementos que *indicam rotas inferenciais e significados de enunciados*. A abordagem de Fischer (2000, 2006b), desenvolvida no interior da Análise da Conversação, volta-se para o processamento das significações diretamente vinculadas à situação de intercâmbio conversacional e, assim, define MDs (ou PDs) como aqueles itens que *sinalizam percepções contextuais* dos interlocutores sobre a dinâmica interacional. A abordagem de Risso, Silva & Urbano (2002, 2006), filiada à Gramática Textual-interativa, concentra-se no processamento textual-interativo do discurso, considerando como MDs expressões que *indicam o estatuto de conjuntos de enunciados no processo de construção do texto* e que *codificam orientações interacionais* dos interlocutores relativas a esse processo.

Cabe salientar que a noção comum de *facilitar o processamento do discurso*, aqui formulada, constitui um traço genérico e abstrato, não podendo/devendo ser tomado como uma definição operacional de MDs, passível de ser adotada em pesquisas linguísticas (nem é essa a proposta do presente trabalho). Conforme concebemos, trata-se de uma noção que é particularizada e concretizada por diferentes abordagens de acordo com as especificidades de seus respectivos quadros teórico-metodológicos. Inevitavelmente, qualquer pesquisador que queira trabalhar com MDs, ou simplesmente referir-se a essa categoria, terá que selecionar uma definição específica de alguma abordagem. Isso, porém, a nosso ver, não invalida, de forma nenhuma, discussões sobre traços comuns a diferentes abordagens, já que esse tipo de reflexão, dentre outros benefícios, pode contribuir justamente para esclarecer abordagens específicas de MDs e, inclusive, para embasar sugestões de reajustes, ampliações e redefinições dessas abordagens.

## Referências

- BLAKEMORE, D. *Semantic constraints on relevance*. Oxford: Blackwell, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Relevance and Linguistic Meaning: the Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- FISCHER, K. Discourse Particles, Turn-taking, and the Semantics-Pragmatics Interface. *Revue de Sémantique et Pragmatique*, v. 8, p. 111-137, 2000.

\_\_\_\_\_. Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles: introduction to the volume. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006a. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. Frames, constructions and invariant meanings: the functional polysemy of discourse particles. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006b. p. 427-447.

FRANK-JOB, B. A dynamic-interactional approach to discourse markers. In: FISCHER, K. (Org.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 359-374.

FRASER, B. Towards a theory of Discourse Markers. In: FISCHER, K. (Org.). *Approaches to Discourse Particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 189-204.

JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil – v.I: Construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PENHAVEL, E. *Marcadores Discursivos e Articulação Tópica*. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PENHAVEL, E.; GUERRA, A. R. Considerações sobre a variável “apresentação formal” na caracterização de Marcadores Discursivos da Gramática Textual-interativa. *Revista Acta Científica* (Patos de Minas), v. 3, n. 3, p. 283-296, 2011.

RISSO, M. S. Marcadores discursivos basicamente seqüenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil – v.I: Construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 427-496.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores Discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do Português Falado – v.VI: Desenvolvimentos*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002. p. 21-94.

\_\_\_\_\_. Traços definidores dos Marcadores Discursivos. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil – v.I: Construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 403-425.

ROUCHOTA, W. Discourse connectives: What do they link? *UCL Working Papers in Linguistics*, v. 8, p. 199-212, 1996.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1986.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil – v.I: Construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 497-527.

# DIDATIZAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elvira Lopes Nascimento\*

Liliane Pereira\*\*

**Resumo:** Com base na premissa de que as mediações formativas constituem-se de práticas letradas específicas, orientadas para a interação social e para as atividades de linguagem que as configuram, assim como para a apropriação de saberes sobre a língua e seu funcionamento, temos evocado a noção de gênero textual, como viés para atravessar os conteúdos estruturados nos tópicos das Matrizes Curriculares de Referência (MCR), base para os Descritores do conteúdo a ser aferível, por meio dos instrumentos de avaliação utilizados no SAEB e na Prova Brasil (BRASIL, 2005). Nesse contexto de valorização dos gêneros textuais como objetos mediadores do ensino e aprendizagem, buscamos validar, em um contexto de escola pública, a *engenharia didática* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), consubstanciada nos instrumentos *sequência didática* e *listas de constatações/controle*, em intervenções diferenciadas durante a reescrita de um gênero de discurso argumentativo.

**Palavras-chave:** Intervenções formativas. Instrumentos semióticos. Gêneros textuais.

**Abstract:** Based on the premise that mediation training of literacy practices are specific, targeted for social interaction and activities that constitute language as well as the appropriation of knowledge about language and its functioning, we have evoked the notion of genre bias as to look over the structured content on the topics of Reference Curriculum Matrix (RCM), the basis for the Descriptors of content to be gaugeable through the assessment tools used in SAEB and Prova Brasil (Brazil Test) (BRAZIL, 2005). In this context of recovery of textual genres as mediators objects of teaching and learning, we seek to validate, in a context of public school, the *didactic engineering* (Schneuwly; Dolz, 2009), based on the following *didactic tools* and *lists of findings / control* in different interventions during the rewriting of a genre of argumentative discourse.

**Keywords:** Training Interventions. Teaching Object. Textual Genres.

## Introdução

Tomando como base resultados de pesquisa-ação, em que buscamos nos colocar na posição de professores pesquisadores que refletem sobre a relação entre teoria/prática, nos movimentos de ensino e aprendizagem, em escola pública do município de Londrina, durante

---

\* Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, Brasil, elopes@sercomtel.com

\*\* Mestre em Estudos da Linguagem, UEL, Londrina, Brasil, pereiraliliane@bol.com.br

a aplicação da sequência didática<sup>2</sup>, buscamos, nas produções dos alunos, os efeitos dos instrumentos semióticos utilizados por eles para controlar e desenvolver seu pensamento. O propósito é assumir posicionamentos sobre questões polêmicas emergentes das atividades didáticas, propostas em um projeto de comunicação que envolveu uma prática discursiva do agrupamento de gêneros do argumentar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

As questões que nos impulsionaram foram: a atividade docente, embasada na engenharia didática, proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD, orientada por um conceito de ensino e aprendizagem, fundamentada em gêneros textuais, constitui uma boa alternativa para provocar aprendizagem e desenvolvimento no professor e nos alunos do ensino fundamental? A construção do modelo didático do gênero constitui um instrumento válido para guiar as ações do professor com vistas à elaboração de SD? A sequência didática e a lista de controle propiciam atividades adequadas para o desenvolvimento de capacidades para a produção de textos na educação fundamental?

Neste artigo, por questão de espaço, vamos nos restringir à apresentação de dados obtidos, em três momentos, da produção de apenas um aluno. Primeiramente, apresentamos dois instrumentos psicológicos mediadores das ações docentes: a sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião aplicada em sala de aula, seguida pelos dados relativos à análise das atividades, de acordo com as capacidades que visam desenvolver; a *lista de constatação da memória das aprendizagens sobre o artigo de opinião*<sup>3</sup> e a *lista de controle para a regulação da produção de artigo de opinião*<sup>4</sup>, instrumentos acionados pela professora para mediar o processo de avaliação dos textos produzidos em relação às capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993). Finalmente, comparamos os três artigos opinativos feitos pelo aluno (produção inicial, intermediária e final). No que se refere às produções, procuramos intervir da seguinte forma: a) o professor pesquisador faz a intervenção no texto do aluno, para isso se utiliza dos bilhetes como instrumento psicológico para mediar a sua ação; b) em seguida, o aluno, tendo em mãos o bilhete e a lista de constatação, reescreve o texto; c) posteriormente, os alunos em duplas, guiados pela lista de controle, apontam e justificam, em um rico jogo interlocutivo, as adequações e inadequações

---

<sup>2</sup> A partir da produção inicial dos alunos, em que tivemos como propósito diagnosticar as suas capacidades de linguagem, passamos para o processo de análise e seleção de atividades das oficinas, sendo que a todo momento, observávamos se tais atividades eram pertinentes ao nível de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

<sup>3</sup> A utilização da memória das aprendizagens implica em colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, a fim de que possa utilizar mais tarde (NASCIMENTO, 2011).

<sup>4</sup> Schneuwly e Bain (1993) alertam que a lista de constatações é uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a SD. Em nosso caso específico, elaboramos integralmente a lista de constatações sobre o gênero artigo de opinião.

dos textos de ambos; d) por último, após as discussões que fizeram emergir ZPD, os autores reescrevem o texto final.

### **Desenvolvimento: relação dialética entre sujeito e objeto mediada por instrumentos**

O interacionismo sociodiscursivo (ISD), quadro epistemológico que fundamenta este trabalho, toma como base e amplia o conceito de *desenvolvimento* postulado por Vygotski (1987; 2000). Esse conceito é considerado como base para as pesquisas interacionistas sociodiscursivas, tanto sobre ensino-aprendizagem, quanto sobre formação de professores, conceito que vem se expandindo e tem sido tomado em relação com os conceitos de mediação, apropriação/internalização, atividades sociais e ações, levando em conta a teoria sociocultural do desenvolvimento humano, como pano de fundo para os projetos que visam às intervenções formativas, tanto de professores em formação, quanto de alunos em situação escolar.

Nesse quadro, levamos em conta que o desenvolvimento humano é resultado de uma relação dialética entre sujeito e objeto, mediada por instrumentos materiais e psicológicos que se reestruturam e fazem o mesmo com o próprio objeto e sujeito (NEWMAN & HOLZMAN, 2002).

Oliveira (2001) explicita os postulados de Vygotski, para quem os signos e instrumentos psicológicos agem de maneira análoga, mediando a emergência e o controle de operações psíquicas que constituem capacidades. Entre os sistemas de signos criados pela espécie humana, destaca-se a linguagem. Para Vygotski (1998), a linguagem é essencial para o desenvolvimento do pensamento. Bronckart (2006, p. 87), ao defender que “o recém-nascido é, de imediato, mergulhado em um contexto de intervenções humanas, ou seja, de ações significantes e de discursos e essas produções sociais medeiam sua relação com o mundo, com os objetos, ou, ainda, com o mundo no que ele tem de físico”, posiciona-se no sentido de que não se pode negligenciar para um segundo plano a influência do social sobre o estágio inicial do desenvolvimento humano, o que seria o mesmo que negar a tese de Vygotski, pela qual defende a influência do sociocultural sobre a emergência das funções psíquicas superiores: das representações *coletivas* que depois se tornam representações *individuais* pela internalização (BRONCKART, 2006).

Partindo do princípio de que a linguagem é um elemento fundamental para a formação cognitiva intelectual do ser humano, bem como para sua formação como ser sócio-histórico,

emergem diferentes inquietações que nos propulsionam a avançar nesta investigação: De que forma a linguagem vem a ser um instrumento mediador? Por que o gênero textual é um instrumento semiótico? Quando dizemos “esse aluno (ou professor) foi instrumentalizado para tal ação”, estamos recorrendo ao conceito vygotkiano de instrumento? A *gênese instrumental* (RABARDEL, 1995) em um aprendiz se dá quando ele internaliza as operações de uso do instrumento? Nesse caso, podemos estender o conceito de *capacidades* para a utilização dos gêneros como um dos pilares que justificam o ensino de gêneros?

Com base nesses questionamentos, recorreremos à noção de *gêneros textuais* (cuja fonte primeira vem de Bakhtin e Voloshinov), articulada à noção de *instrumento* (à luz da psicologia vygotkyana), como conceito que centraliza a nossa investigação. Uma vez que partimos de uma das teses defendidas pelo ISD, segundo a qual as interações organizadas em atividades possibilitam aos sujeitos a apropriação dos pré-construídos sociais, assim como de conhecimentos coletivos e de produções culturais – em outras palavras, o externo que vai constituir o interno transformado, adaptado, internalizado (NASCIMENTO, 2011). A autora postula que entre os objetos externos pré-construídos, os gêneros textuais constituem *artefatos culturais* que precisam ser ensinados para serem apropriados/aprendidos, o que pressupõe intervenções formativas escolares.

Nessa perspectiva, os textos constituem as unidades empíricas de análise, uma vez que, de acordo com Bronckart (2006, p. 139), “os textos são os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem” que configuram gêneros textuais – *instrumento* que implica capacidades e, portanto, a apropriação das operações necessárias para a utilização de um gênero nas interações languageiras.

Bronckart (2003) faz alusão aos gêneros como *gêneros textuais* e, por sua vez, usa o termo *tipo* relacionado a discurso. O autor aponta algumas diferenças quanto à terminologia:

a) as formas e os tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral ações de linguagem; b) os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de textos, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de enunciados, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase; c) as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão tipos de discurso. (BRONCKART, 2003, p. 143)

Com a finalidade de compreender a concepção dos gêneros, do ponto de vista de Bronckart (2003), constatamos que ele se refere a *texto* como uma unidade de produção de

linguagem acabada. Para ser mais precisa, o texto é designado, de acordo com Bronckart (2003, p. 75), como:

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso.

Assim, como os textos ganham materialidade por meio dos gêneros, parece útil propor que os alunos dominem certos procedimentos relativos às características de gêneros específicos, como o artigo de opinião, gênero trabalhado neste artigo, conforme sugerem as Matrizes Curriculares de Referência<sup>5</sup> do SAEB<sup>6</sup>.

Com base nisso, é possível perceber que, para Bronckart (2003), a noção de gênero textual está ligada à noção que, do ponto de vista sócio-histórico, pertence às atividades de linguagem em funcionamento nas formações sociais, em que indivíduos produzem textos diversos, que apresentam características relativamente estáveis, toda vez que possuem a necessidade de interagir no contexto social, de transmitir algo em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas. Dessa forma, por exemplo, ninguém produz um anúncio com a finalidade de mostrar suas capacidades linguísticas.

Schneuwly (2004) defende que as ações são mediadas por objetos socialmente elaborados, ampliando, dessa forma, experiências dos nossos antepassados. O instrumento psicológico permite a transformação dos nossos comportamentos, mas para ser mediador, precisa ser apropriado pelos sujeitos que, de acordo com o ISD, ao agir discursivamente, utiliza-se de um instrumento psicológico complexo – instrumento semiótico denominado

---

<sup>5</sup> As matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (em seus diversos níveis de complexidade). Para a elaboração das Matrizes de Referência, optou-se pela definição de descritores. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das provas das diferentes disciplinas. As Matrizes de Referência do Saeb orientam o processo de construção das provas e dos itens que as compõem. Elas traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento.

<sup>6</sup> SAEB é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, um dos mais amplos esforços na coleta e sistematização de dados e análise de informações sobre o ensino fundamental e médio em nosso País. Por meio do Saeb, é realizada uma avaliação em larga escala do desempenho, em diferentes disciplinas, dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. O Saeb também coleta dados que permitem a identificação de fatores associados ao desempenho dos alunos avaliados. O objetivo dessa avaliação é dar subsídios à elaboração de políticas públicas que possam melhorar a qualidade da educação brasileira.

gênero textual. O domínio dos gêneros, por sua vez, permite aos sujeitos produzir e compreender melhor diferentes tipos de textos.

Schneuwly (2004, p. 23) trata a atividade como tripolar quando explicita:

A ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre os indivíduos que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação.

Diante do que foi colocado, podemos entender os gêneros como artefatos sócio-historicamente construídos, dado que não os criamos a cada enunciação, mas, sim, adaptamos estes gêneros que se encontram indexados ao arquitexto<sup>7</sup>. Entretanto para que o gênero venha a se transformar em um mediador eficaz na interação social, é preciso que o sujeito o domine. Machado (2005, p. 251) considera o gênero como “um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”.

Os gêneros, desta maneira, estão na base da comunicação interpessoal, pressupondo funções psíquicas desenvolvidas. Assim, seu desenvolvimento (SCHNEUWLY, 1995) não pode ser concebido como uma simples interiorização interpsíquica, eles precisam ser introduzidos na sala de aula, por intermédio de um trabalho pedagógico interacionista-social.

Considerando a aptidão como a capacidade resultante de conhecimentos primeiramente adquiridos em interação social, as capacidades de linguagem seriam de três tipos: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. A capacidade de ação constitui-se pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Já a capacidade discursiva constitui-se pela habilidade do sujeito em mobilizar conhecimentos e/ou representações que ele constrói sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação. Finalmente, a capacidade linguístico-discursiva constitui-se pela habilidade do sujeito em construir conhecimentos e/ou representações sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto.

---

<sup>7</sup> Bronckart (2006) associa a noção de organização dos tipos de textos preexistentes ao termo arquiteitualidade.

Se, como nos alerta Marcuschi (2008), o gênero textual é um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina sociodiscursiva que regula os atos de comunicação nas práticas sociais, isso implica dizer também que ele é o *instrumento semiótico e psicológico*, no sentido postulado por Vygotsky (1998), que possibilita as interações interpessoais. Segundo Machado e Lousada (2010, p. 625):

[...] quando se fala em “instrumento” como conceito da psicologia, não se fala de algo que está aí, pronto, ‘dado’ pela natureza ou pela sociedade, de um objeto material que existe fora do sujeito, que se pode pegar com as mãos, mas de algo que é construído pelo sujeito e por ele utilizado para atingir o objetivo de sua ação. [...] o uso de um novo instrumento vai provocar transformações no ambiente físico ou social, nos outros que interagem com o sujeito, mas também sobre ele mesmo, fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento.

Para Schneuwly (2004), a noção de gênero como *instrumento psicológico e motor do desenvolvimento das capacidades de agir pela linguagem do ser humano* o leva a sustentar a tese do gênero como megainstrumento do agir linguageiro: “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28) (destaque nosso). Ao se referir aos *subsistemas semióticos*, que constituem o instrumento/gênero, o autor deixa entrever a importância da consideração desses vários sistemas que constituem uma prática discursiva concretizada no gênero de texto. E se pensamos nas práticas sociais como fenômenos multimodais, o estudo de um gênero textual deve incluir os fenômenos multimodais que o constituem.

Ghuter Kress e Theo van Leeuwen (2001), autores que desenvolveram a teoria da Semiótica Social e que contribuem para dar sustentação à nossa investigação, nos ajudam a avançar na tese do gênero como *megainstrumento do agir linguageiro*. As contribuições dos autores iluminam nosso caminho pelas suas investigações sobre os *subsistemas semióticos* (referidos por Schneuwly) que tem enriquecido as reflexões sobre a comunicação multimodal. As investigações dos autores vão além da importância da consideração do papel semiótico da linguagem verbal nas práticas situadas de uso da língua e direcionam suas pesquisas apontando para as potencialidades do papel semiótico da linguagem não verbal em diferentes gêneros textuais.

Contudo, durante o nosso ato de leitura e compreensão dos textos, não percebemos as informações sendo processadas através dos diferentes *modos*. Isso se explica pelo fato de que

os gêneros textuais, embora multimodais, realizam um único ato comunicativo. Partindo do pressuposto defendido por Marcuschi (2008) e Miller (1994) de que o gênero constitui uma ação social, podemos pressupor com os autores que toda ação social é multimodal. Essa constatação pode ser responsabilizada pelo enfoque didático dos gêneros multimodais frequentemente realizado em nossas salas de aula: a desconsideração das múltiplas linguagens que se combinam na ação social materializada em um gênero textual e a focalização quase exclusiva da linguagem verbal no trabalho de leitura e compreensão.

### **Sinopse da sequência didática: instrumento de regulação das atividades sobre o objeto de ensino**

A tomada de consciência das capacidades, dificuldades e dos obstáculos para o uso do instrumento vão constituir a ZPD na qual o professor vai mobilizar estratégias para dar impulso às aprendizagens e desenvolvimento. A proposta de uma produção inicial tem o propósito de fazer emergir a tomada de consciência sobre as capacidades, dificuldades e obstáculos para a realização da tarefa. A análise e seleção de atividades das oficinas constituiu um momento de reflexão sobre a pertinência de tais atividades ao nível de desenvolvimento dos alunos para a realização da tarefa, proposta como projeto de comunicação. Ao adaptarmos as atividades, referentes a cada oficina da SD, o nosso propósito era mapear os problemas de linguagem, quanto aos diferentes níveis de dificuldade dos alunos, que, de acordo com Dolz & Schneuwly (2004), referem-se a três níveis de operações: capacidade de ação (refere-se à contextualização); capacidade discursiva (estruturação discursiva do texto) e capacidade linguístico-discursiva (seleção de unidades linguísticas para a textualização).

**Quadro 1: Sinopse da sequência didática do gênero artigo de opinião da 8ª A (Ensino Fundamental)**

OFICINAS	OBJETIVOS	PREVISÃO	O FOCO NAS CAPACIDADES
OFICINA 1: Sensibilização dos alunos quanto à importância do gênero artigo de opinião.	Sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação <i>A presença do bullying na sociedade</i> . E esse problema vai ser resolvido por meio de um texto escrito.	2 aulas	<i>Capacidade de ação</i> : sensibilização ao gênero textual. Apresentar aos alunos um problema de comunicação <i>O bullying na sociedade</i> que deverá ser resolvido por meio de um texto escrito. Nessa primeira fase, é importante que os alunos conheçam o projeto e sintam-se motivados para a produção do gênero artigo de opinião.
OFICINA 2: Apresentação do projeto e produção inicial.	Conhecer o projeto e se sentir motivado para a produção do gênero artigo de opinião. Após isso, os alunos deverão produzir um artigo de opinião, antes do ensinamento sobre tal gênero, com a finalidade de diagnosticar o que o produtor não sabe e o que precisa aprender.	2 aulas	<i>Todas as capacidades</i> : produção inicial de um artigo opinativo, em que o objetivo é diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos.
OFICINA 3: Reconhecimento dos gêneros textuais de opinião.	Conseguir identificar os gêneros de opinião e saber diferenciá-los.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : reconhecimento do gênero artigo de opinião.
OFICINA 4: O contexto de produção.	Reconhecer e saber utilizar os elementos do contexto de produção. Mostrar aos alunos que os textos não existem no vazio, mas em um determinado contexto de produção. Assim, eles são escritos por alguém, para alguém, com um determinado objetivo, em determinado tempo e lugar.	4 aulas	<i>Capacidade de ação</i> : conceito e exercícios referentes ao contexto de produção.
OFICINA 5: Como se configura um artigo de opinião.	Reconhecer a presença da multimodalidade de linguagens: diagramação, destaque visual do título, marcação de parágrafos, assinatura, a imagem e a construção do significado total do texto. Verificar os recursos multimodais dispostos de maneiras diferentes nos textos de opinião e em que medida tais elementos mostraram-se decisivos na construção dos sentidos globais desses textos. Conhecer o plano textual de um artigo e identificar o argumento que lhe dá sustentação.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e discursiva</i> : as características do gênero e atividades sobre a infraestrutura geral do texto.
OFICINA 6: A sequência argumentativa.	Reconhecer as fases da sequência argumentativa que predominam nos textos de opinião (premissa, argumento, contra-argumento, conclusão).	2 aulas	<i>Capacidade de ação e discursiva</i> : a importância da argumentação.
OFICINA 7: Vozes enunciativas: vozes sociais, vozes de personagem, voz do autor.	Identificar a ocorrência de vozes enunciativas, mostrando avaliações e opiniões, a respeito de elementos do conteúdo temático.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e discursiva</i> : a sequência argumentativa e as suas fases.
OFICINA 8: Ampliar o conhecimento de mundo sobre o tema.	Buscar informações e ampliar o conhecimento dos alunos sobre o tema inicialmente proposto nas oficinas e produzir um segundo artigo, a fim de promover intervenções na escrita dos alunos.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e linguístico-discursiva</i> : as vozes sociais presentes no artigo de opinião.
OFICINA 9: Mecanismos de conexão.	Identificar as funções dos mecanismos responsáveis pela progressão do conteúdo temático (conexão, coesão nominal anafórica e coesão verbal).	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : retomada de tudo o que foi visto em sala de aula. Elaboração de um roteiro e a produção intermediária.
OFICINA 10: A construção colaborativa de textos de opinião.	Produção de texto intermediário para defender a opinião sobre tema polêmico.	2 aulas	<i>Capacidade de ação e linguístico-discursiva</i> : a importância dos elementos articuladores no texto. Exercícios sobre os elementos articuladores.
OFICINA 11: Construção da memória das aprendizagens.	Produção colaborativa de cartaz com as constatações sobre o gênero.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : dando opinião no texto do colega.
OFICINA 12: Produção final do artigo de opinião.	Refacção do texto produzido na produção inicial.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : refacção do artigo opinativo: <i>O bullying na sociedade</i> .
OFICINA 13: Regulação das aprendizagens e autoavaliação.	Fazer com que o próprio aluno perceba onde melhorou e no que precisa ainda melhorar.	2 aulas	<i>Capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva</i> : autoavaliação. Verificação se houve avanço quanto às capacidades de linguagem.

As primeiras oficinas, de acordo com a sinopse e as capacidades de linguagem presentes nas atividades, referem-se à mobilização e produção inicial do gênero artigo de opinião. A mobilização deu-se por intermédio de textos polêmicos sobre o tema *bullying* e quando instigamos os alunos a exteriorizar o que sabem sobre o gênero. Com isso, temos a produção inicial em que, conforme demonstram os registros na pesquisa, os alunos pouco sabiam ou nada sabiam sobre o gênero em questão. Esta etapa do trabalho foi fundamental, tendo em vista que nos permitiu perceber os pontos fortes e fracos dos aprendizes e planejar/replanejar as atividades na ZPD<sup>8</sup> dos alunos.

Quanto às oficinas que envolviam as capacidades de ação e discursivas (conceitos e exercícios referentes ao contexto de produção; as características do gênero e atividades sobre a infraestrutura geral dos textos; a importância da argumentação; a sequência argumentativa e suas fases), no momento da aplicação, constatamos que ocorreram ampliação e mobilização dessas capacidades. As atividades sobre o contexto de produção funcionaram como instrumentos para a tomada de consciência das operações pelas quais o enunciador faz agir o instrumento na sua relação com a atividade social, com o suporte, as finalidades da ação, o papel social dos interlocutores, o contexto linguageiro imediato e o intertexto.

Quanto às oficinas que faziam menção aos mecanismos de textualização, conexão, e mecanismos enunciativos, os alunos passaram a tomar um maior cuidado no momento de refazer o texto, tendo em vista a compreensão de que esse último precisa ser tecido de forma articulada para que a coesão do texto contribua no estabelecimento da coerência. Para tornar o texto mais convincente, os alunos foram incentivados a ampliar o conhecimento prévio sobre o tema por intermédio de pesquisa e leitura, recorrendo aos *experts* da questão para que pudessem acionar argumentos de autoridade.

Já nas atividades ligadas à refacção, bem como na autoavaliação (retomada de tudo o que foi visto e elaboração da produção intermediária; dando a opinião no texto do colega; refacção do artigo opinativo; autoavaliação), todas as capacidades foram mobilizadas. Os alunos apontaram os problemas encontrados nas produções deles e nas dos colegas. Todas as capacidades mobilizadas foram mediadas pela lista de controle, o que os deixavam atentos tanto às características dos textos quanto do gênero. No momento das refacções, todos os objetos de ensino foram acionados, começando pelo contexto de produção, em que deveriam

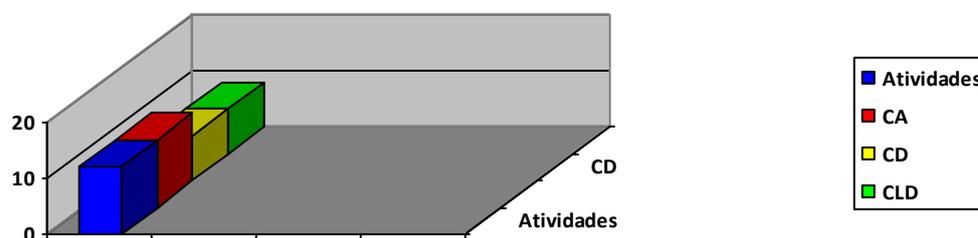
---

<sup>8</sup> A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é vista como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Este processo pode acontecer em situações de diálogo, colaboração, trocas de experiências, imitação que, para Vygotsky, têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento do aprendiz.

adequar os elementos do contexto: intuito discursivo, destinatário, tratamento do tema, suporte, etc. Foram examinados também quanto às capacidades discursivas: plano textual global, o tipo de discurso predominante e organização da sequência argumentativa. E, por último, levamos em conta as capacidades linguístico-discursivas que materializam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os estudantes também ficaram atentos às estratégias de mobilização de vozes pelo discurso indireto.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade de assumir a posição de leitores críticos, no momento de instaurar o diálogo com o autor, por intermédio do texto escrito que deviam ler. Assumiram uma posição avaliativa, ao observar se o texto do colega estava de acordo com a lista de constatações que havíamos estudado e que estava exposta em um cartaz na parede da sala de aula.

Em termos quantitativos, obtivemos os dados apresentados no gráfico a seguir. Sendo que a cor azul remete às atividades trabalhadas em sala; a cor vermelha, à capacidade de ação (CA); a cor amarela, à capacidade discursiva (CD) e a cor verde, à capacidade linguístico-discursiva (CLD).



**FIGURA 1: Gráfico das capacidades mobilizadas nas atividades de SD do gênero artigo de opinião**

O gráfico mostra que das treze atividades realizadas durante a sequência didática do gênero artigo de opinião, foram mobilizadas treze vezes as capacidades de ação (CA), oito vezes as capacidades discursivas (CD) e oito vezes as capacidades linguístico-discursivas (CLD). A maior mobilização quanto à CA ocorreu, provavelmente, por se tratar de um artigo que seria publicado no mural escolar, o que tornava essencial, em toda oficina, mostrar a finalidade das atividades.

Antes de passarmos para a próxima etapa do trabalho, que apresenta dados resultantes das análises das produções dos alunos, é importante destacar a importância da lista de

constatação/controle<sup>9</sup> como instrumento psicológico para mediar as ações docentes, uma vez que fizemos muito uso delas durante a transposição didática em sala de aula.

### **O instrumento lista de constatação/controle**

Na abordagem clássica/tradicional, o foco da preocupação relacionado à produção escrita dos alunos tem sido as *dimensões transversais* (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010), que dizem respeito aos aspectos ortográficos, acentuação e às prescrições da gramática normativa. Concordamos com os autores quanto à importância dos aspectos formais, considerando que o gênero de texto, em questão, circula na mídia impressa. Contudo, na abordagem comunicativa em que os gêneros textuais são considerados como quadros da atividade social, em que as ações de linguagem se realizam, o objeto real de ensino seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005).

Nessa perspectiva, e com base no que foi apontado, o nosso propósito é o de ilustrar o trabalho realizado, tomando como ponto de partida uma produção inicial que poderá ser reescrita mais de duas vezes, dependendo da situação. A regulação das aprendizagens realizada no trabalho colaborativo, entre alunos em dupla, faz com que o estudante torne-se ativo ao dominar o instrumento, primeiramente como regulador social na esfera de utilização, e, depois, como meio de influência sobre si mesmo, no percurso que vai do exterior para o intrapsicológico. Além disso, o trabalho intenso realizado pelas duplas exige a discussão dos problemas do texto e a justificativa do ponto de vista de quem aponta os problemas, ao mesmo tempo, que implica a explicação de possíveis formas de refacção. Esse é o momento em que a ZPD dos alunos e as operações psíquicas complexas, fortemente ativadas para a busca de soluções, emergem, momento em que a lista de constatação torna-se crucial para mediar esse processo. Como afirma Nascimento (2011), o professor deixa de carregar os cadernos e textos dos alunos para se tornar verdadeiramente um mediador.

Assim, a reescrita passa a ocupar um papel central no processo. Dolz & Pasquier (1996) esclarecem que, na fase de aprendizagem de um determinado gênero, é fundamental que exista uma distância temporal entre a primeira versão e a última, a fim de que o aluno tenha tempo suficiente para refletir sobre sua própria produção. A lista de constatação permite ao professor implementar na aula o gesto profissional fundador *regulação interna do saber fazer* (NASCIMENTO, 2011; 2012) que atesta a apropriação do objeto de ensino, uma vez que permite aos alunos fazerem a autocrítica de suas produções, comparando o texto inicial com o último texto. Ao fazer uso das listas de constatações, as correções feitas pelos professores nos textos dos estudantes deixam de ser tão

---

<sup>9</sup> A literatura da área tem denominado este tipo de lista de constatação, na literatura suíça, de “grille de contrôle”. Nesse sentido, a Lista de Constatação/Controle refere-se às categorias que serão utilizadas, após a aplicação da SD (GONÇALVES, 2007).

subjetivas e, de certa forma, algumas vezes, incompreensíveis. Segundo a autora, a lista de constatação sobre os objetos ensinados constitui um instrumento que propicia a emergência de outro gesto profissional fundador crucial - a *memória dos aprendizagens* (NASCIMENTO, 2011) , o que pressupõe o domínio dos conceitos mobilizados e do vocabulário comum presente no processo de desenvolvimento das tarefas.

A seguir, apresentamos a lista de constatação /controle<sup>10</sup> do gênero artigo de opinião, que foi dividida em questões relativas à capacidade de ação, capacidade discursiva e linguístico-discursiva:

### Quadro 2: Lista de constatação/Controle do artigo de opinião

<p><i>Questões referentes à capacidade de ação:</i></p>	<p>a) Conseguiu interagir com o leitor do artigo?  b) Está adequado à pessoa a quem você destina e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, jornal da escola, revistas, etc., ou seja, a destinatários múltiplos?  c) Seu objetivo de expressar uma opinião com clareza e, dessa forma, convencer o destinatário foi atingido?  d) O seu texto está adequado ao suporte?  e) Conseguiu mobilizar elementos multimodais para articular sentidos e envolver o leitor?</p>
<p><i>Questões referentes à capacidade discursiva:</i></p>	<p>a) Quanto ao planejamento textual, seu texto pode ser considerado um exemplo de artigo de opinião?  b) O seu texto apresenta uma tese fundamentada em argumentos e contra-argumentos?  c) Conseguiu mobilizar o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão?  d) Os argumentos são coerentes com o tema? Eles são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor? Os seus argumentos estão organizados hierarquicamente, isto é, do mais importante para o menos importante ou vice-versa? De que modo eles foram hierarquizados?  e) O artigo apresenta progressão temática, isto é, você se preocupou em apresentar em cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?</p>
<p><i>Questões referentes à capacidade linguístico-discursiva</i></p>	<p>a) Os parágrafos estão bem articulados?  b) O texto apresenta organizadores lógicos que guiam o leitor, organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos?  c) Há vozes enunciativas gerenciadas pelo autor para expressar avaliações e julgamentos?  d) Seu texto apresenta desvios quanto à norma culta: ortografia, concordância ou pontuação?</p>

Antes de iniciarmos as análises, é necessário fazer menção ao contexto de produção, a fim de facilitar a leitura e a posterior análise. Assim, temos:

<sup>10</sup> Esta lista de constatação/controla sofreu algumas adaptações no momento de analisarmos as produções dos alunos, pois tivemos que levar em conta a realidade da sala de aula.

### Quadro 3: O contexto de produção do gênero artigo de opinião

<i>Questão polêmica:</i> O bullying é uma brincadeira ou caracteriza uma atitude a ser combatida na sociedade?
<i>Enunciador:</i> estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental.
<i>Destinatário:</i> professor, alunos e leitores do jornal mural escolar.
<i>Objetivos:</i> expressar a opinião sobre o tema bullying, buscando a adesão dos interlocutores para a tese defendida.
<i>Lugar e tempo da produção:</i> colégio Estadual, aula de LP, 1. <sup>a</sup> e 2. <sup>a</sup> , aulas do turno vespertino.

Após a discussão sobre o contexto de produção, damos início à análise. Para isso, selecionamos um artigo opinativo feito por um aluno sobre o tema *A presença do bullying na sociedade*. Para cada produção, elaboramos três quadros em que analisamos, primeiramente, a produção inicial, em seguida, a produção intermediária e, por último, a produção final.

### Dados da Produção do Aluno A

#### Quadro 4: Produção inicial – Aluno A

<i>Primeira produção: A presença do bullying na sociedade</i>	<i>CRITÉRIOS PARA ANÁLISE: lista de constatações</i>	<i>Capacidades presentes e não presentes</i>
<p><i>Para mim o bullying é apenas uma questão psicológica.</i></p> <p><i>O indivíduo sofre bullying apenas se aceita o ato do agressor, seja verbal, gestual, agressivo entre outros.</i></p> <p><i>Não é que eu não acho que bullying não exista mas são raras exessões que sofrem algum ato de intimidação.</i></p> <p><i>Hoje qualquer ato, seja até uma brincadeira entre aluno é discriminada, a questão é que hoje se generaliza que tudo é bullying e quanto mais se fala desse assunto aparenta ter cada vez mais casos.</i></p> <p><i>Tem se a impressão de que a mídia tenta divulgar esse assunto a fins de lucrar as custas de algumas vitimas.</i></p>	<p><i>1. Capacidades de ação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* expressa posição explícita acerca de uma questão polêmica de interesse público, sobretudo estudantes;</li> <li>* busca inserir a questão no contexto socio-histórico do debate;</li> <li>* o autor não pode supor que o leitor do jornal mural já esteja a par do debate; pelo contrário, busca inseri-lo no contexto da discussão;</li> </ul> <p><i>2. Capacidade discursiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* usa justificativas (os argumentos) que sustentam sua idéia;</li> <li>* incorpora a posição de outras pessoas, concordando, discordando, refutando posições contrárias às suas para provar que são inadequadas e descartá-las;</li> <li>* traz a voz de diferentes pessoas ou instituições, seja para refutá-las, seja para reforçar sua posição;</li> <li>* justifica/argumenta a própria opinião com fatos, dados, exemplos, etc;</li> <li>* a refutação de pontos de vista contrários é importante para mostrar que os argumentos dos opositores já foram considerados e não se sustentaram;</li> <li>* não adota um tom autoritário, sem dialogar com outras posições ou atenuar suas afirmações;</li> <li>* no final, apresenta conclusão retomando a tese que assumiu no decorrer do texto;</li> </ul>	<p><i>1. Capacidade de ação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) o autor recorta a polêmica dentro do tema, mas não consegue esclarecer o seu posicionamento sobre a questão polêmica, deixando sem explicação a frase declarativa inicial;</li> </ul> <p><i>2. Capacidade discursiva:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) os referentes temáticos de cada parágrafo apresentam-se soltos, sem relação de continuidade, sem constituir uma unidade de sentido em relação ao todo;</li> <li>b) não considera posições contrárias à sua;</li> <li>c) há excesso de autoafirmação com o uso da primeira pessoa, o tom é autoritário, não dá margem à contrapalavra;</li> <li>d) o texto não apresenta conclusão resultante dos argumentos acionados para defender um posicionamento sobre a questão polêmica;</li> </ul> <p><i>3. Capacidade linguístico-discursiva:</i></p>

	<p>3. <i>Capacidade linguístico-discursiva:</i>  *estabelece uma articulação lógica entre as ideias apresentadas anteriormente;  * utiliza conectivos e expressões que introduzem argumentos (pois, porque, etc.) conclusões (portanto, logo, etc.) e oposições (entretanto, mas, porém, etc).</p>	<p>a) não aciona mecanismos de conexão referencial entre frases e parágrafos;  b) não utiliza operadores argumentativos que introduzem argumentos.</p>
--	--	--

**Quadro 5: Produção intermediária do Aluno A, segundo os critérios da lista de constatações**

<i>A presença do bullying na sociedade</i>	<i>Capacidades presentes e não presentes</i>
<p><i>Bullying, tá na moda</i>  Frequentemente um assunto vem sendo discutido várias e várias vezes na TV, esse assunto é o bullying (é um termo que se refere a todas formas de atividades agressivas, verbais ou físicas).  Na minha opinião bullying virou moda, qualquer ato seja o mais inocente, é denominado agressão seja ele qual for.  O numero de vezes que esse assunto é discutido é gigantesco comparado ao numero de casos. Um exemplo: em minha sala de aula, no meu colegio eu tenho 25 aulas semanais, no minimo em 6 aulas bullying é citado, e os casos que acontecem em minha sala de aula referidos ao bullying são com uma pessoa de 28.  Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos, como o fato do Brasil ser o 4º país que usa drogas injetáveis. Mas eu também lhe deixo a duvida por que tantas pessoas falam no assunto. Será que a mídia não provoca isso? Afinal em um site de busca chamado Google, o numero de resultados referentes a bullying são aproximadamente 40.600.000 resultados.  Eu também não quero dizer a você que o bullying não existe, não ele existe e é um problema grave que pode alterar uma vida, exemplos de casos que repercutiram no mundo são de Zangief, o menino não suportou as agressões. Outro caso que parou o mundo foi o do assassino Wellington Menezes que provavelmente por atos de bullying cometidos contra ele, promoveu um ato terrorista.  A minha tese central não é defender o bullying, é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.</p>	<p>1. <i>Capacidade de ação:</i>  a) insere a questão polêmica no contexto sócio-histórico do debate;  b) insere o leitor no contexto da discussão;  c) expressa posição explícita acerca da questão;  d) envolve o interlocutor na discussão;  2. <i>Capacidade discursiva:</i>  a) há uma planificação do conteúdo temático: título, apresentação do assunto, argumento, contra-argumento e conclusão;  b) há uma opinião, um posicionamento explícito, enunciado por meio de recursos discursivos adequados, como <i>penso que, na minha opinião;</i>  c) também os argumentos por exemplificação aparecem bastante, assim como os por evidência. Mais raros são os de autoridade (que dependem de pesquisa e domínio do tema), por comparação (que também demandam a busca de casos similares) e por princípio (assentados em leis, regras e preceitos gerais);  3. <i>Capacidade linguístico-discursiva:</i>  a) recorre a vozes sociais (da mídia televisiva, da instituição escolar, a dos cidadãos, a da mídia impressa e das redes sociais);  b) apesar de não ter visto em sala ainda, o aluno faz uso dos organizadores lógico-argumentativos (mas, afinal...);  c) problemas quanto à pontuação e acentuação.</p>

A seguir, o quadro que sintetiza as análises da produção final, conforme os critérios apresentados na lista de constatações do quadro 5:

**Quadro 6: Produção final – Aluno A, segundo os critérios da lista de constatações**

<i>A presença do bullying na sociedade</i>	<i>Capacidades presentes e não presentes</i>
<i>Bullying tá na moda</i>	1. <i>Capacidade de ação:</i>

<p><i>Frequentemente um assunto vem sido discutido várias e várias vezes; esse assunto é o bullying (é um termo que se refere a todas as formas agressivas, verbais ou físicas).</i></p> <p><i>Na minha opinião bullying virou moda, qualquer ato seja o mais inocente, é denominado agressivo seja ele qual for.</i></p> <p><i>O número de vezes que esse assunto é discutido é gigantesco comparado ao número de casos. Um exemplo: em meu colégio eu tenho 25 aulas semanais, no mínimo em 6 aulas bullying é citado, e os casos que acontecem em minha sala de aula referidos ao bullying são com uma pessoa de 28.</i></p> <p><i>Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos, como o fato do Brasil ser o 4º país que usa drogas injetáveis? Mas também lhe deixo a dúvida por que tantas pessoas falam no assunto? Será que a mídia não provoca isso, afinal em um site de busca chamado Google, o número de resultados sobre bullying são aproximadamente 40.600.000 resultados.</i></p> <p><i>Eu também não quero dizer a você que o bullying não existe, não ele existe e é um problema grave que pode alterar uma vida, exemplos de casos que repercutiram no mundo são: O de Zangief o menino que suportou as agressões, outro caso que parou o mundo foi o do assassino Wellington Menezes que provavelmente por atos de bullying cometidos contra ele, promoveu um ato terrorista.</i></p> <p><i>A minha tese central não é defender o bullying é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.</i></p>	<p>a) assim como no segundo artigo, o produtor defende o ponto de vista de maneira clara e objetiva e envia textos a destinatários múltiplos;</p> <p>2. <i>Capacidade discursiva:</i></p> <p>a) há as fases da sequência argumentativa: premissa, argumento, contra-argumento e conclusão;</p> <p>b) o autor se <i>coloca na pele de um outro</i>, o que favorece a alteridade, reforça a convivência com o diferente, além de levá-lo também a reavaliar a própria opinião, para alterá-la, ou reforçá-la;</p> <p>c) recorre a relatos de fatos reais como estratégia argumentativa;</p> <p>d) recorre a várias vozes sociais para dar consistência aos argumentos;</p> <p>e) recorre ao discurso interativo ancorado na situação de produção (você, minha, na minha opinião);</p> <p>3. <i>Capacidade linguístico-discursiva:</i></p> <p>a) faz uso dos organizadores lógico-argumentativos;</p> <p>b) apesar de haver melhora quanto às dimensões transversais, o artigo continua apresentando desvios quanto à pontuação e acentuação;</p> <p>c) utilização de estratégias autorais: a seleção de um termo que surpreende o leitor (virou moda), perguntas retóricas, o uso de uma metáfora para explicar-se, a introdução de aspas em uma palavra para marcar uma ironia, etc.</p>
---	---

Comparando as três produções do aluno A, apresentadas no quadro 5, 6 e 7, observamos uma grande evolução do aluno quanto às capacidades de linguagem, principalmente da primeira produção para segunda. Já o terceiro artigo ficou bem parecido com o segundo, talvez isso tenha ocorrido porque fizemos poucas oficinas após a produção intermediária e porque era para o aluno refazer, de acordo com o que o colega havia sugerido.

A primeira produção serviu para mapearmos as capacidades de linguagem iniciais dos alunos. Nesse sentido, o aluno A, conforme é possível verificar no quadro, apresenta ter pouco domínio do gênero artigo de opinião. Embora apresente uma premissa/ tese, não consegue deixar muito claro qual o seu objetivo com o artigo opinativo inicial, sendo que não interage com o leitor. Tanto na produção intermediária, quanto na final, observamos uma melhora significativa no que se refere às capacidades de linguagem, o que ocorreu pelo fato de trabalharmos em sala várias atividades que tinham como propósito fazer o aluno avançar nessas capacidades. Quanto à capacidade de ação, verificamos que o aluno deixa claro qual o seu objetivo no artigo de opinião: dizer que o assunto bullying virou moda. Da mesma forma, há uma preocupação maior do aluno com leitor, sendo que esse, algumas vezes, no artigo,

chama atenção daquele que lê e solicita a sua atenção “Agora você leitor não acha que existem assuntos mais importantes a serem discutidos...”.

Comparando os artigos, verificamos que, na produção intermediária e final, há uma maior proficiência do aluno quanto à planificação textual: uso do título, argumento, contra-argumento e conclusão. Quanto à contra-argumentação, o aluno, embora defenda que o bullying está na moda e que tem ocorrido certo exagero no trato deste assunto, ele mais uma vez mostra ter uma preocupação com a opinião do leitor, ou seja, em convencer o leitor, ao contra-argumentar que o bullying existe e que é um problema grave, mas que o problema está no exagero ao tratar este assunto “A minha tese central não é defender o bullying é só apresentar a sua verdadeira imagem que vem se alastrando, que é a moda que virou.”

Outra questão que chamou a atenção, ao compararmos os três artigos, foi a preocupação do aluno no uso das vozes sociais. No primeiro artigo, o aluno assume mais uma voz englobante *Para mim, Não é que eu não acho*, ao passo que nos dois últimos artigos percebemos uma maior pesquisa e leitura sobre o assunto bullying, já que o aluno, por exemplo, faz menção ao Google e a fatos acontecidos recentemente e que foram muito divulgados pela mídia, o que se trata de um flagrante do evento de letramento propiciado pela sequência didática.

No artigo do aluno, a nosso ver, faltou sanar dificuldades linguísticas, principalmente quanto à acentuação, conteúdo, aliás, que pretendemos trabalhar no próximo bimestre.

## Síntese das principais transformações nos artigos opinativos produzidos pelos alunos

A seguir, apresentamos as principais transformações observadas nas produções do aluno. No quadro há uma comparação entre a produção inicial (P1), intermediária (P2) e final (P3) e uma síntese das alterações observadas.

Os itens marcados com **X** referem-se à presença do critério na versão primeira, intermediária e final. Já os itens marcados com – estão ligados à ausência do elemento analisado.

Estudante	O texto pode ser considerado um exemplar do gênero artigo de opinião?			Conseguiu interagir com o leitor do artigo?			Está adequado a destinatários múltiplos?			Mobilizou o esquema argumentativo: premissa/ tese, argumento e conclusão?			Conseguiu refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos?			O artigo apresenta progressão temática?			Conseguiu expressar subjetividade?			Há vozes sociais trazidas para avaliação do agente-produtor?			O texto apresenta organizadores lógicos que guiam o leitor, organizando o discurso?			Existem desvios gramaticais como pontuação, acentuação e ortografia?					
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3			
A	X	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Conforme os dados apresentados, percebemos que, em quase todos os itens, tivemos melhorias substanciais, com um aproveitamento de 100%. Quanto às questões transversais referentes aos aspectos morfosintáticos, à ortografia e pontuação presentes no artigo opinativo, a melhora foi insignificante, o que nos levou a rever a importância do trabalho com tais questões. Como o segundo bimestre era muito curto, tivemos que deixar este trabalho para um segundo momento, certamente também sobre outro gênero de discurso argumentativo, no *ensino em espiral* preconizado por Schneuwly e Dolz (2004).

## Conclusões

Começamos a tecer as considerações finais desta pesquisa, recuperando os questionamentos que a motivaram: a atividade docente, embasada na engenharia didática, proposta pelos pesquisadores filiados ao ISD, orientada por um conceito de ensino e aprendizagem, fundamentada em gêneros textuais, constitui uma boa alternativa para provocar aprendizagem e desenvolvimento no professor e nos alunos do ensino fundamental? A construção do modelo didático do gênero constitui um instrumento válido para guiar as ações do professor, com vistas à elaboração de SD? A sequência didática e a lista de controle propiciam atividades adequadas para o desenvolvimento de capacidades para a produção de textos na educação fundamental?

Pelas análises efetuadas, constatamos que a resposta a aqueles questionamentos é afirmativa. A lista de controle/constatação, juntamente com as SDs, constituíram uma ferramenta metodológica essencial para que houvesse avanço nos textos dos alunos e, portanto, a engenharia didática proposta pelos autores de Genebra é validada positivamente no Ensino Fundamental. A validação dessa metodologia, pelos dados oriundos da comparação entre produção inicial, produção intermediária e produção final, ficou demonstrada, por um lado, pela evolução significativa nos artigos opinativos dos alunos.

Entretanto, é necessário mencionarmos que durante a aplicação da sequência didática na escola, encontramos algumas dificuldades. Uma delas refere-se ao tempo. Por mais que tivéssemos *liberdade* para a realização do nosso trabalho, tínhamos que cumprir o calendário e como o segundo bimestre foi mais curto que o anterior, sem contar os feriados e algumas atividades extras realizadas pela escola, não conseguimos dar *feedbacks* aos resultados da regulação com foco na contra-argumentação. Outro desafio refere-se à dificuldade em adaptar o trabalho para uma determinada turma/escola. Algumas vezes, percebemos, principalmente nos bilhetes entregues aos alunos, que a linguagem estava meio acadêmica, o que dificultou a compreensão do que deveria ser feito. Mas, no geral, o trabalho foi muito gratificante, pois conseguimos perceber em pouco tempo evolução nos artigos opinativos dos alunos, comparando a primeira produção com a intermediária e a última.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução : Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRITO, L. P. *Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução : Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organizado por Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos – das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução : Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, nº 92, 1993.

\_\_\_\_\_; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - UNESP - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.

LOUSADA, E. G.; MACHADO, A. R. *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"*. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, 2010.

MACHADO, A. R. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. F; BONINI, A; MOTTA ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábolas, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória/PR: Kaygangue, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, L. C. (Org.) *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009.

\_\_\_\_\_. *Práticas de letramento, gêneros e interação social: o saber de professores das séries iniciais*. In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II. São Leopoldo-RS: Casa Leiria, 2010.

\_\_\_\_\_. A dupla semiotização dos objetos de ensino - aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*. Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scpione, 2001.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*. 1996.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHNEUWLY, B. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 1995.

\_\_\_\_\_. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução : Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução : Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_; BAIN, D. *Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques*. In: Evaluation Formative et didactique d français. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução : J.C. Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Tradução : Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## A NARRATIVA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DE 6º ANO

Flávia Cristina Candido de Oliveira \*

Maria Margarete Fernandes de Sousa \*\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar a sequência narrativa em produções textuais de alunos de 6º ano, à luz do protótipo narrativo de Adam (1992; 2008) e da narração de Bronckart (2007). Ambos os autores são tomados por base para uma complementação de suas teorias, acrescentando o último um aspecto relevante em nossa pesquisa – o *script*. O *corpus* da pesquisa constitui-se de quarenta e duas (42) produções textuais construídas em sala de aula através de oficinas, seguindo as orientações das sequências didáticas de Schneuwly; Dolz (2004). Esse artigo apresenta apenas uma categoria de análise de uma pesquisa de maior extensão acerca do tema. No entanto, consideramos que a categoria aqui tratada seja relevante, principalmente para o professor, pois traz informações que contribuem para respaldar o trabalho desse profissional.

**Palavras-chave:** Sequência narrativa. *Script*. Prosa escolar.

**Abstract:** This article aims at analyzing the narrative sequence in text productions of students of the sixth grade. We rely on Adam's (1992; 2008) narrative prototype and on the narration of Bronckart (2007). Both authors are theoretical references for the data analysis, and the latter one is responsible for a relevant aspect of our research - the *script*. The corpus of the research is composed by 42 textual productions which were done during the classes through workshops, following the orientations of the didactic sequences proposed by Schneuwly; Dolz (2004). In this article, we show that the categories of analysis were incorporated into the texts of the students that took part in the workshops. We consider that these categories are also relevant to the teacher, because they bring important information that contributes to support their didactic-pedagogic work.

**Keywords:** Narrative sequence. *Script*. Scholar prose.

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, PPGL/UFC e pesquisadora do Grupo de Pesquisa GETEME – PROTEXTO/UFC, Fortaleza, Ceará, Brasil, flavia\_cristina2003@yahoo.com.br

\*\* Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Coordenadora do Grupo de Estudos Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Metodológicas –GETEME, vinculado ao Grupo de Pesquisa Estudos do texto e do Discurso – PROTEXTO/UFC Fortaleza, Ceará, Brasil, margarete.ufc@gmail.com

## Introdução

Dentre os vários aspectos que compõem o texto, um aspecto relacionado ao assunto nos chamou atenção: a sequência narrativa. Em princípio, surgiu a seguinte questão, em função da dúvida que nos motiva: há diferença entre sequência narrativa e *script*? Para isso, analisamos quarenta e duas produções textuais de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II, tendo como gênero o conto popular. Apoiamo-nos em pressupostos da Linguística Textual, no protótipo narrativo de Adam (1992; 2008) e no ISD de Bronckart (2007), especificamente, no tipo de discurso narração. Nosso objetivo é analisar a infraestrutura textual, verificando a presença da sequência narrativa ou do *script* na construção desses textos.

A pesquisa apresenta um caráter teórico-prático e é delineada em quase-experimental. A análise foi baseada em um *corpus* que se compõe de quarenta e duas produções textuais, divididas em produção inicial (PI) e produção final (PF). Essas produções textuais foram recolhidas durante um período de três semanas, com atividades que tratavam da infraestrutura do texto, conforme citado anteriormente. Para isso, organizamos as oficinas à luz das sequências didáticas de Schneuwly; Dolz (2004).

A análise levou-nos a observar que muitas das produções foram estruturadas segundo a sequência narrativa de Adam (1992; 2008); outras, porém, apresentaram somente o *script*, conforme defende Bronckart (2007). Constatamos que os alunos possuem a estrutura narrativa internalizada, porém nem sempre conseguem distinguir entre o processo de intriga e o *script*, produzindo textos que ora narram ora enumeram ações. Acreditamos que a pesquisa constituiu-se em uma reflexão teórica sobre a construção do texto narrativo de alunos de 6º ano. A relevância desta pesquisa está na compreensão da infraestrutura do texto que auxilia o aluno a produzir gêneros do narrar e o professor a compreender esse processo, valorizando e auxiliando o aluno na construção da produção textual de gêneros narrativos.

## Sequência narrativa

A narrativa, embora seja uma das sequências mais estudadas, quer por linguistas, quer por pedagogos, continua sendo um tema ainda muito explorado e que desperta muito interesse em novas pesquisas, haja vista que tem suscitado ainda novidade como a que acabamos de investigar. Segundo Adam (2008), a sequência narrativa é uma unidade textual complexa e relativamente autônoma, integrada e organizada em macroproposições. As sequências, de modo geral, são diferentes entre si, porque apresentam características linguísticas peculiares que são reconhecidas pelo leitor/interpretante como típicas ou canônicas. Além disso, a estrutura sequencial num texto (T) pode comportar um número de sequências completas ou elípticas que permitem abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos muito gerais. Para efeito de compreensão, Adam (1994) demonstra uma estrutura hierárquica elementar da sequência textual da seguinte forma: # [T [Sequência (s) [macroproposição (ões) [proposição (ões)]]]] #.

As proposições aqui representadas são componentes de uma unidade superior. A macroproposição é uma unidade constituinte da *sequência*, e esta uma unidade constituinte do *texto*; o sinal /#/ delimita a fronteira do texto e marca o começo e o fim de uma comunicação. Como afirma Adam (1994, p. 114), “um texto narrativo é uma estrutura hierárquica complexa compreendendo ‘n’ sequências – elípticas ou completas – de mesmo tipo ou de tipos diferentes”<sup>2</sup>.

Defende Adam (2008) que a sequência apresenta-se sob diferentes formas de construção narrativa, cujas formas dependem de seu grau de narrativização. Uma narrativa que se constitui somente por uma simples enumeração de uma sequência de ações e/ou eventos possui baixo grau de narrativização. Ao contrário, quando a narrativa estrutura-se sob as cinco proposições, formando a tríade Nó [Pn2], (Re)ação ou Avaliação [Pn3] e Desenlace [Pn4], corresponde a um alto grau de narrativização. Adam (1997, p. 78) afirma que “o par Nó ↔ Desenlace constitui o elemento determinante de toda a construção da intriga”. Conforme Todorov e Larivaille (1968; 1978 *apud* ADAM 2008), apresentam uma estrutura hierárquica que se compõe de cinco macroproposições narrativas de base (Pn), que corresponde aos cinco momentos (m) do aspecto: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e depois do processo (m5).

---

<sup>2</sup> Un texte narratif est une structure hiérarchique complexe comprenant “n” séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de types différents. (Tradução sob nossa responsabilidade.)

Além disso, cada história contada mobiliza personagens implicados em acontecimentos no eixo do sucessivo. Adam (1997, p. 81) afirma que “só falaremos de construção em forma narrativa quando uma ou várias proposições forem interpretáveis como Nó [Pn2] e como Desenlace [Pn4]”. Assim, deduzimos que uma narrativa, sustentada por um processo de intriga, apresenta a sequência narrativa em seu alto grau de narrativização. Esse processo consiste na seleção e organização de acontecimentos de maneira a formar um todo, uma história ou uma ação completa. A partir de um estado equilibrado, cria-se a tensão e desencadeia-se uma ou várias transformações, para isso são necessários seis constituintes, a serem citados no decorrer da explanação, que, reunidos, formam uma narrativa.

Kaufman; Rodrigues (1995) partilham esse ponto de vista. Elas também defendem que, no texto narrativo, predomina a trama narrativa em função de sucessão de fatos e ações que se estabelecem em uma sequência temporal e causal. Também destacam a importância dos personagens que realizam as ações.

Compreendemos que a narrativa não está presente somente no texto literário, mas também em textos não literários. A intriga é, no entanto, o processo principal que constitui a história e, conforme Kaufman; Rodriguez (1995), os personagens e o momento adquirem importância para a realização e conclusão das ações. Observamos que a teoria-base dos protótipos amplia a discussão. Segundo Adam (1992), a sequência narrativa caracteriza-se através de seis constituintes:

- sucessão de eventos, que consiste na delimitação de um evento inserido em uma cadeia de eventos alinhados em ordem temporal;
- unidade temática, que privilegia um sujeito agente, mesmo existindo vários personagens; um deverá ser o mais importante e que desencadeará toda a ação narrada;
- predicados transformados, consiste no desenrolar de um fato que implica a transformação das características do personagem;
- processo, a narrativa deve apresentar um início, um meio e um fim;
- intriga, que dá sustentação aos fatos narrados, podendo levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos;

- moral, uma reflexão sobre o fato narrado, que pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história, mas não é parte essencial da narrativa, podendo vir implícita.

Com base em todos esses elementos, o esquema prototípico da sequência narrativa constitui-se de cinco macroproposições, que perfazem a situação inicial, a complicação, as (re)ações ou a avaliação, a resolução e a situação final; a moral pode ser explicitada ou não na narrativa. Esse protótipo sofreu algumas mudanças e, por essa razão, utilizamo-nos de Adam (2008).

A intriga, a nosso ver, é um processo composto por ações que culminam em uma relação de causa e efeito, em seu alto grau de narrativização. Além disso, a sequência narrativa pode vir forte ou fracamente segmentada. O processo de intriga constitui-se de elementos relevantes na construção da narrativa, pois se constrói a partir de três macroproposições que se apresentam sob a forma de: complicação [Pn2], re(ações) ou avaliação [Pn3] e resolução [Pn4]<sup>3</sup>.

Para Adam (1997), o impasse de uma narrativa pode estar presente no Desenlace. Ainda segundo Adam (2008, p. 227), “[...] a base Pn1 é dinamizada por Pn2 e conduz a um estado transitório Pn3, que se interrompe, ele próprio, sob o efeito de Pn4 que leva ao final Pn5”. Por vezes, tensão dramática, que, como afirma Adam (1997), é uma noção puramente semântica e não ocupa lugar definido, é confundida com o Nó desencadeador da construção da intriga que é uma noção puramente composicional. A tensão dramática pode fazer parte da intriga, mas também é possível que haja uma intriga sem tensão dramática ou mesmo o inverso. Para ilustrar a explicação, citaremos um exemplo de composição com tensão dramática e outro com processo de intriga, em seguida, um exemplo de *script*, que demonstra uma situação textual em que não há a tensão dramática e a intriga:

(01)

Era uma vez um príncipe. **Este queria desposar uma princesa, mas tinha de ser uma verdadeira.**<sup>4</sup> Então viajou pelo mundo inteiro para encontrar, mas não achou nenhuma que

---

<sup>3</sup> Conforme demonstraremos, no decorrer deste artigo, a terminologia utilizada por Adam (1992), em relação ao processo de intriga, será diferente em obras mais recentes. A denominação mais atual é de Nó [Pn2] e de Desenlace [Pn4], essa mudança da nomenclatura não implica na incompreensão da sequência narrativa da proposta anterior.

<sup>4</sup> Grifo nosso.

fosse perfeita. Princesas não faltavam, mas que fossem verdadeiras princesas, disso é que ele não estava muito seguro, havia sempre nelas algo que não estava perfeitamente bem. Então regressou ao palácio e continuava muito triste, de tal forma tinha desejado encontrar uma verdadeira princesa. (ADAM, 1997, p. 53-54).

(02)

É PRECISO FAZER SINAL AO MOTORISTA

A senhora esperava o autocarro

o senhor esperava o autocarro

**passa um cão preto a coxear**<sup>5</sup>

a senhora olha para o cão

o senhor olha para o cão

**e enquanto isso passou o autocarro**<sup>6</sup>.(ADAM, 1997, p. 81).

(03)

Hoje, eu saí de casa para tomar o trem de 8h30, que chega a Turin às 10 horas. Tomei um táxi que me conduziu à estação; lá, comprei um bilhete e voltei ao bom cais; às 8h20, entrei no trem, que partiu na hora e que me conduziu a Turin. (ADAM, 1992, p. 53).

O primeiro exemplo é uma situação inicial problemática, porque o príncipe quer apenas como esposa uma verdadeira princesa – isso já destaca a tensão dramática – porém, no fim da sequência, ele não consegue ter sucesso em sua empreitada e fica “muito triste”. Já no segundo exemplo, observamos que o processo de intriga é iniciado pelo Nó desencadeador [Pn2], “passa um cão preto a coxear”, seguido das reações [Pn3] da senhora e do senhor que olham para o cão, encerrando o processo de intriga no último verso, Desenlace [Pn4], “e enquanto isso passou o autocarro”. Nenhuma tensão dramática é apresentada nessa situação. No terceiro exemplo, a situação elenca ações (*saí de casa, tomei um táxi, comprei um bilhete, voltei ao bom cais, entrei no trem*), mas não apresenta em sua estrutura o processo de intriga. Quando ocorre isso, é denominada de baixo grau de narrativização. Segundo Adam (1994, p. 97), “onde não há uma unidade de uma mesma ação, não há narrativa”<sup>7</sup>. De acordo com essa afirmação, não há um processo de intriga que dinamize o texto, por essa razão, a narrativização presente constitui-se em um baixo grau. Em sua obra de 1994, Adam faz algumas alterações no esquema da sequência narrativa, conforme abaixo:

---

<sup>5</sup> Grifo nosso.

<sup>6</sup> Grifo nosso.

<sup>7</sup> Où il n’y a pas d’unité d’une même action, il n’y a pas de récit. (Tradução sob nossa responsabilidade.)

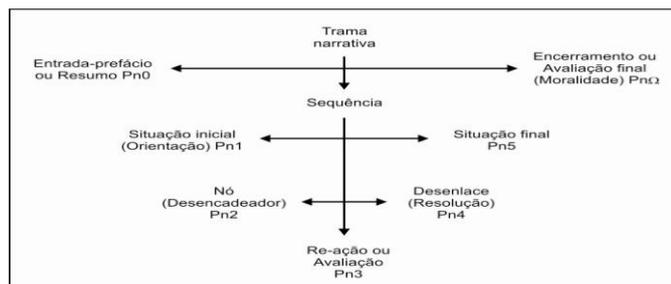


FIG.01: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA NARRATIVA (ADAM, 2008, p. 228).

No esquema prototípico narrativo supracitado, a Complicação é denominada também de Nó, que substitui o desencadeador um. Na Resolução, é acrescentado o Desenlace, que substitui o desencadeador dois no esquema de Adam (1992). As alterações, num primeiro momento, conferem às proposições *funções* mais específicas à intriga: Nó, Ações ou Avaliação e Desenlace determinantes na narrativa, que constituem, a nosso ver, as funções de maior peso e que foram analisadas no *corpus* de produções textuais. Na análise das produções textuais, optamos por esse esquema, mais atual, que consideramos mais completo e que atende às nossas expectativas no que se refere à construção da sequência narrativa.

No item seguinte, trataremos acerca do modo de planificação, tema sobre o qual se debruça Bronckart, que completará a nossa discussão e servirá de base para a análise dos dados também.

### Modo de planificação

A noção de sequência/protótipo, denominação dada por Adam, apresenta-se em Bronckart sob modo de planificação de linguagem, que se desenvolve no interior do plano geral de texto, ou seja, nos níveis infraordenados em relação à unidade-texto. Esse modo de planificação, que se apresenta de diferentes formas nos tipos de discurso, pode organizar-se através de sequências textuais ou de *script* quando ambos se referem ao Mundo do Narrar.

Os tipos de discurso advêm do que Bronckart denomina mundos discursivos que contribuem para colocar em interface representações individuais (em organismo-agente) e representações coletivas (em obras humanas). Esses mundos são virtuais, contrastando com o

mundo ordinário; eles são considerados sistemas de coordenadas formais que devem mostrar o tipo de relação que mantém com o mundo da atividade humana, ou seja, o mundo ordinário.

A mediação através dos tipos apresenta um caráter mais restritivo que a mediação por meio dos gêneros de textos, na medida em que a margem de adaptação dos agentes é fortemente limitada pelas propriedades do sistema da língua e/ou representações. Em decorrência disso, Baltar (2008) afirma que o destaque que Bronckart dá aos tipos de discurso é uma forma de dar relevo ao folhado que configura os textos/gêneros, visto que estes indicam algumas regularidades presentes nas atividades e ações de linguagem que são peculiares à configuração dos gêneros textuais.

De acordo com Bronckart (2007), os mundos discursivos constroem-se com base em dois subconjuntos de operações não denominados pelo autor. As primeiras organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas do mundo ordinário, explicitando a relação existente entre as coordenadas gerais. As segundas dizem respeito ao relacionamento entre as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal e, de outro lado, os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço tempo de produção). O autor faz o cruzamento entre tipos psicológicos e mundos discursivos permitindo a seguinte combinação:

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		<b>EXPOR</b>	<b>NARRAR</b>
Relação ao ato de produção	<u><b>Implicação</b></u>	<u><b>Discurso interativo</b></u>	<u><b>Relato interativo</b></u>
	<u><b>Autonomia</b></u>	<u><b>Discurso teórico</b></u>	<u><b>Narração</b></u>

QUADRO 01: ESQUEMA DOS TIPOS DE DISCURSO (BRONCKART, 2007, p.157).

Como o próprio Bronckart (2007, p. 155) diz, “esses mundos assim como as operações em que se baseiam não são, entretanto, identificáveis, senão a partir das formas linguísticas que os semiotizam, sendo eles, portanto, dependentes dessas formas linguísticas”. Destacaremos, entretanto, o mundo do NARRAR que se divide em relato interativo e narração. O relato interativo, segundo Bronckart (2007), é um tipo de discurso que se desenvolve em uma situação de interação, podendo ser real (e originalmente oral) ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como o romance. Por apresentar um caráter monologado se traduz pela ausência de frases não declarativas. O relato interativo caracteriza-

se também pela implicação dos parâmetros da interação verbal. As unidades linguísticas referem-se diretamente às personagens-agente dessa interação e outras unidades explicitam a relação existente entre o quadro espaço-temporal dos acontecimentos narrados e o da interação verbal.

A narração constitui-se em um tipo de discurso, geralmente, escrito e sempre monologado que comporta frases declarativas<sup>8</sup>. Caracteriza-se por verbos no pretérito perfeito e imperfeito, com a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc.) e pela presença conjunta de anáforas pronominais e de anáforas nominais, apesar de estas serem comuns a outros tipos de discurso. Articula-se com um mundo cujas instâncias de agentividade são autônomas em relação a esses parâmetros.

Os acontecimentos ou ações constitutivas da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão. Essa organização linear é denominada por Bronckart de *script* ou grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR. O *script* organiza o conteúdo temático em uma ordem cronológica de acontecimentos narrados que são mais frequentes nos relatos.

Salientamos que os tipos de discurso podem ser *puros* ou *ideais*, podendo se combinar ou interpenetrar em modalidades complexas. Uma hipótese levantada por Bronckart (2007) acerca do quadro da prática dos tipos/mundos discursivos supracitados é que eles se constroem e se desenvolvem em diversas formas de raciocínio humano – raciocínio causal/temporal nos mundos do NARRAR (relato e narração). Já o raciocínio de senso comum apresenta-se no discurso interativo e o raciocínio lógico-argumentativo, no discurso teórico. Segundo Bronckart (2008, p. 89), “é no quadro desses tipos discursivos que se realizam os modos de planificação propriamente linguístico que são as sequências (cf. ADAM, 1992), que se organizam em orações ou cláusulas, descritas pelas teorias sintáticas”.

Para nossa pesquisa, faz-se necessário o estudo da planificação, pois constitui a infraestrutura textual em paralelo com a concepção de Adam acerca da estrutura interna do texto, havendo em ambos os autores, neste aspecto, uma complementação de informações apesar das diferenças existentes entre as teorias.

---

<sup>8</sup> Segundo Bronckart (2007), o termo declarativo refere-se a uma acepção lógica ou cibernética: um conhecimento estabilizado (ordem do saber), por oposição a um conhecimento procedimental (ordem do saber-fazer).

## Metodologia de análise

Esta pesquisa apresenta um caráter teórico-prático, utilizamo-nos do método indutivo e dedutivo que se delineou em um estudo quase-experimental. A análise ocorreu em um grupo (turma) de alunos de 6º ano de uma escola privada, localizada na periferia de Fortaleza, no bairro Henrique Jorge. De acordo com Gil (1989, p. 75), esse tipo de pesquisa “é constituído por um grupo, geralmente reduzido, previamente definido quanto às suas características fundamentais”. A escolha desse grupo de alunos, em especial de 6º ano, deveu-se à verificação de como o aluno dessa série constrói um texto narrativo. A turma escolhida apresentava alunos na faixa etária entre dez e onze anos, idade esperada para o ingresso desse aluno na série em estudo. Apenas dois alunos estavam fora de faixa, entre doze e quatorze anos.

As produções textuais analisadas, com base no gênero conto popular, somam quarenta e dois textos (42) de alunos de 6º ano, como já mencionado. Esses alunos foram submetidos a uma primeira produção textual denominada de produção inicial (doravante PI) e, após as oficinas, eles foram submetidos à produção de um segundo texto, denominado produção final (doravante PF), para posterior análise e comparação dos dois momentos de produção textual. Durante as oficinas, os alunos produziram outros textos, mas foram considerados para análise a PI e a PF. Além disso, a contagem das produções textuais se fez de acordo com a presença do aluno em todas as atividades elaboradas no período das oficinas. Por essa razão, as produções de sete alunos não foram analisadas, em decorrência desse fator. Consideramos, para efeito de análise dos dados da pesquisa, os textos dos alunos cuja presença foi verificada em todas as etapas do processo. Ou seja, só foram consideradas as produções dos alunos que participaram de todas as oficinas.

As oficinas ocorreram nas aulas, de aproximadamente cem minutos, ou seja, duas aulas geminadas<sup>9</sup>, organizadas durante três semanas. Elas obedeceram à carga horária das aulas de língua portuguesa (quatro aulas semanais) e de redação (duas aulas semanais), totalizando dezesseis aulas ao final da atividade. Na primeira semana das oficinas, o trabalho foi realizado nas quatro aulas de língua portuguesa, somente nas duas semanas seguintes,

---

<sup>9</sup> Somente as aulas de redação não foram trabalhadas com aulas geminadas, porque o horário da escola dividia-as em duas aulas de 50 minutos cada uma e em dias diferentes.

utilizamos também a carga horária das duas aulas de redação para completarmos o tempo combinado, previamente, com a escola. Nessas oficinas, tomamos como base a sequência didática de Schneuwly; Dolz (2004), elaborando atividades que apresentavam a sequência narrativa.

Ao término das três semanas de atividades, em sala de aula, selecionamos o *corpus* utilizando, como primeiro critério, a participação dos alunos em todas as etapas das oficinas realizadas nesse período, em seguida, codificamos cada uma delas. De acordo com a ordem alfabética de nomes dos alunos, as etiquetas constam, primeiramente, de sigla PI ou PF, as iniciais do nome completo do aluno participante da pesquisa e de um número que segue a ordem crescente conforme os exemplos a seguir: PIAMS01, PIBGA02, sucessivamente.

### **Análise das produções textuais iniciais (PI)**

Na análise das primeiras produções textuais desenvolvidas pela classe escolhida para a pesquisa, tivemos como objetivo fazer um levantamento de como são estruturados os textos do gênero do narrar, dando destaque à análise da sequência narrativa. Esclarecemos, desde já, que o objetivo não é enquadrar em uma justa medida o protótipo narrativo de Adam (1992; 2008), ao contrário, o objetivo desta análise é verificar a estrutura de um gênero do narrar real e ampliar o conhecimento acerca do texto narrativo em sala de aula.

Conforme as orientações de Schneuwly; Dolz (2004) acerca das sequências didáticas, as produções textuais foram feitas em dois momentos PI e PF. Tomamos, inicialmente, para esta análise, as produções iniciais que não tiveram orientações específicas acerca dos assuntos que foram abordados durante as oficinas; após a leitura de um texto do gênero conto popular seguido de comentário, os alunos foram estimulados a produzir esse gênero.

Identificamos que algumas dessas produções textuais apresentavam a sequência narrativa com todas as proposições, conforme Adam (1992; 2008), e aparecem sob a forma de [Pn1] Situação inicial, [Pn2] Nó, [Pn3] (Re)ações ou Avaliação, [Pn4] Desenlace e [Pn5] Situação final. Segundo Canvat (1996), as tipologias textuais apoiam o leitor no sentido de que este apresenta, intuitivamente, uma coerência a uma série textual e que, a partir de alguns esquemas globais, há o processamento cognitivo. Confirmamos que os alunos produtores desses textos, utilizaram-se de todas as proposições, talvez isso possa ter ocorrido a partir da

leitura do texto que foi trabalhado como estímulo para a produção, ou pelo contato com outras histórias a partir de leitura e audição. Nessas produções, havia o processo de intriga que caracteriza o texto do gênero do narrar sob a forma de narrativa. De um total de vinte uma (21) produções textuais, onze (11) apresentam todas as proposições elencadas anteriormente.

Observamos nessa produção que, apesar de apresentarem problemas ortográficos e de outra ordem, há uma sequência lógica de acontecimentos, apresentando o processo de intriga formado pelo Nó, (Re)ações ou Avaliação e Desenlace que sustentam um texto narrativo. Vejamos, na íntegra, uma dessas produções com a sequência narrativa completa.

#### (04) O LOBISOMEM

[Pn1][e1a]Era uma vez um homem grande e forte chamado João, [e1b] ele era muito conhecido na cidade que vivia. [Pn2] Um dia ele estava indo trabalhar na roça. Quando ele estava chegando ele viu um homem sendo atacado por vários lobos. [Pn3][e3a]João pegou umas pedras e jogou nos lobos, [e3b] os lobos correram para cima dele, [e3c] João pegou um galho e começou a bater nos lobos. [e3d] O homem que estava caído começou a ajudar João a bater nos lobos, [e3e] os lobos correram mas de repente apareceu um lobo atrás de João e mordeu o braço dele [e3f] mas ele se soltou e bateu no lobo e ele correu. [e3g] O homem disse muito obrigado a João e disse que se chamava Miguel, [e3h] João se apresentou e depois eles foram para a roça.

[Pn4][e4a]Quando eles saíram da roça já era meia noite, [e4b] João se transformou e um lobisOMEM por causa da mordida do bolo. [e4c] O lobisOMEM tentou matar Miguel [e4d] mas ele correu mas ele caiu e o lobisOMEM ia matar ele [e4e] mas apareceu uma fada e lançou um raio no lobisOMEM [e4f] que fez ele viver João de novo [Pn5] e depois disso João e Miguel se tornaram amigos inseparáveis. (PIJAOP09).

De acordo com Adam (2008), há um plano de texto que confere ao protótipo narrativo uma estrutura que se assemelha, em parte, às regras da retórica. Essa estrutura baseia-se na macrosegmentação formada por alíneas, separações marcadas e dados peritextuais, que se referem aos entretítulos, mudanças de partes e de capítulos. Identificamos em duas produções textuais iniciais que havia essa mudança de partes com a introdução de [Pn0] e [PnΩ] que complementam a sequência narrativa. Compreendemos, contudo, que o excerto de [PnΩ] pode ser considerado fragmento de diálogo do personagem, visto que muitas produções apresentavam esses fragmentos de maneira mais evidenciada. Apresentamos a seguir cada excerto de acordo com as proposições citadas anteriormente.

(05)

[Pn0][e0a] Quando um casal tem seis filhos e o sétimo for um filho [e0b] esse filho se vise a lua cheia começava sua transformação: ficava com pelos sua boca e orelha crescia suas unhas ficavam grandes e afiadas [e0c] ele se transformava o lobisomem [Pn1][e1a] e foi isso que aconteceu com um menino chamado Marcos e seu pai ficou com os olhos arregalados. (PIMSS16).

(06)

[Pn5][e5a] Quando o cavalo se acalmou [e5b] o doido trancadão cuidou de seus ferimentos e disse. [PnΩ] Aprendi que devo ser mais trancadão e [e5c] subiu em seu cavalo e seguiu viagem. (PIJLN08).

As sequências narrativas são, conforme dito, estruturadas a partir de proposições que apresentam o processo de intriga, nas produções analisadas, algumas delas não apresentavam uma das proposições, dentre elas, [Pn4] Desenlace. Consideramos que o excerto se constitui em um texto que apresenta uma sequência de ações, visto que a sequência narrativa compõe-se de proposições e, nessa situação, não apresentou o [Pn4] Desenlace. Quando isso ocorre, o texto apresenta uma baixa narrativização, segundo Adam (2008), que o descaracteriza de determinados gêneros de discurso ou implica na ausência de proposição que, para nós, compromete o processo de intriga. Isso nos permite compreender que o aluno, ao produzir o texto, suprimiu a proposição em questão, mas não implica dizer que não seja uma sequência narrativa. A orientação do professor e a revisão do texto permitirão ao aluno corrigir a *falha*. Observamos que isso ocorreu em quatro (04) produções analisadas que apresentaram o baixo grau de narrativização. O texto a seguir demonstra que há ausência da proposição [Pn4] Desenlace.

#### (07) OS POBRES QUE QUERIAM IR PARA SOBRAL

[Pn1] [e1a] Era uma vez um senhor muito pobre que se chamava Ronaldo, Ronaldo tinha um filho.

[e1b] Ele se chamava Mario.

[Pn2] [e2a] Um dia eles resolveram que queriam ir para sobral, [e2b] mas queriam achar um companheiro de viagem, e acharam seu nome era Adriano [e2c] e ele era um pouco surdo.

[Pn3] [e3a] Adriano estava de limozine, Ronaldo e seu filho estavam “a pé”, [e3b] Adriano não ofereceu a limozine [e3c] por que ele estava muito apressado para ir se arrumar para viajar para Sobral com a família deles e alguns amigos deles e foram [Pn5] [e5a] quando chegaram foram logo para o hotel para aproveitar o resto do dia [e5b] e eles foram para a pousada e lá eles fizeram muitas amizades. (PIBGA02).

Algumas produções textuais apresentam uma estrutura que compreendemos como incompleta quanto à estrutura narrativa, porque há ausência de proposições, além disso, essas produções diferenciam-se dos textos analisados anteriormente. Das duas (02) produções (PIHMS07; PIPBTFCF17) que não apresentam as proposições completas, identificamos uma em que não aparece [Pn5] Situação final. Esta situação não implica dizer que se trata de uma sequência narrativa com baixo grau de narrativização, porque as proposições que formam o processo de intriga estão presentes nessa produção conforme observamos a seguir:

#### (08) O AZALADO QUE FICOU RICO

[Pn1][e1] Era uma vez um homen andando pela estrada de caminha(ao), na carga havia muitos ovos [Pn2][e2a] e um certo dia um homen pediu carona [e2b] esse homen que pediu carona era ladrão ele levou todos os ovos [Pn3][e3a] e depois o homen com seu caminhão seguiu o ladrão [e3b] e na verdade esse ladrão so queria ajudar sua família pobre [e3c] e o homem deixou com eles os ovos e seguiu a viagem [e3d] ele parou para comer e pediu um suco [e3e] e outra pessoa pediu carona e ele desconfiou mas primeiro vou lhe revistar [e3f] e ele tinha os pés ao contrário e ele pensou deve ser o curupira eu vou vendelo para comprar mais comida [Pn4] [e4a] e o curupira olhando para a cara do homem ele se desconfiou e pediu para ir no mato para fazer uma coisa [e 4b] o homen achando que ele ia fugir mas não o curupira trouxe um saco cheios de pedras de ouro. (PIPBTFCF17).

A produção seguinte, no entanto, diferencia-se das demais, porque sua estrutura se compõe apenas de uma proposição [Pn1] Situação inicial e de diálogo entre personagens. Dentre as analisadas, essa produção não apresenta características da sequência narrativa nem de um *script*, pertencente ao tipo de discurso relato interativo, propriamente dito. Compreendemos essa produção como um texto que apresenta predominância da sequência dialogal, que não focalizamos em nossa análise, por não se constituir em objeto de estudo desta pesquisa. Isso não implica, contudo, dizer que seja uma sequência desnecessária já que as sequências podem se mesclar. Consideramos, todavia, oportuno mostrar este texto para ressaltar a versatilidade e propriedade com que os alunos se apropriam das diversas formas de composição textual. Esse fato já é previsto, inclusive, pelos próprios autores quando falam em estruturas composicionais inseridas e inserentes.

#### (09) A NOVATA FANIQUITA

[Pn1][e1a]Era uma vez uma menina que se jamava Faniquita [e1b]ela era uma formiguinha [e1c]ela era uma formiga tímida um dia na escola.

*Oi, oi, oi a Faniquita<sup>10</sup> [e1d] disse e um menino que era de muito tempo la disse: Oi meu nome é SMILIGUIDO falou. Oi meu nome é Faniquita eu sou novata aqui você pode me amostra o colégio porque eu estou com vergonha. A não presisa disso ta bom.  
Aqui é minha sala que eu vou estudar e aprender.  
É isso mesmo é minha também.  
A vamos entrar para asisti A muito obrigado De nada  
A devo ir chau foi um pra ser ti conhecer a amanha eu vou te ver dinovo aran chau.  
chau. (PIHMS07).*

Identificamos duas (02) produções textuais que apresentam sequências narrativas inseridas uma na outra. Acerca disso, Canvat (1996) afirma que há sequências inserentes ou dominantes e inseridas ou dominadas. Essa distinção permite alcançar o objetivo da ação de comunicação. O autor cita um exemplo bem pertinente para nossa análise, afirmando que uma história pode ser um pretexto para convencer, conforme podemos observar no gênero fábula. Nessa produção, identificamos duas histórias envolvendo a personagem com a sequência narrativa completa: a primeira que expõe o desejo da personagem; e a segunda, um acontecimento trágico que desencadeia os fatos finais da narrativa. Compreendemos que essa produção estabelece uma relação lógica entre os fatos e o propósito de comunicar algo acerca da força de um sentimento ainda que isso possa não ter sido intencional.

#### (10) CHANEL

**[Pn1][e1a]** Era uma vez uma garota chamada Chanel, **[e1b]** ela viajava pelas cidades a procura de um companheiro (para ter felicidades).

**[e1c]** Ela já estava a 5 anos procurando, **[e1d]** pois ela tinha 20 anos, **[e1e]** os pais dela já tinham morrido e mandou ela para avo e a avo dela morreu **[e1f]** já ia fazer 5 anos da morte da avó dela pois os pais dela morreram quanto ela tinha 10 anos.

**[Pn2][e2a]** Por isso ela vive só a procura de um companheiro para ela.

**[Pn3][e3a]** Ela procurou tando que achou um namorado, **[e3b]** eles estavam retornando a cidade Natal dela **[Pn1]**<sup>11</sup> e eles passando por uma floresta escura **[Pn2][e2a]** eles viraram um ladrão que mandou eles darem o dinheiro **[e2b]** mais o marido dela e muito valente e não deu **[Pn3]** o ladrão matou o marido dela.

**[Pn4][e4a]** Ela chorando foi atrás do ladrão mas ele atirou nela e a matou, **[Pn5][e5]** o espírito dela virou uma lenda urbana muito conhecida, **[Pn2][e2a]** mas um dia ela foi assustar uma cidade que as pessoas morriam de medo dela **[e2b]** não deixava as crianças saírem de casa.

**[Pn3][e3a]** Um dia um grupo de pessoas fizeram um círculo de invocação e trouxe a alma do seu amado **[e3b]** por que esse grupo sabia que ela estava sofrendo.

**[Pn4][e4]** Quando ela viu o seu amado o abraçou e o beijou e eles foram para o céu **[Pn5]** e aquela cidade viveu em paz e a alma dela também. (PIMMS12).

<sup>10</sup> Destacamos em itálico, porque percebemos um fragmento da sequência dialógica que não nos interessa nesta pesquisa.

<sup>11</sup> Destacamos em itálico por apresentar uma sequência narrativa inserida em outra.

De acordo com Adam (1994, p. 114), “um texto narrativo é uma estrutura hierárquica complexa compreendendo ‘n’ sequências – elípticas ou completas – do mesmo tipo ou de tipos diferentes”<sup>12</sup>. Essa afirmação respalda nossas considerações acerca da análise dessas produções textuais, compreendendo que há uma estrutura internalizada no falante acerca da narrativa. Nas produções analisadas, identificamos essa organização interna presente nos textos, porque, apesar do desconhecimento de pormenores acerca da sequência narrativa, os alunos já possuem um conhecimento internalizado da estrutura de uma história por ouvi-las em casa ou na escola desde os primeiros anos de vida. No entanto, isso não implica dizer que seja desnecessário o aprendizado, na escola, da infraestrutura. O conhecimento da sequência narrativa contribui para que ele perceba que existem gêneros em que se faz presente a sequência narrativa com alto grau de narrativização e gêneros em que essa sequência apresenta um baixo grau de narrativização.

### **Análise das produções textuais finais (PF)**

As produções textuais analisadas foram produzidas na última oficina e tiveram como estímulo as festas juninas que estavam para acontecer naquele período. Os alunos tomaram por base, para as produções iniciais, a leitura de um texto. Num segundo momento, a produção final foi realizada apenas com o estímulo, conforme dito, de uma temática que estava próxima da realidade dos alunos, naquele período. Por essa razão, eles produziram textos que tratavam da temática, mas nem todos esses textos pertenciam ao mundo do narrar; alguns desenvolveram predominantemente outras sequências, que não foram analisadas em nossa pesquisa, já que não eram nosso foco de análise. Compreendemos, no entanto, que um aluno capaz de produzir um texto com uma organização argumentativa que apresenta coerência nas ideias expostas, conforme observado nessas produções, provavelmente, produzirá um texto do gênero do narrar, sem dificuldades, haja vista ter recebido as orientações para isso.

---

<sup>12</sup> [...] les typologies textuelles s’appuient sur le fait que le lecteur confère intuitivement une cohérence à une suite textuelle à partir de certains schémas globaux, dont la (re)connaissance et la maîtrise facilitent le traitement cognitif. (Tradução sob nossa responsabilidade.)

De um total de vinte e um textos, podemos afirmar que, segundo os critérios aqui observados, essencialmente narrativos foram produzidos quatorze (14). A sequência narrativa que observamos apresenta [Pn1] Situação inicial, [Pn2] Nó, [Pn3] Re(ação), [Pn4] Desenlace e [Pn5] Situação final; além de [Pn0] Entrada-prefácio, Simples período e [PnΩ] Avaliação-final. O texto analisado demonstra que há a sequência, apesar de apresentar problemas de outra ordem que não serão contemplados nesta pesquisa, tais como: ortográficos, gramaticais etc. A tríade – [Pn2] Nó, [Pn3] Re(ação) e [Pn4] Desenlace – apresenta-se no decorrer da produção com marcas linguísticas que contribuem para a organização do tipo de discurso narração. Conforme Bronckart (2007, p. 89), “é no quadro desses tipos discursivos que se realizam os modos de planificação propriamente linguísticos que são as sequências (cf. ADAM, 1992), que se organizam em orações ou cláusulas, descritas pelas teorias sintáticas”. O texto é construído através das marcas linguísticas e a organização, cuja sequência narrativa faz parte, compõe a infraestrutura de gêneros do narrar.

O texto a seguir apresenta a sequência narrativa que se faz presente também em outros textos analisados, alguns apresentam o plano de texto completo a serem apresentados no decorrer da análise, outros apenas a sequência. Essa estrutura-base é internalizada pelo aluno, podendo ser percebida na construção do texto, principalmente, nas produções finais. No entanto, há textos que apresentam diferenciação de uma sequência narrativa com alto grau de narrativização de outra com baixo grau de narrativização. Além disso, identificamos textos com a estrutura de *script* pertencente ao tipo de discurso relato interativo. Essa diferenciação permite ao aluno produzir gêneros textuais que ora apresentam a sequência narrativa ora a estrutura de *script*. Enfatizamos que utilizamos as terminologias de ambos os autores, porque auxiliam na compreensão dessas diferenças presentes na construção dos textos do gênero do narrar.

#### (11) A FESTA MAIS RUIM

[Pn1][e1a] Era uma ves uma menina que gostava muito de festa junina [e1b] no dia ela foi aluga o vestido para ir [Pn2][e2a] eu aluguei quando gego o dia e a hora da da festa o meu par fautro [Pn3][e3a] quando eu sobe dessa coisa eu chorei muito [e3b] porque eu aluguei de beija (besta) pois ele fato [e3c] amenhada eu vo fala com ele [Pn4][e4a] eu fui quando eu chegei La eu toquei a companhia blim blom [e4b] ele abrio a porta e dis *OI com vai eu vôo muito rui eu esto doente estou cripada com do de graganta e com febre e não pode ir da mas descupa minha querida e porque não deu para eu quero ser o par favor não escolhe outro par por favo – Eu espero que você melhore ta bom ei eu trose algumas fotos da festa junina ei eu vo aquiã no computado para acessa para passa as foto são mais o*

*menos 43 eu também tirei umas fotos com animais e amigos minhas mais ele, fiserão uma festinha ea no quintal. la eles tinha foguera e milho para pode não fica com fome ta ai [Pn5] foram felises para sempre!!! (PFBGA02).*

Verificamos que num total de quatorze (14) produções, alguns textos apresentam somente a sequência narrativa, apresentando-se em cinco (05) produções textuais, conforme demonstramos no exemplo (11). Além disso, há sequências narrativas, como a do exemplo (12), que são introduzidas por [Pn0] e finalizadas por [PnΩ], as primeiras apresentam-se em quatro (04) produções textuais e as segundas em duas (02) produções. Observamos textos em que, além da sequência narrativa, também apresentou o plano de texto com Simples período num total de duas (02) produções. Em apenas uma (01) das produções textuais, identificamos o plano de texto com [Pn0], Simples período, Sequência narrativa e [PnΩ]. A seguir, observaremos um exemplo a fim de destacar que os alunos constroem produções com essas proposições e acréscimos do plano de texto, as quais contribuem para o desenvolvimento da narrativa, por já terem um esquema mental que lhes possibilitam (re)produzir outros textos dessa mesma natureza. A contribuição do professor é ensiná-los que essa sequência deve estar de acordo com o gênero que se pretende produzir. De acordo com Canvat (1996, s/p), “o leitor confere intuitivamente uma coerência a uma série textual a partir de certos esquemas globais, cujo reconhecimento e o domínio facilitam o processamento cognitivo”. Conforme observamos a seguir, essa produção é uma narrativa e nela se apresenta o alto grau de narrativização, que envolve o processo de intriga.

#### (12) FESTA JUNINA

[Pn0][e0a] A festa junina é importante para algumas pessoas que gostam de dançar e etc, [e0b] mais para algumas não é. Sp Como o que aconteceu [Pn1][e1a] as meninas estavam ensaiando para a festa, [Pn2][e2a] mais so que uma menina não tinha pá. [e2b] Então ela foi perguntar o menino se ele queria dançar, [e2c] mais só que ele disse que tinha vergonha.

[Pn3][e3a] Quando chegou o outro dia ela foi tentar dinovo com o mesmo menino, [e3b] dessa vez ela convenceu o menino a dançar com ela.

[e3c] Então chegou o dia o outro dia da festa, a menina tinha chegado lá, na festa tinha muitas barracas de comida e etc. [e3d] Quando ela viu aquelas comidas ela ficou com desejo de comer. [e3e] Tinha tanto, comida gostosa lá, [e3f] algumas delas eram muito conhecidos, como: pé-de-moleque, bolo, pratinho e etc.

[Pn4][e4a] Chegou a hora de dançar e era tão engraçado, [e4b] a menina fazendo o maior esforço pára se apresentar bem [e4c] e o menino lá, dançando todo duro.

[Pn5] Por causa disso a festa terminou toda ruim e isso prejudicou muito. [PnΩ] E foi assim que terminou a festa, todos ficaram muito tristes como o que aconteceu e etc. (PFTAP19).

Segundo Canvat (1996), ao tratar da tipologização homogênea, ele distingue duas formas principais de diferentes sequências em um texto e as classifica em: inserção de sequências e sequência dominante. Observamos em nossa análise que algumas produções textuais apresentaram uma dessas duas classificações, destacamos, porém, a inserção de sequências marcadas pela sequência narrativa. Em duas (02) das produções analisadas (PFLMR11, PFMSH13), identificamos a sequência narrativa que se apresenta inserida em outra sequência narrativa. Observemos a seguir uma dessas produções textuais.

### (13) SÃO JOÃO DAS TRADIÇÕES

[Pn1][e1a] Era dia 13 de junho festa junina, quando todos os jovens estavam em volta de uma fogueira contando superstições como: a loira do banheiro, lobisomem e etc.

[Pn2][e2a] Mas teve uma lenda que assustou Fernanda [e2b] foi a lenda da menina de ferro.

Sp Dá medo por causa do escuro e que faz muito frio.

Sp Era assim: [Pn1][e1a] uma menina que os pais tinham morrido quando ela tinha 3 anos.

[Pn2][e2a] Então ela se mudou para um orfanato, devido seu problema ela era muito dura.

[Pn3][e3a] As crianças do orfanato chamavam ela de menina de ferro [e3b] até as professora chamavam.

[Pn4][e4a] Um dia de sábado ela teve uma crise e morreu.

[Pn5] [e5a] Ainda hoje ninguém mas entrou no quarto dela.

[Pn5][e5a] Agora toda noite ela vem para assustar as crianças que magavam dela e os adultos. (PFLMR11).

O texto apresenta a sequência narrativa com o processo de intriga conforme podemos observar na produção (13). Compreendemos, no entanto, que a sequência inserida apresenta-se na função de uma proposição [Pn4] Desenlace, já que essa inserção constrói o sentido da primeira sequência, principalmente, com a presença de [Pn5] Situação final. Acerca disso, percebemos que três (03) produções textuais (PFHM07, PFMVL14, PFPBTCTF17) são construídas sem a presença de [Pn4] Desenlace. Essas produções não desenvolvem a sequência narrativa de forma completa, mas são consideradas narrativas, porque apresentam outras proposições e o grau de narrativização. Além disso, observamos também uma (01) produção textual (PFKFA10) com a sequência narrativa incompleta sem a presença de [Pn5]

Situação final, que não compromete a compreensão do texto, mas causa uma expectativa de que será acrescentada uma complementação de [Pn4] Desenlace para finalizar o texto. Acerca das produções textuais, que não estão estruturadas, conforme a sequência narrativa analisada, observamos quatro (04) produções (PFEGPO04, PFELSA05, PFJAOP09, PFMALG15), construídas com outras sequências narrativas que não estão sendo analisadas nesta pesquisa. Comprendemos, no entanto, que produções desse tipo apresentam uma organização linguística e uma estruturação do pensamento e isso nos permite concluir que há possibilidade de esses alunos terem se desviado da proposta, mas poderem construir textos com a sequência narrativa. Duas (02) dessas produções apresentam o *script* conforme podemos observar no excerto a seguir.

(14)

[Pn1][e1a]Meu pai tem um terreno la em pacatuba [e1b] e o aniverssarie da minha mãe é no dia do Festas Juninas [e1c] ai vai ter o aniverssaril dela e uma parte da Festa Junina. (PFEGPO04).

Segundo observamos, a estrutura apresenta a inserção de outra sequência e a continuidade apresenta-se sob a forma de *script*, pois as ações são enumeradas sem que se desenvolva um processo de intriga, porque o texto não tem como objetivo ser uma narrativa, mas tão-somente descrever a temática abordada na oficina.

Podemos compreender que as produções textuais, apesar de apresentarem essas variações entre narrativa e *script*, oportunizam ao professor trabalhar as diferenças na construção de gêneros do narrar. A presença da intriga foi o diferencial para que o aluno participante das oficinas compreendesse o que é uma narrativa, pois, até então, ele enumerava fatos que poderiam vir a ser ou não uma narrativa.

### **Considerações finais**

As produções que seguiram, criteriosamente, a escolha do gênero conto popular que motivou a produção, mostraram avanços quanto à produção da narrativa em seus aspectos constitutivos. Ao apresentarem a sequência narrativa, verificamos que quatorze (14) produções textuais demonstraram todas as proposições necessárias para a construção

narrativa, conforme as propostas teóricas e metodológicas que trabalhamos com eles. Além disso, houve uma (01) produção que extrapolou nossas expectativas não só utilizando-se da sequência narrativa, mas também utilizando-se do plano de texto com Entrada-prefácio, Simples período e Avaliação final. Também destacamos que os tipos de discursos constituem-se em uma organização linguística em que os gêneros do narrar estão entre o tipo de discurso narração e o tipo de discurso relato interativo que, geralmente, apresenta o *script*, sendo este considerado o grau zero de planificação, tipo de organização textual legítimo nessa faixa etária e nesse nível de escolaridade, como observamos. A diferença entre ambos os discursos consiste tão somente na forma de organização linguística. Acerca disso, Adam e Bronckart apresentam categorias semelhantes por meio das quais as propostas se complementam e auxiliam o trabalho do professor e, conseqüentemente, o aluno na construção da sequência narrativa, sendo confirmada no momento da análise das produções textuais.

Diante do exposto, compreendemos que esses conhecimentos teórico e metodológico auxiliam a orientação dada pelo professor para a construção de textos narrativos em sala de aula. Não desconhecemos, no entanto, que o aluno já apresenta uma *bagagem* construída através da leitura e audição de textos narrativos que permitem uma melhor assimilação das orientações dadas pelo professor.

## Referências

ADAM, J. M. Le prototype de la séquence narrative. In: \_\_\_\_\_. *Le textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992. p. 45-74.

\_\_\_\_\_. *Le texte narratif*. Paris: Edições Nathan, 1994.

\_\_\_\_\_; REVAZ, F. *A análise da narrativa*. Tradução: Maria Adelaide Coelho da Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

\_\_\_\_\_. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CANVAT, K. Types de textes et genres textuels: problématique et enjeux. *Enjeux revue de didactique du français*, Facultés Universitaires de Namur, Paris, n. 37/38, mar./jun. 1996.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 11-19.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

## A ANÁLISE DO DISCURSO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janayna Bertollo Cozer Casotti\*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo buscar as relações entre a Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, pretendemos apresentar algumas reflexões que partem de pesquisas em Análise do Discurso – especificamente, da Teoria Semiolinguística, de Charaudeau (1983), – e que vão se ligar à nossa experiência profissional no ensino de Língua Portuguesa, tanto na educação básica quanto na superior. Considerando que os pressupostos da Semiolinguística contribuem para o trabalho com a leitura em sala de aula, escolhemos, para análise, duas peças publicitárias das sandálias Havaianas, uma vez que se trata de textos de circulação social, altamente recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Os resultados desse trabalho de análise corroboram a importância de se explorar tal gênero no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que permite o reconhecimento dos *possíveis interpretativos* que surgem dos efeitos visados pelo sujeito comunicante e dos efeitos produzidos pelo sujeito interpretante.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Ensino de Língua Portuguesa. Gênero do Discurso Publicitário.

**Abstract:** This article aims to seek relations between Discourse Analysis and the teaching of the Portuguese language. Thus, we intend to present some thoughts that come from the Discourse Analysis research - specifically from the Semiolinguistics Theory of Charaudeau (1983), - and that will connect to our experience in teaching Portuguese, both in elementary school and college. Assuming that Semiolinguistics contribute to the work with reading in the classroom, we chose to analyze two advertisements of Havaianas flip flops, since it comes to social movement texts, highly recommended by the National Curricular Parameters (PCN's, 1997). The results of this study confirm the importance of exploring this genre in the teaching of Portuguese language, since it allows the recognition of *possible interpretations* that arise from the effects targeted by the speaking subject as well as the effects produced by the interpreting subject.

**Keywords:** Discourse Analysis. The Teaching of the Portuguese Language. Advertising Discourse Gender.

---

\* Professora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, janaynacasotti@uol.com.br

## Considerações iniciais

Buscar as relações entre a Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa, à primeira vista, pode parecer muito simples. Todavia, se considerarmos que está em questão uma concepção de linguagem como *mise en scène*, ou seja, como uma “atividade humana que se desdobra no teatro da vida social e cuja encenação resulta de vários componentes, cada um exigindo um ‘*savoir-faire*’, o que é chamado de *competência*” (CHARAUDEAU, 2008, p. 7), teremos de reconhecer que esta aproximação – Análise do Discurso e ensino – torna-se complexa.

É complexa, uma vez que são, pelo menos, três competências envolvidas na encenação de um ato linguageiro: a situacional, em que se consideram a finalidade de cada situação e a identidade dos interlocutores nela implicados; a semiolinguística, em que se organiza a encenação do ato de linguagem segundo determinadas *visadas comunicativas* (enunciativas, descritivas, narrativas, argumentativas), recorrendo-se a categorias de língua; e a semântica, em que se constrói sentido por meio de formas verbais (gramaticais ou lexicais), recorrendo-se aos saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade. Para Charaudeau (2008, p. 8), a conjunção dessas competências vai constituir a competência discursiva, “e é fazendo-a funcionar que se produzem atos de linguagem portadores de sentido e de vínculo social”.

Pretendemos apresentar, aqui, algumas reflexões que partem de pesquisas em Análise do Discurso – especificamente, da Análise Semiolinguística do Discurso, de Charaudeau (1983) – e que vão se ligar à nossa experiência profissional, como professora de Língua Portuguesa da educação básica e superior. Assim, escolhemos como *corpus* para este trabalho duas peças publicitárias das sandálias Havaianas. Consideramos, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 28), que a prática de leitura e produção textual

torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. (...) Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Assim se justifica a escolha de tais peças publicitárias, uma vez que constituem textos

de circulação social, que permitem, a nosso ver, essa aproximação com a realidade do aluno.

## A Teoria Semiológica do Discurso

Se a nossa intenção é fazer uma leitura do discurso publicitário, responsável pela construção do perfil dos envolvidos nessa prática social, torna-se evidente que precisamos ultrapassar o campo meramente linguístico, cuja análise prescinde das condições de produção de um ato de linguagem e, portanto, não dá conta do fenômeno da significação. Para melhor compreender o ato linguístico, é preciso considerar não só a sua dimensão linguística, mas também a sua dimensão situacional.

Dentro dessa perspectiva, fundamentamos nossa análise na Teoria Semiológica, de Patrick Charaudeau (1983). Com sua concepção de ato de linguagem como *mise en scène*, Charaudeau ultrapassa o âmbito linguístico, uma vez que valoriza elementos enunciativos. Para o autor (2001, p. 25), o discurso é “o lugar da encenação da significação”, que pode, dependendo de sua finalidade, utilizar um ou vários códigos semiológicos, não se restringindo apenas à manifestação verbal.

De acordo com Machado (2006), na Semiologia, podem ser percebidos certos conceitos fundantes, provenientes de alguns teóricos franceses como Benveniste, Barthes, Greimas; além de outros de igual interesse, provindos de teóricos ingleses como Grice, Austin e Searle. A autora também destaca a importância das ideias de Bakhtin na constituição dessa teoria. Para ela,

Charaudeau elaborou, de modo consciente ou não, uma junção de conceitos vindos de Benveniste com outros vindos de Bakhtin, chegando então a conceber um dos pontos inovadores da citada teoria: a volta do ‘sujeito’, conceito que havia sido completamente ‘pulverizado’ por Barthes, nos anos 60 e depois, de certa forma, por Pêcheux e seus seguidores. Estamos nos referindo aqui, é claro, não ao ‘sujeito-assujeitado’ de quem fala Foucault, mas, ao sujeito histórico, com suas idiosincrasias e crenças e também com o seu ‘estilo’. (MACHADO, 2006, p. 14).

O que distingue, todavia, a teoria de Charaudeau das outras – que também consideram as condições de produção do enunciado – é a base Semiológica. Charaudeau relaciona o termo *semio-* a *semiosis* (construção de sentido que se faz por meio da relação forma/sentido e que pode ocorrer em diferentes sistemas semiológicos) e *-linguística* à matéria linguística.

Segundo Oliveira (2003, p. 24), “a análise semiolinguística é semiótica, é linguística e é do discurso”. Essa última asserção justifica-se porque um ato de fala não pode ser analisado desvinculado de outros, nem se pode deixar de considerar o contexto social de sua produção. Todo o processo de produção textual (enunciação) deve merecer atenção para efeito de análise do discurso, não apenas o produto final (enunciado): “o texto é o produto e o discurso, sem cujo conhecimento não se analisam textos, é o processo.” (op. cit., p. 24).

Para Charaudeau,

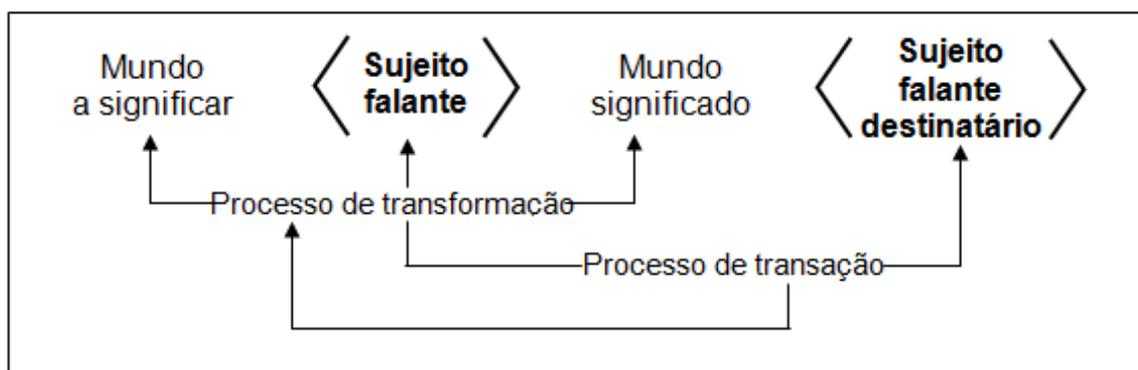
a significação discursiva é uma resultante de dois componentes dos quais um pode ser denominado linguístico, já que opera com material verbal (a língua) (...) e outro, situacional, já que opera com material psicossocial, (...) que colabora na definição de seres ao mesmo tempo como atores sociais e como sujeitos comunicantes. (...) Não se pode chegar à construção da significação discursiva sem o estudo de um ou outro desses componentes. (CHARAUDEAU, 1996, p. 6).

O objetivo é, portanto, a apreensão do discurso, relacionando-se os aspectos linguísticos e extralinguísticos, a partir dos fenômenos de ação, que concretizam um ato de linguagem, e de influência, que criam a interação. Assim consideramos, tal como o teórico francês, o ato de linguagem como uma *interação de intencionalidades*, que apresenta uma dada expectativa de significação e que, por isso, liga-se a um certo número de ritos sociolinguageiros, já que se constitui em “produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas mais ou menos conscientes das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem”. (CHARAUDEAU, 2001, p. 29).

Para melhor verificar como se dá esse *jogo* interacional, consideramos relevante uma abordagem acerca dos processos de semiotização do mundo.

## **Os processos de semiotização do mundo**

Para Charaudeau (2005), o ato de semiotização do mundo instaura-se por meio de um duplo processo: o de transformação de um *mundo a significar* a um *mundo significado*, sob a ação de um sujeito falante; e o de transação entre os parceiros do ato de linguagem, aqui denominados sujeito comunicante e sujeito interpretante.



**Quadro 1:** Representação do duplo processo de semiotização do mundo (CHARAUDEAU, 2005, p. 17)

Em relação a cada processo, podemos dizer que o de transformação, de acordo com o autor, é responsável pela modificação do estatuto dos seres do mundo, realizando-se por meio de quatro operações: a identificação (os seres do mundo precisam ser nomeados para que se possa falar deles); a qualificação (os seres do mundo apresentam características que os distinguem); a ação (os seres do mundo agem ou sofrem a ação); a causação (os seres do mundo agem em razão de certos motivos – os fatos se explicam numa relação de causalidade).

Já o de transação, base do contrato de comunicação, realiza-se por meio de quatro princípios: a alteridade, que define todo ato comunicativo como uma relação de troca entre parceiros, os quais devem reconhecer-se mutuamente como semelhantes (já que precisam apresentar saberes compartilhados e motivações comuns para que a troca se realize) e diferentes (já que cada um desempenha um determinado papel no ato de fala); a pertinência, que diz respeito à necessidade de o ato de linguagem ser apropriado ao contexto e também à finalidade; a influência, que identifica a intencionalidade do ato de fala (não só o sujeito comunicante pretende atingir seu parceiro, mas também o sujeito interpretante sabe que é alvo de influência); a regulação, que diz respeito à necessidade de os parceiros regularem suas influências, recorrendo a estratégias que garantam uma intercompreensão mínima, sem a qual a troca não ocorrerá.

Vale ressaltar que, embora os processos de transformação e transação se realizem sob procedimentos diferentes, estabelecem entre si uma relação solidária. Charaudeau assim exemplifica:

É sempre possível construir um enunciado que mobilize as diferentes operações do processo de transformação, por exemplo: ‘sua batata está assando’. Mas o que tal

enunciado significa enquanto ato de linguagem? O que é que ele propõe como troca? A qual jogo de transação ele corresponde? Significa que ‘o processo de cozimento não terminou’ e que sob a aparência de uma constatação ‘pede-se a alguém para olhar o forno’? ou que ‘o presidente perdeu a confiança em você e seu cargo está ameaçado’? ou que ‘sua mulher descobriu sua traição’? ou que ‘o que você me fez ontem, faltando ao encontro, não foi perdoado’? Isto, sem considerar as significações colaterais que estariam ligadas a cada uma destas aqui evocadas. (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

É, portanto, o processo de transação que confere um sentido comunicativo (seu valor semântico-discursivo) às operações do processo de transformação. E isso é a base para o *contrato de comunicação*, de que trataremos a seguir.

## **O contrato de comunicação**

Para explicar essa interação entre os sujeitos que compõem o quadro comunicativo, surge a noção de *contrato de comunicação*. Todo ato linguageiro, segundo Charaudeau, realiza-se dentro de um tipo específico de relação contratual, que é implicitamente reconhecido pelos sujeitos e que define aspectos ligados ao plano comunicacional, psicossocial e intencional.

Tal relação contratual depende de componentes de três tipos: o comunicacional, relativo ao quadro físico da situação interacional; o psicossocial, relativo aos estatutos que os parceiros reconhecem um no outro; e o intencional, relativo ao conhecimento que cada um dos parceiros possui ou constrói, de forma imaginária, sobre o outro. (Cf. CHARAUDEAU, 2001, p. 31).

Pressupõe-se, como na terminologia jurídica (já que a ideia foi-lhe tomada de empréstimo), a existência de um acordo entre as partes, em torno de um compromisso comum, de modo que o sucesso do ato de linguagem condiciona-se à observância de determinadas regras implícitas. Se um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, no decorrer de sua aula, tivesse dúvida quanto à grafia de uma palavra que ele deveria escrever no quadro e perguntasse aos alunos qual seria a escrita correta, estaria descumprindo sua parte no contrato assumido socialmente. Os alunos, conseqüentemente, não o reconheceriam como pessoa capacitada a dar aulas daquela disciplina.

Quando se pensa num contrato de comunicação de sala de aula, já se espera que um dos participantes (o professor) possua e demonstre um conhecimento e uma identidade

profissional específica, que esse participante tenha como objetivo transmitir seus conhecimentos aos sujeitos aos quais ele se dirige, que ele o faça dentro dos limites de tempo e espaço determinados pela dinâmica escolar e, finalmente, que ele utilize maneiras de se expressar apropriadas ao contexto de sala de aula e adequadas aos seus objetivos didáticos.

Da mesma forma, espera-se que os sujeitos aos quais o primeiro participante se dirige (os alunos) possuam uma competência específica, tenham o aprendizado como objetivo básico, ajustem-se às circunstâncias materiais de tempo e espaço do contrato e que, também, sirvam-se de estratégias discursivas consideradas apropriadas para esse tipo de contrato.

Com o exemplo, observamos que os atos de linguagem resultam de regras implícitas, estabelecidas socialmente e partilhadas pelos interlocutores. Tais normas formam um conjunto de limitações que restringem as condições de produção e interpretação da linguagem. De acordo com Charaudeau (2005, p. 17-18), “a estruturação de um ato de linguagem comporta dois espaços: um espaço de restrições, que compreende as condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido, e um espaço de estratégias, que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na *mise en scène* do ato de linguagem.”

Nesse modelo de compreensão do processo enunciativo, o ato de linguagem corresponde a uma *mise en scène* da significação. A esse respeito, vale lembrar ainda o exemplo de Machado, quando trata do *lado teatral* da *encenação* necessária a que tenhamos sucesso em nossas interações languageiras. Segundo a autora, um professor X

não vai falar do mesmo modo que fala em uma situação de trabalho, diante de seu médico: no consultório deste, expondo um problema de saúde, sua *mise en scène* languageira – e seu papel de sujeito comunicante – vão mudar em relação ao papel que X adota em suas aulas. Saindo do consultório médico, X encontra um velho amigo da época em que ele morava no interior de São Paulo: uma nova mudança na *mise en scène* comunicativa de X se impõe. É óbvio que se X guardasse sempre a mesma *mise en scène* usada em seu trabalho, na sala de aula, não conseguiria se comunicar bem nem com seu médico nem com seu velho amigo: no máximo, passaria por uma pessoa aborrecida, enfatuada. (MACHADO, 2001, p. 50-51).

Dessa *mise en scène*, participam os parceiros da interação, de cujos saberes compartilhados dependem a produção e a interpretação. Levando em conta que não é possível compreender a linguagem desprovida de sua dimensão situacional, como afirmamos até agora, entendemos ser importante definir esses sujeitos que participam das trocas languageiras

no *jogo* da comunicação. A nosso ver, um dos pontos fortes da Semiologia é o fato de ela considerar o ato de linguagem como uma espécie de *jogo*, em que se tem a expectativa de ganhar. Em todo ato de linguagem estaria implícita uma *aposta*, um desafio lançado ao outro.

Desse jogo, participam quatro sujeitos comunicacionais, que se articulam em dois circuitos de produção: o externo e o interno. No circuito externo, encontram-se os parceiros, interlocutores, que agem como seres sociais, possuidores de intenções: o sujeito comunicante (EUC) e o sujeito interpretante (TUi). No circuito interno, situam-se os protagonistas, chamados de intralocutores: o sujeito enunciador (EUE) e o sujeito destinatário (TUD), sujeitos de fala, responsáveis pelo ato de enunciação.

Enquanto o sujeito comunicante (EUC) é responsável pela produção, a interpretação compete ao sujeito interpretante (TUi), que pode constituir-se em coautor, na medida em que, ao interpretar a enunciação, acrescenta implícitos que não foram pensados pelo sujeito comunicante.

Todavia, para fazer o contrato comunicacional funcionar, é preciso que o sujeito comunicante (EUC) e o interpretante (TUi) se abram à inclusão de outros sujeitos na cena enunciativa: o EUC aciona um sujeito enunciador (EUE) que se dirige, em primeira instância, a um sujeito destinatário também idealizado (TUD). Portanto, o sujeito comunicante constrói, de acordo com a sua finalidade de comunicação, uma imagem do sujeito enunciador e, além disso, imagina um leitor ideal a quem se dirige, a fim de que possa alcançar seus objetivos. Da mesma forma, no processo de interpretação, o sujeito interpretante, a partir da imagem que constrói do sujeito enunciador, formula hipóteses sobre o sujeito comunicante.

Detendo-nos no circuito interno, podemos dizer que o sujeito enunciador (EUE) corresponde a uma imagem que o sujeito comunicante (EUC) deseja transmitir a respeito de si mesmo no ato de comunicação. Tal imagem pode-se assemelhar (ou não) ao ser histórico que o originou. Caberá ao sujeito interpretante aceitar a imagem ou recusá-la, o que poderá desencadear uma reformulação do projeto de fala original.

O sujeito destinatário (TUD), por sua vez, também idealizado, constitui a representação ideal de interlocutor, condizente com o ato de enunciação. A estratégia do sujeito comunicante só obtém sucesso quando há identificação entre as duas instâncias (interpretante e destinatário), caso contrário, a mensagem do sujeito enunciador (EUE) será mal-entendida ou até recusada.

Para toda essa *encenação*, existe um modo de organização do discurso. Como

consideramos o modo enunciativo importante para a abordagem dos textos publicitários que serão aqui analisados, faremos, a seguir, uma abordagem a respeito.

## O Modo de Organização Enunciativo

Segundo Charaudeau, o modo enunciativo revela a maneira como os protagonistas – e não os seres sociais, com existência real – atuam na *mise en scène* do ato comunicativo. São três os comportamentos possíveis nesse modo de organização do discurso: o alocutivo, o elocutivo e o delocutivo.

No comportamento alocutivo, o locutor manifesta a sua posição em relação ao interlocutor, agindo sobre ele. Dessa forma, pelo seu ato de linguagem, o locutor solicita do interlocutor uma dada reação. Assim, o locutor também confere *papéis linguageiros* a si mesmo e ao interlocutor. De acordo com Charaudeau, esses papéis podem ser assim descritos:

- O sujeito falante se enuncia em *posição de superioridade* em relação ao interlocutor, atribuindo a si papéis que *impõem* ao interlocutor a execução de uma ação ('fazer fazer'/'fazer dizer'). Essa *imposição* do locutor sobre o interlocutor estabelece entre ambos uma *relação de força*. (...)
- O sujeito falante se enuncia em *posição de inferioridade* em relação ao interlocutor e assume papéis nos quais necessita do 'saber' e do 'poder fazer' do interlocutor. Produz-se uma 'solicitação' do locutor ao interlocutor, o que estabelece entre ambos uma *relação de petição*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 82)

No comportamento elocutivo, o locutor manifesta sua posição acerca do mundo (*propósito referencial*), não implicando, assim, o interlocutor. O resultado disso é uma enunciação em que se vai modalizar subjetivamente a verdade do propósito, o que denota o ponto de vista interno do locutor. Esse ponto de vista pode ser assim especificado:

- Ponto de vista do *modo de saber*, que especifica de que maneira o locutor *tem conhecimento* de um Propósito. Corresponde às modalidades de 'Constatação' e de 'Saber/Ignorância'.
- Ponto de vista de *avaliação*, que especifica de que maneira o sujeito *julga* o Propósito enunciado. Corresponde às modalidades de 'Opinião' e de 'Apreciação'.
- Ponto de vista de *motivação*, que especifica a *razão* pela qual o sujeito é levado a realizar o conteúdo do Propósito referencial. Corresponde às modalidades de 'Obrigação', 'Possibilidade' e 'Querer'.
- Ponto de vista de *engajamento*, que especifica o grau de *adesão* ao Propósito. Corresponde às modalidades de 'Promessa', 'Aceitação/Recusa', 'Acordo/Desacordo', 'Declaração'.

- Ponto de vista de *decisão*, que especifica tanto o *estatuto* do locutor quanto o *tipo de decisão* que o ato de enunciação realiza. Corresponde à modalidade de 'Proclamação'. (CHARAUDEAU, 2008, p. 83)

No comportamento delocutivo, o locutor tende a mostrar o modo como os discursos do mundo (o outro, o terceiro) se impõem a ele. O resultado é uma enunciação que tem aparência de objetividade e que apresenta ditos e textos não pertencentes ao locutor.

Para cada comportamento enunciativo, há, pois, determinadas categorias modais. São modalidades do comportamento alocutivo: interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação, petição. Constituem modalidades do comportamento elocutivo: constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, acordo/desacordo, declaração, proclamação. Por fim, são modalidades do comportamento delocutivo: asserção e discurso relatado.

Como podemos observar, a enunciação constitui um fenômeno complexo que evidencia a maneira como o sujeito falante se *apropria* da linguagem e, assim, é levado a situar-se em relação ao seu interlocutor, ao que ele mesmo diz e ao mundo que o cerca. A fim de verificar como essa teoria se aplica à prática de leitura, passaremos, agora, à análise dos textos publicitários.

### **Os textos publicitários e os seus *possíveis interpretativos***

Como estamos tratando das relações entre Análise do Discurso e ensino, podemos considerar que, se a intenção do professor for, de fato, um trabalho efetivo com a leitura de textos, buscando distanciar-se das perguntas/respostas óbvias ou das informações que seguem a linearidade textual, torna-se evidente que ele terá de ultrapassar o campo meramente linguístico, lançando também seu olhar para os elementos enunciativos. É essa ampliação que consideramos uma das principais contribuições da Análise do Discurso para o ensino de Língua Portuguesa. Não negamos a importância de se dominar o código linguístico. Mas só isso não basta. Mesmo porque, como já mencionamos, um ato de linguagem compreende outros componentes além do linguístico.

Apreender, pois, o discurso, relacionando aspectos linguísticos e enunciativos, a partir dos fenômenos de ação que concretizam um ato de linguagem e de influência que promovem

a interação, traduz o que Charaudeau designou como *ato de semiotização do mundo*. Conforme já dissemos, esse ato é instaurado por meio de um duplo processo: o de transformação de um *mundo a significar* a um *mundo significado*, sob a ação de um sujeito falante; e o de transação entre os parceiros do ato de linguagem, os quais, na Semiologia, são denominados *sujeito comunicante* e *sujeito interpretante*. (Cf. CHARAUDEAU, 2005, p. 13-17).

Para exemplificar a posição defendida neste trabalho, utilizaremos duas peças publicitárias. Esses textos constituem comerciais das sandálias Havaianas: um, de 2007, com os atores Betito Tavares (BT) e Flávia Alessandra (FA); e outro, de 2010, com Daniel de Oliveira (DO) e Vanessa Giácomo (VG).

Tais comerciais foram escolhidos, uma vez que apresentam o produto – as Havaianas – não mais em seu modelo tradicional, mas sim nos diversos modelos lançados com a expectativa de maior adesão do público: no caso do primeiro comercial, o apelo é para o público feminino, já que o modelo focado é o das Havaianas *Flesh*; no caso do segundo, apela-se para o público em geral, uma vez que se trata da versão Havaianas *Teams*, para a Copa do Mundo de 2010. De 2007 a 2010, razões foram encontradas para que esses novos modelos surgissem. E há muito tempo as Havaianas vêm fazendo a sua história.

Nesse sentido, vale lembrar que o primeiro modelo, de acordo com o *site* oficial das Havaianas, foi lançado em 1962, pela empresa São Paulo Alpargatas. Inspiradas em chinelos feitos de palha de arroz, utilizados por agricultores japoneses, surgiram as Havaianas, as *legítimas*. Oito anos depois, as qualidades das sandálias eram reforçadas pelo slogan "Não deformam, não soltam as tiras e não têm cheiro", em comercial protagonizado pelo humorista Chico Anysio.

Na década de 1980, já eram vendidos 80 milhões de pares por ano. A partir de então, muitos modelos foram lançados e vendidos mesmo fora do Brasil. Alguns, inclusive, feitos de acordo com o contexto sociocultural brasileiro ou mundial, como é o caso das Havaianas *Teams*, focalizadas no segundo comercial que será aqui analisado.

Para tornar claro como podemos, em uma situação de ensino, propor que o sujeito construa sentidos levando em consideração o discurso, utilizaremos o primeiro texto publicitário, protagonizado pelos atores Betito Tavares (BT) e Flávia Alessandra (FA). Nesse texto, os interlocutores estão em uma sala de cinema: enquanto a atriz tenta assistir ao filme,

Betito Tavares fica elogiando as Havaianas que ela usa. Visando a uma melhor compreensão da análise, apresentamos abaixo o diálogo que se instaura entre eles. Obviamente, em situação de sala de aula, o próprio comercial seria explorado, com todos os seus recursos verbais e não-verbais, uma vez que o consideramos extremamente necessário à compreensão da situação de comunicação. Aqui, procuraremos recuperar esses elementos da situação no decorrer da análise, na medida em que se constituírem fundamentais para a compreensão de um dado aspecto.



BT: Oi.

FA: Oi!

BT: Bonitas essas Havaianas, né?

FA: Obrigada!



BT: Legal essas tiras... Gostei...

FA: Eu também.



FA: Olha só... eu estou louca pra assistir esse filme...

BT: Esse filme eu já vi... Mas Havaianas como essas...



FA: Eu vou chamar o lanterninha!

BT: É bom mesmo! Nesse escuro, não dá pra ver muito bem as Havaianas...

FA: Hãããã!!!



Havaianas, Havaianas!!!

Havaianas *Flesh*: todo mundo usa!!!

Comercial 1: Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=ipuC3JgIB3I>>.

No contrato de comunicação aqui estabelecido, o sujeito comunicante se apresenta como publicitário-anunciante das Havaianas, enquanto o sujeito interpretante é o consumidor efetivo do produto anunciado (as sandálias Havaianas). Em uma propaganda, o publicitário não está diante de seu interlocutor; também não pode forçá-lo a adquirir o produto. Por essa razão, ele precisa produzir uma imagem persuasiva do sujeito comunicante, para que o interlocutor se identifique com ela. No caso dos comerciais das Havaianas, essa imagem é projetada a partir da atuação de um ator e/ou uma atriz da televisão brasileira, como uma estratégia de captação do expectador. Razão pela qual se explica o surgimento da frase: *Todo mundo usa!*, ao final da peça publicitária.

Dessa maneira, o sujeito comunicante (publicitário-anunciante) aparece sob a máscara de um ou mais *sujeitos enunciadore*s. No caso desse texto, estão envolvidas, pelo menos, duas imagens criadas pelo sujeito comunicante: primeiro, a de um enunciador galanteador, que fica cada vez mais atrevido e que não se incomoda com os aborrecimentos do outro; segundo, a de um enunciador que, apesar de se mostrar aborrecido, enfrenta a situação de forma bem humorada. São esses enunciadores que vão apresentar o produto-marca (as sandálias Havaianas), tendo como base a imagem construída do sujeito interpretante (o consumidor em potencial), que será induzido à compra. Para isso, o produto-marca precisa representar aquilo que o sujeito interpretante desejaria adquirir.

Podemos destacar, ainda, a maneira como os protagonistas agem na *mise en scène* desse texto. Por isso, enfatizaremos, aqui, o modo de organização enunciativo, uma vez que ele marca a posição do locutor em relação ao interlocutor (os enunciadores), ao dito e também a outros discursos.

Nesse sentido, podemos observar que o comercial começa por uma interpelação (*Oi!*), com que o locutor estabelece a sua identidade e, assim, destaca uma pessoa, dentre uma série de interlocutores possíveis, esperando desse interlocutor uma resposta, o que, de fato, vai acontecer, uma vez que a atriz se reconhece como alvo da interpelação e dá uma resposta.

Em seguida, o locutor julga *bonitas* as Havaianas que a atriz usa e, na medida em que declara sua aprovação, também está qualificando sua interlocutora. Assim, ela manifesta sua aceitação, uma vez que se considera qualificada pelo julgamento do locutor. Interessante observar que a interlocutora poderia ter respondido afirmativamente, já que o tom foi de pergunta para concordar ou discordar: *Bonitas essas Havaianas, né?* No entanto, sua resposta

foi *Obrigada!*, exatamente porque, como já dissemos, ela se sentiu elogiada pelas suas Havaianas. A seguir, o locutor faz um julgamento relativo às características do produto anunciado (*Legal essas tiras... Gostei.*), e a interlocutora, agora, responde afirmativamente: *Eu também.*

No momento em que a atriz passa a ser a locutora, percebemos que a modalidade enunciativa é a de proposta, mesmo que implícita: *Olha só... eu estou louca pra assistir esse filme...* Assim, subjacente a esse enunciado, percebemos um pedido de silêncio. No entanto, o interlocutor recusa a proposta: *Esse filme eu já vi... Mas Havaianas como essas...* Então, a locutora ameaça: *Eu vou chamar o lanterninha!* Observamos, aqui, injunção da parte da locutora, uma vez que estabelece com tal enunciado uma ação a fazer e impõe essa ação ao interlocutor, não exatamente para que ele a execute, mas sim para que ele desista de fazer os comentários, permitindo que a locutora assista ao filme. No entanto, ele aceita a injunção, mas atribui a ação a se realizar um outro sentido, associado a tudo o que ele destacava até o momento, ou seja, um sentido ligado ao fato de o lanterninha poder ajudá-lo a observar melhor as Havaianas.

Desse modo, por se tratar de um texto publicitário, o fato de o interlocutor não aceitar a proposta, ou mesmo, ressignificar a injunção da locutora não acarreta exatamente sanção, visto que tudo isso se constitui em estratégia de captação do expectador. O sorriso da atriz, juntamente com o suspiro bem humorado, ao final da cena, comprova isso.

Este enunciado proferido pela atriz quando se aborrece com as investidas do locutor - *Eu vou chamar o lanterninha!* - chama a nossa atenção. Para a sua construção, a atriz mobilizou as diferentes operações do processo de transformação, que envolvem um sentido de língua. Afinal, a locução verbal *vou chamar* demonstra que há um agente – a própria locutora – e exige, por consequência, um complemento – neste caso, *o lanterninha*.

Mas, poderíamos nos perguntar: o que tal enunciado significa enquanto ato de linguagem? A qual jogo de transação ele corresponde? E, então, observamos que há duas interpretações possíveis: na visão da atriz, esse enunciado significa que o lanterninha seria convocado para retirar o rapaz da presença dela, uma vez que a incomodava; ou então, na visão do rapaz, que o lanterninha poderia ajudá-lo a observar, com mais facilidade, as Havaianas que a atriz estava usando. É exatamente essa ambiguidade discursiva que faz irromper o humor no texto.

Como podemos perceber até aqui, as categorias de língua que predominam nesse texto publicitário – interpelação, julgamento, proposta e injunção – revelam um comportamento alocutivo dos sujeitos de fala (locutor e interlocutor revezando-se na troca linguageira). Embora tais categorias denotem uma relação de força do locutor sobre o interlocutor, em algumas situações – como no momento em que a atriz passa a ser a locutora – essa relação de força *desliza* para uma relação de pedido, uma vez que, subjacente aos enunciados de proposta e injunção, percebemos um *pedido para fazer*: nos dois casos, a atriz pede que ele a deixe assistir ao filme. No entanto, ele não se mostra disposto a realizar esse pedido de forma espontânea. Mas, considerando a finalidade do texto publicitário, essa ação do interlocutor, reforçada pela insistência em exaltar as Havaianas, acaba se justificando.

A fim de chamar, mais uma vez, a atenção para o contrato de comunicação que constitui a publicidade, apresentamos, agora, alguns dados referentes à leitura do segundo texto publicitário, transmitido em 2010, em função da Copa do Mundo. Trata-se do comercial protagonizado pelos atores Daniel de Oliveira (DO) e Vanessa Giácomo (VG), em que, no quarto de casa, ele está indeciso em relação ao par de Havaianas que deveria usar e pede opinião à mulher, que opta por aquele cuja cor combinava com a blusa do marido. Apresentamos abaixo o comercial.



Havaianas da Itália... Aqui... Tetracampeã.



Depois também tem as da Alemanha... Tricampeã mundial... Não é mole não!



Brasil é covardia, né!



França mandou bem em 98...



Uruguai levou duas... Tem história!  
Fica difícil... Qual escolha?



VG: Ah, vai com a vermelhinha... Pra combinar com a  
camiseta... Oh que bonitinho... Pronto! Vamos  
embora!

DO: Não tem respeito nenhum...  
Espera aí, meu amor!



Havaianas, Havaianas!!!

Comercial 2: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VNqgHBRaSA0>>.

No jogo de máscaras das modalidades enunciativas, o sujeito comunicante desse texto publicitário continua sendo o publicitário-anunciante, enquanto o sujeito interpretante também é o consumidor efetivo do produto anunciado. O sujeito comunicante aparece sempre sob a máscara de um ou mais *sujeitos enunciadores*. Pauliukonis (2006) explica muito bem essa estratégia de mascaramento:

Utilizando, pois, estratégias de mascaramento do circuito socioeconômico e por meio de estratégias de sedução, o sujeito comunicante vai tentar dissolver sua identidade de vendedor e a do destinatário real, como mero consumidor, em favor de identidade dos seres discursivos, estabelecendo, assim, uma relação benfeitor-beneficiário, por intermédio de um produto, agora transmudado em instrumento, ou ferramenta, capaz de preencher a carência desses destinatários virtuais. (PAULIUKONIS, 2006, p. 119).

No caso desse texto, estão envolvidas, pelo menos, duas imagens criadas pelo sujeito comunicante: primeiro, a de um enunciador indeciso, que, de tanto gostar de Havaianas, é capaz de colecionar pares de sandálias, por isso, fica indeciso em relação ao par que deveria usar na ocasião; e, segundo, a de um enunciador prático, que logo resolve a situação, optando pelo par que combinaria com a blusa, mas desconsiderando a história de vitórias das seleções envolvidas na Copa, história essa que deveria ser a razão, segundo o primeiro enunciador, para a escolha de um par em detrimento de outro. De fato, a mulher acaba optando pelas Havaianas *vermelhinhas*, da Sérvia, seleção que nunca foi campeã em Copa do Mundo.

Dessa forma, vai-se construindo a imagem do sujeito destinatário: o consumidor *potencial* das Havaianas, um consumidor que também desejasse usar Havaianas, tal como os atores.

Consideramos importante destacar também a maneira como os protagonistas agem na *mise en scène* desse texto. Assim, mais uma vez, destacaremos o modo de organização enunciativo.

Na maior parte do comercial, observamos um locutor enunciando seu ponto de vista. Assim, desde o início, ele avalia o valor da verdade do propósito: ou seja, há sempre uma avaliação de ordem afetiva, na qual o locutor se apropria do propósito (a vitória de uma determinada seleção na Copa do Mundo) e o qualifica segundo um julgamento que não se baseia na razão. Daí a modalidade enunciativa, neste caso, ser a de apreciação.

Então, observamos que, ao se referir à Itália, quatro vezes campeã da Copa, o locutor dá ênfase à palavra *tetracampeã*, pronunciando-a em sílabas; quando se refere à Alemanha, diz, em tom desprezioso, que *não é mole não* ser campeã mundial três vezes; quando se refere ao Brasil, diz que *é covardia*, pois, além de tudo, ele é brasileiro; ao se referir à França, diz que a seleção *mandou bem em 98*, ano em que foi campeã mundial; quando se refere ao

Uruguai, além de mencionar suas duas vitórias, também assinala que essa seleção *tem história*.

Em meio a tantas opções, o locutor manifesta sua indecisão, que só vai se resolver com a chegada da esposa. Ele, então, na presença da interlocutora, lança uma interrogação (*Qual escolho?*). Trata-se de pedido para dizer. E ela, de fato, responde, dando uma solução para a indecisão do marido: ela opta pela sandália que combinasse com a camiseta usada por ele, embora isso contrariasse toda a história que o locutor estava considerando para escolher um par. Daí o fato de ele dizer: *Não tem respeito nenhum...*, indignado com a praticidade da mulher. Assim, observamos a inversão de papéis, proposta pelo texto publicitário: enquanto o homem é indeciso; a mulher é prática, o que acaba conferindo o traço de humor ao comercial das Havaianas.

Percebemos, pois, nesse texto publicitário, que há uma mudança de comportamento enunciativo: o locutor passa da modalidade elocutiva, manifestada pela categoria modal de apreciação, para a modalidade alocutiva, a partir de seu pedido para dizer e da resposta da interlocutora, o que faz o locutor ficar, neste caso, em uma posição de inferioridade em relação à esposa, tanto que ele se submete à escolha feita por ela. Nesse sentido, esse texto se diferencia do anterior, em que o comportamento enunciativo é exclusivamente alocutivo. No entanto, ambos os textos revelam o modo pelo qual os sujeitos falantes agem na *mise en scène* do ato comunicativo, o que se associa diretamente à finalidade desse ato.

### **Considerações Finais**

Este trabalho surgiu com vistas a buscar as relações entre Análise do Discurso e ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, a partir do aporte teórico da Semiologia, de Charaudeau (1983), analisamos duas peças publicitárias das sandálias Havaianas, gênero que consideramos muito produtivo no ensino de língua, sobretudo, por se manifestar em textos de ampla circulação nas práticas sociais de uso da língua materna.

Como o texto constitui uma atividade de linguagem, entendemos, tal como Charaudeau (2008, p. 63), que ler um texto

não é nem pretender dar conta apenas do ponto de vista do sujeito comunicante, nem ser obrigado a só poder dar conta do ponto de vista do sujeito interpretante. Deve-se, sim, dar conta dos *possíveis interpretativos* que surgem (ou se cristalizam) no ponto de encontro dos dois processos de produção e de interpretação. (...) Sugerimos, assim, que a tradicional questão feita a um texto sob a forma: 'Quem fala?' seja substituída por outra: 'Quem o texto faz falar?', ou 'quais sujeitos o texto faz falar', já que sabemos que um ato de linguagem é composto de vários sujeitos (EUc-EUe; TUd-TUi). (CHARAUDEAU, 2008, p. 63).

Foram esses sujeitos que procuramos reconhecer nas peças publicitárias aqui analisadas. Vimos que esse gênero apresenta um modo de organização do discurso, em que a proposição referencial se encaixa num ponto de vista enunciativo do sujeito faltante, que manifesta ora um comportamento alocutivo, ora um comportamento elocutivo, dependendo da situação de interação instaurada.

A partir disso, reconhecemos a importância de explorar tal gênero no ensino de Língua Portuguesa. Assim, o professor estará cumprindo seu papel, por meio de um trabalho de construção de sentidos que incida sobre a competência discursiva de seus alunos, contribuindo para que se tornem leitores menos inocentes e cada vez mais críticos.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983.

\_\_\_\_\_. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org.). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In.: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In.: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COMERCIAL Havaianas com Betito Tavares e Flávia Alessandra. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ipuC3JgIB3I>>. Acesso em 20 jul. 2012.

COMERCIAL Havaianas com Daniel de Oliveira e Vanessa Giácomo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VNggHBRaSA0>>. Acesso em 20 jul. 2012.

HAVAIANAS: *site* oficial. Disponível em: <<http://br.havaianas.com/pt-BR.>> Acesso em 20 jul. 2012.

MACHADO, Ida Lúcia. Uma teoria de Análise do Discurso: a Semiolingüística. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (Orgs.). *Análise do Discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a Teoria Semiolingüística. *Letras e Letras*. Uberlândia: UFU, 22(2), 13-21, jul/dez, 2006.

OLIVEIRA, Ieda. *O contrato de comunicação na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Estratégias argumentativas no discurso publicitário. In.: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; SANTOS, Leonor Werneck. (Orgs.) *Estratégias de Leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

# OBSERVAÇÃO, EXPERIMENTAÇÃO E ANÁLISE DE CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

José Olimpio de Magalhães\*

**Resumo:** A articulação entre Linguística Teórica, Psicolinguística e Neurolinguística é um bom caminho para combater aquilo que costuma ser chamado de 'reducionismo' na ciência. Nessas páginas, fazemos uma proposta de valorização desses três campos de estudo, precedida de algumas considerações epistemológicas relacionadas à linguagem verbal humana, sugerindo que observação e boas hipóteses decorrentes de teorias e de fatos observados devem conduzir-nos à construção de experimentos para testar ou comprovar conhecimentos.

**Palavras-Chave:** Processamento Lingüístico. Observação. Experimentos.

**Abstract:** The articulation between Theoretical Linguistics, Psycholinguistics and Neurolinguistics is a good pathway to combat what is known as reductionism in science. In this paper, after some epistemological considerations related to the verbal human language, we propose a valorization of these three studies areas, suggesting that observation and good hypotheses deriving from theories and observed facts should guide us to the construction of experiments to test or to prove knowledge.

**Keywords:** Linguistic Processing. Observation. Experiments.

## Introdução

A pergunta *O que é Linguística?*, dirigida a experientes pesquisadores/professores da área, demonstra que nem sempre é fácil dar uma resposta fechada a essa questão (XAVIER e CORTEZ, 2003). Se dissermos que se trata de um *estudo científico da linguagem*, incorremos em um questionamento sobre cientificidade, além de generalizarmos por demais o objeto. Se, numa tentativa de delimitação desse objeto, dissermos que se trata da linguagem *verbal*, incorremos no risco de incluir aí manifestações da linguagem animal, que poderia ser

---

\* Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, FALE, jolimpio@ufmg.br

considerada, também, verbal. Então, talvez fosse melhor delimitar esse objeto de estudo como a *linguagem verbal humana*<sup>1</sup>. Resta a questão da cientificidade ou não desse estudo.

Ora, a definição de ciência também não é tão simples. Houve uma época, como no Positivismo Radical do século XIX, em que se falava de ciências maiores, como Física, Química e Biologia, das quais derivariam todas as ciências.<sup>2</sup> Hoje, a definição de ciência liga-se mais ao que Trujillo Ferrari (apud MARCONI e LAKATOS, 2002) propõe como "...todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação" (1974, p. 8).

Há, pois, certo consenso de que toda abordagem que se diz científica de um objeto de estudo deve apresentar algumas características – atitudes, atividades racionais, sistematicidade, conforme a definição acima – de cientificidade: comprovação das afirmações feitas (hipóteses); caráter não preconceituoso; poder explicativo (não apenas descritivo); caráter explícito (metodologia e definições).

Há, ainda, uma discussão em torno do uso da intuição (*o produto das sensações*) como uma das características da ciência.<sup>3</sup> Para Marantz,

On a Platonist linguistics, "language," the target of linguistic theory, is an abstract object about which speakers have intuitions. The evidence for the theory of a grammar for a language, then, are the intuitions of speakers about sentences potentially belonging to the language. Such intuitions can be judgments of grammaticality or judgments of synonymy or logical entailment. (Marantz, 2005, p. 2).

Dentre as ciências, aquela que tem como objeto de estudo o conhecimento, o saber, é a filosofia, que, nas palavras de Aristóteles, "procura as causas últimas de todas as coisas", para Descartes, "ensina a raciocinar bem" e, para Whitehead, "tem o papel de fornecer uma explicação orgânica do universo" (Citações apud MONDIN, 2003, v. 1, p. 7). Antes de entrarmos na discussão sobre observação, experimentação e análise de conhecimentos linguísticos, faremos, na próxima seção, uma breve discussão epistemológica, ou seja, uma discussão filosófica sobre como adquirimos o conhecimento ou como podemos abordá-lo.

---

<sup>1</sup> Estamos dizendo "verbal" e, não, oral. Isso nos permite incluir nesse objeto de estudo as línguas de sinais que, embora não sejam orais, são verbais e possuem uma organização gramatical em tudo igual às línguas de gestos orais.

<sup>2</sup> Tratava-se de uma volta à Filosofia Geral de Aristóteles, que apregoava que tudo no mundo pode ser explicado em termos de substâncias, processos e propriedades, inclusive a gramática (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios).

<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre essas características da ciência com relação à Linguística, cf. Lobato (1986), cap. 1.

## Correntes filosóficas sobre o conhecimento

As diversas correntes filosóficas modernas sobre o conhecimento (calçadas na filosofia clássica) procuram, basicamente, ou mostrar como nós nos tornamos seres sapientes, ou discutir a nossa própria condição de seres. De uma forma ou de outra, as diversas correntes filosóficas se diferenciam por privilegiarem ora o sujeito do saber, ora o objeto desse saber. Assim, se, por uma ordem cronológica, partirmos do Racionalismo, passando pelo Empirismo e pelo Idealismo até ao Positivismo, veremos que os enfoques em torno do sujeito e do objeto refletem nossa eterna e incômoda preocupação com os dualismos corpo e alma, físico e metafísico, concreto e abstrato..., entre outros.

O Racionalismo Cartesiano<sup>4</sup> destaca o poder das ideias, retomando Platão, e centra toda a construção do saber em torno do sujeito, ser pensante, que possui raciocínio e que, portanto, já traz o conhecimento em si. Na corrente linguística do Gerativismo, Chomsky encampou essas ideias cartesianas<sup>5</sup> e se tornou defensor do inatismo linguístico, atacando o pensamento behaviorista (CHOMSKY, 1959) dominante na primeira metade do século passado. Chomsky não descarta a experiência, mas a coloca apenas como uma forma de ativarmos o conhecimento linguístico do qual já somos dotados. Assim, para que uma criança adquira uma língua, ela precisa, além das ideias inatas (o órgão da linguagem), do contacto, mesmo que precário, com alguma (ou algumas) língua a ser ativada e de ideias fictícias (poder da imaginação) que a ajudarão a recriar o objeto.

Já o Empirismo<sup>6</sup> nega qualquer tipo de ideia, principalmente ideias inatas, e proclama o poder da experimentação sensorial: todo conhecimento provém das propriedades do objeto. O que é importante são as impressões que temos do mundo e, a partir dos dados da experiência, construímos todo o saber. Nessa proposta, as estruturas são importantes, pois, a partir delas, chegamos a generalizações, que constituirão o saber. De um modo geral, podemos dizer que, nessa visão, os dados são mais importantes que o conhecimento, que seria adquirido através deles.<sup>7</sup> A aquisição de uma língua pela criança não escaparia desse modo de pensar.

---

<sup>4</sup> De René Descartes (1596-1650).

<sup>5</sup> Veja-se Chomsky (1966), *Cartesian Linguistics*.

<sup>6</sup> Principalmente, David Hume (1711-1776).

<sup>7</sup> A comprovação empírica, que é diferente de empirismo (corrente filosófica), é característica importante da ciência. Essa é uma discussão importante entre uma visão Gerativa ou uma visão Estruturalista: enquanto na

Kant<sup>8</sup>, no Idealismo, procura fazer uma síntese do Racionalismo com o Empirismo, assumindo que deve haver um equilíbrio entre sujeito e objeto:

Ora, o conhecimento não é fruto nem do sujeito, nem do objeto, mas é a síntese da ação combinada do sujeito e do objeto: o sujeito dá a forma, o objeto a matéria; o conhecimento é o resultado de um elemento *a priori* (o sujeito), e de um elemento *a posteriori* (o objeto): os juízos que o exprimem já não são apenas analíticos ou só sintéticos, mas também sintéticos *a priori*. (Apud Mondin, 2003, v. 2, p. 174).

Nesse sentido, falando sobre aquisição de uma língua, Corrêa (2008) assume uma perspectiva mais *kantiana* e diz:

De um ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que uma abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem encontra-se mais afinada com uma perspectiva kantiana acerca da viabilidade do conhecimento do que com a postura cartesiana explicitamente assumida no discurso da teoria linguística [...]. Numa visão kantiana, o aparato cognitivo humano imporia um dado modo de organização à experiência e, diante dessas possibilidades, determinadas formas de conhecimento se constituiriam. A língua seria, então, uma forma de conhecimento em grande parte determinada pela configuração biológica e funcional do aparato físico e cognitivo humano, a qual poderia ter resultado em sistemas dedicados ao processamento do material linguístico. (Corrêa, 2008, p. 177-178).

É importante notar que essa é uma postura cognitivista que pressupõe uma estrutura biológica capaz de organizar os dados da realidade: o conhecimento não está nos dados, mas na nossa capacidade cognitiva de organizá-los, de criar conhecimento. Esse ponto de vista nos parece bastante incentivador para quem trabalha com experimentos (linguísticos, psicolinguísticos e outros relacionados), pois aponta para a linguagem como resultante de processamento mental, que é a maneira como a criança (e o falante em geral) organiza os dados a que está sendo exposta<sup>9</sup>.

O Positivismo<sup>10</sup>, ao apregoar que tudo no universo pode ser organizado e explicado em termos físicos, químicos e biológicos, inclusive a linguagem, resume drasticamente o campo das ciências. Tal reducionismo nas ciências parece-nos bastante revigorado hoje em dia,

---

primeira eu sou o construtor do experimento, pois tenho hipóteses e posso gerar dados, na segunda, a necessidade de utilização de grandes corpora aponta para uma construção indutiva do conhecimento (teórico) pelos dados. Na prática, entretanto, as duas posturas acabam se misturando.

<sup>8</sup> Immanuel Kant (1724-1804)

<sup>9</sup> Fodor (2010), First International Psycholinguistics Congress, UFRJ, propôs o seguinte questionamento: "When a toddler hears an utterance, what goes on in her brain? Specifically: what grammar does she process the sentence with?"

<sup>10</sup> Auguste Comte (1798-1857).

quando a área das neurociências está cada vez mais influente e tenta-se provar tudo pelas reações do organismo que se manifestam na atividade cerebral (reações biofísicas e químicas). Seria uma volta à filosofia geral aristotélica de que tudo no mundo se explica por substâncias, que contêm propriedades, e processos que, por sua vez, também têm propriedades?

Os estudos linguísticos, no século passado e nesse início de século XXI, acompanharam e acompanham essas visões epistemológicas da ciência, e as diversas abordagens linguísticas têm-se debatido em torno de modelos teóricos mais enfocados ou no sujeito ou no objeto.

### **A tendência atual**

Nesse início de século, entretanto, estamos presenciando, cada dia mais, uma outra abordagem, enfocada nas atividades cerebrais, algo que nos parece diferente do sujeito e do objeto e que já foi chamado de 'teoria da mente', quando, impulsionados pela metáfora do computador, os pesquisadores passaram a investigar a capacidade humana de processamento, numa visão da mente como processadora de informações que, como o computador, seria capaz de decodificar, armazenar, manipular e recuperar informação (GARDNER, 1985).

Às vezes, há uma certa dificuldade em distinguir 'atividades cerebrais' de 'mente'. Assim, para alguns estudiosos, parece que o importante mesmo são as atividades cerebrais. Veja-se, por exemplo, o que diz Ferreira-Gonçalves, 2008, sobre a representação fonológica:

[...] a representação fonológica não existe como algo abstrato, mas como uma engramação estabelecida de forma distribuída e ativada em paralelo, ou seja, não há um ponto específico que possa ser delimitado como o lugar onde determinado segmento esteja estabelecido. O segmento fica mapeado em vários pontos que constituem a rede de engramação, podendo, inclusive, sofrer alterações em seu mapeamento em uma próxima vez que for acionado. A representação, portanto, é construída de forma gradual e só existe enquanto momento de ativação, pois a mente é um fenômeno, um processamento que se realiza no cérebro, ou seja, não tem existência em si. (grifos nossos). (FERREIRA-GONÇALVES, 2008, p. 62).

Poeppl e Embick, 2005, revelam uma certa preocupação diante disso:

The popularity of the study of language and the brain is evident from the large number of studies published in the last 15 or so years that have used PET, fMRI, EEG, MEG, TMS, or NIRS to investigate aspects of brain and language, in linguistic domains ranging from phonetics to discourse processing.(...)In this article, we present a critique of the dominant research program, and provide a cautionary

perspective that challenges the belief that *explanatorily significant progress* is already being made. Our critique focuses on the question of whether current brain/language research provides an example of interdisciplinary *cross-fertilization*, or an example of *cross-sterilization*. (Poeppel e Embick, 2005: 103).

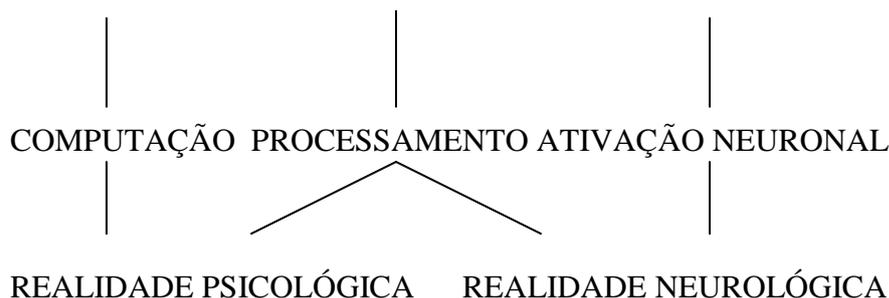
Poeppel e Embick (2005) preocupam-se mais com a relação entre Linguística e Neurociência.<sup>11</sup> Incluiremos, entre essas duas, a Psicolinguística, pois, no nosso entender, nenhuma abordagem sobre as atividades cerebrais ou da mente escapa da experimentação, necessária para verificar abordagens propostas tanto na Linguística quanto na Neurolinguística.

Os experimentos psicolinguísticos, de um modo geral, principalmente os que se utilizam de imagens cerebrais, tanto ativas quanto estáticas, parecem comprovar a força desse novo reducionismo em ciência. Queremos, no entanto, mostrar aqui que, embora haja um certo entusiasmo com dados de funcionamento do cérebro, áreas como Linguística Teórica, Neurolinguística e Psicolinguística devem manter suas características individuais, o que não significa o desconhecimento recíproco. Então, frente à preocupação citada acima, é importante termos em mente os focos de cada área de estudo, procurando ver as inter-relações entre linguística, psicolinguística e neurolinguística. O esquema que comentamos, a seguir, foi-nos apresentado por Ferrari Neto (UFPB), na comunicação *Ciências da linguagem e filosofia – uma análise das relações entre linguística, psicolinguística e neurolinguística, sob a ótica da filosofia da mente*, no XXV Encontro Nacional da ANPOLL, 2010, UFMG, GT de Psicolinguística:

<sup>11</sup> Os autores apresentam-nos a Figura 7.1, p. 105, para mostrar esses dois níveis de análise:

<b>Linguistics</b>	<b>Neuroscience</b>
<i>Fundamental elements of representation (at a given analytic level)</i>	
distinctive feature	dendrites, spines
syllable	neuron
morpheme	cell-assembly/ensemble
noun phrase	population
clause	cortical column
<i>Fundamental operations on primitives (at a given analytic level)</i>	
Concatenation	long-term potentiation (LTP)
Linearization	receptive field
phrase-structure generation	oscillation
semantic composition	synchronization

LINGUÍSTICA    PSICOLINGUÍSTICA    NEUROLINGUÍSTICA



Segundo Poeppel e Embick (2005), a gramática consiste de representações e computações, e tais computações linguísticas são executadas no cérebro, em tempo real. Não fazem parte da computação linguística termos como 'psicologicamente real' ou 'neurologicamente real', pois tais termos, por serem qualificados, implicam a existência de outro tipo de realidade para as computações linguísticas para além de serem computadas no cérebro. Se uma análise linguística está correta – isto é, identifica algo real – ela identifica computações/representações nas mentes/cérebros dos falantes. Cabe à neurolinguística verificar como tais computações são implementadas em diferentes níveis de abstração biológica.

Falando-nos da teoria linguística gerativa, Marantz (2005) considera que a própria distinção competência/desempenho retira da Linguística seu caráter platonista assim como retira também da neurolinguística seu caráter puramente biológico. Essa visão complementar de teoria linguística e neurociência aponta para uma 'ciência cognitiva da linguagem'. Já com relação à Psicolinguística, é importante ver a proposta de Marantz (2005), que diz:

Behavioral data from performance in language production and comprehension are irrelevant for linguistic theory proper and fall under the domain of the independent field of psycholinguistics. As observed above, generative linguists are not Platonists; they do not work under the restrictions that Platonism would place on linguistic theory. Rather, for the quotidian linguist, judgments of, e.g., grammaticality *are* behavioral data, and the connection between such data and linguistic theory should follow standard the scientific methodology of cognitive science. However, the linguist generally does not present his/her data as the result of a behavioral experiment. To appreciate the generative linguistic enterprise, one needs to understand the connection between the data relevant to linguistic theory and the example sentences used to represent these data in the literature. (for related discussion, see Schutze 1996). (Marantz, 2005, p. 432).

Assim, mais que um reducionismo, há necessidade de *articulação* entre as perspectivas computacional (linguística teórica), procedural (psicolinguística) e neuronal

(neurolinguística), algo que caminha em direção contrária à tendência corrente na linguística teórica.

Portanto, a proposta não é de que um campo de pesquisa se enfraqueça frente ao outro – o que seria, nas palavras de Poeppel e Embick (2005), uma *cross-sterilization* – mas que, ao contrário, os três passem por uma *cross-fertilization*, guardando, cada um, a sua autonomia, mesmo que integrados a um mesmo rótulo 'ciência neurocognitiva da linguagem'. Nas palavras de Marantz (2005): "In light of the remarks above, recent claims that generative grammar needs radical surgery to participate in cognitive neuroscience should seem quite unmotivated and misdirected." (Marantz, 2005, p. 444).

## **A experimentação**

A experimentação, em qualquer disciplina ligada a uma ciência, surge da dúvida ou do ceticismo diante daquilo que nos é apresentado como verdade ou que pensamos ser verdadeiro, podendo também ser motivada pela curiosidade. Quando a dúvida ou o ceticismo não são admitidos, isto é, quando não nos permitem testar ou discordar – com argumentos – temos os dogmas ou a verdade incontestável. Os métodos experimentais surgem da necessidade de se testar teorias, de se resolver dúvidas instaladas, enfim, de refinar o que nos é apresentado como verdade (se é que isso existe)<sup>12</sup>. Não podemos, pois, fazer experimentos para construir uma teoria (construir conhecimento); pelo contrário, a experimentação quase sempre destroi supostos conhecimentos ou leva à reformulação teórica.

Seguindo essa tendência, cada vez mais presente na pesquisa de ponta na área dos estudos da linguagem, vem-se aumentando o uso de técnicas experimentais que fundamentem estudos orientados para o teste de teorias linguísticas específicas (COWART, 1997; SCHUTZE, 1996; JOHNSON, 2008; BAAYEN, 2008), aliadas a metodologias quantitativas, tanto para obtenção quanto para a descrição de dados linguísticos. O crescente interesse pelo uso desse tipo de abordagem implica que os pesquisadores atuantes e aqueles em formação dominem conhecimentos interdisciplinares de natureza tanto teórica quanto prática que não são, em geral, um componente do currículo regular dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras nas nossas universidades.

---

<sup>12</sup> Não confundir 'verdade' com 'realidade'.

Dada a diversidade de procedências do leque de conhecimentos necessários para a correta execução de pesquisa experimental na área da linguagem e cognição humana (entre outras, disciplinas como psicologia experimental, estatística, computação, epistemologia e inteligência artificial, que fornecem conceitos e técnicas), não existe grande disponibilidade de referências e materiais didáticos que facilitem a formação de pesquisadores da linguagem de viés experimentalista em nosso contexto acadêmico. Parte dessa dificuldade está na falta de tradição de uma cultura laboratorial nos estudos da linguagem, quando comparada a outras áreas ou a outros países.<sup>13</sup>

Já em 1973, Ohala afirmava “ser claro para um crescente número de linguistas que o formalismo estéril, enfadonho e as especulações não controladas que caracterizam a maior parte da fonologia gerativa e seus ramos não revelarão, por si mesmos, nada sobre os processos mentais. As especulações precisam ser guiadas e restringidas por evidência empírica... Formalismo e especulação, se perseguidos como fins em si mesmos, são apenas diversões intelectuais” (p. 35).

## **A observação**

Embora, como dissemos acima, a experimentação surja da dúvida ou do ceticismo diante daquilo que nos é apresentado como verdade, ou que pensamos ser verdadeiro, ela tem seu ponto de partida no espírito observador do cientista que, no caso do estudo da linguagem verbal humana, está sempre atento às manifestações de conhecimentos linguísticos, ou seja, na forma como tal conhecimento se desenvolve e se manifesta.

Acessar, iniciar, desencadear a gramática de uma língua (ou de várias) - *bootstrapping*<sup>14</sup> - significa acionar o processador gramatical<sup>15</sup>, que engloba o acesso lexical, o mecanismo de computação sintática (estrutural), a codificação semântica, a aplicação de regras morfofonológicas, a representação fonológica, constituindo, tudo isso, um fazer linguístico.

Para mostrar como o pesquisador tem que estar sempre *atenado*, relatamos, abaixo, apenas dois exemplos de observação de manifestações linguísticas, dentre outros descritos em

---

<sup>13</sup> Esse parágrafo baseia-se nas palavras de Pablo Arantes, Projeto ProDoc, UFMG, em ‘Justificativa’.

<sup>14</sup> Sobre *Bootstrapping Theory*, ver Magalhães (2010).

<sup>15</sup> É importante dizer que a gramática (competência linguística, faculdade da linguagem) é estática, enquanto que o processamento (produção e compreensão da fala) é dinâmico, cinemático (DILLINGER, 1992). Como diz CHOMSKY (1996, publicado em 1997), “as pessoas sabem coisas e as pessoas fazem coisas”.

Magalhães (2010), acompanhados de análise que só pode ser feita por quem se preocupa em explicar o processamento da linguagem verbal humana.

O primeiro exemplo mostra-nos como manifestações simples da linguagem infantil podem apontar para um processamento fonológico de sua língua. Trata-se de uma situação de interlíngua: uma criança, nascida nos Estados Unidos, com pai brasileiro, tem o inglês como L1, mas mantém contatos frequentes, pela internet, com os avós, residentes no Brasil. O nome da criança é Riley, pronunciado [rɪˈlaɪ], com um *r* retroflexo. Depois de algum tempo, ela diz para o pai que o nome dela no Brasil é Ley [lei], pois sempre que o avô, brasileiro, vai conversar com ela começa assim: *Hi, Ley!*, foneticamente [hiːˈlei] (com um *r* aspirado, glotal), o equivalente a *Oi, Ley!*, em inglês.

Esse é um exemplo de *bootstrapping* fonológico (que alguns chamam de *consciência fonológica*), onde a criança infere o que é fonema em sua língua e, não, apenas variação. Mas só o pesquisador da área, que seja atento observador, pode analisar tal manifestação e, a partir daí, propor experimentos de processamentos bilíngues, por exemplo.

O segundo exemplo observado aponta para o fato de que o processamento da linguagem pode servir-se de outras informações como, por exemplo, a forma de escrita, que iniciaria outras maneiras de acesso à gramática da língua. Esse exemplo vem de um menino de quase seis anos, que está começando a lidar com as letras. Quando lhe perguntam as letras de algo falado, por exemplo, *sapo*, ele diz: ÉSSE-A-PÊ-Ó. No entanto, ao lhe perguntarem quais as letras do nome de uma tia, que se chama Marta, ele diz: EME-A-A-TÊ-A. Há uma consciência de que a primeira sílaba de Marta é pesada (longa, com duas moras) e a maneira de expressar isso diante do desconhecido (o *r* de final de sílaba) é duplicar a vogal. Esse mesmo menino, dentro de um assunto sobre time de futebol, ao lhe perguntarem as letras de GALO<sup>16</sup> (*g* é uma letra complicada para a criança), ele responde CÊ-A-EME (CAM, iniciais de Clube Atlético Mineiro), ou seja, o conceito é o mesmo e, portanto, são sinônimos e se equivalem graficamente. Esse *bootstrap* tem a ver com aquela visão *kantiana* que mencionamos na Introdução, proposta por Corrêa (2008), de que "o aparato cognitivo humano imporia um dado modo de organização à experiência".

## Comentários Finais

---

<sup>16</sup> No futebol brasileiro, refere-se ao time do Atlético de Minas Gerais.

Procuramos mostrar, neste artigo, que o pesquisador, em especial aquele que se interessa pela linguagem verbal humana, deve ser um arguto observador dos fatos linguísticos que acontecem à sua volta para, dentro de algum quadro teórico, tentar explicá-los, criando hipóteses sobre eles. A partir dessa observação e criação de hipóteses, ele pode, então, conduzir experimentos para medir e analisar as manifestações linguísticas ou testar afirmações teóricas, ou seja, chegar ao processamento humano de sentenças. Não se trata de criar conhecimentos através de experimentos, mas de testar ou comprovar conhecimentos que temos sobre a linguagem verbal humana.

Essa mentalidade experimental vai, aos poucos, instalando-se na área de estudos linguísticos, embora muitos ainda sejam resistentes a ela, por falta de gosto ou de treinamento para a observação e a experimentação. Mas como dizíamos em Magalhães (1997; 1999), uma preocupação que pode passar pela cabeça das pessoas que pretendem iniciar-se na técnica experimental é a de que o experimento sempre exige procedimentos complicados ou instrumentos sofisticados. Trata-se de um equívoco, pois, o mais importante para a experimentação é a *atitude* da pessoa, manifestada de dois modos: primeiro, *argúcia* para ver que o mundo não é como realmente parece ser, isto é, que nossas sensações e impressões e, conseqüentemente, nossas opiniões e julgamentos sobre as coisas que nos rodeiam podem ser falsas; segundo, *disposição* para, de fato, fazer alguma coisa para corrigir ou compensar (aprimorar) propostas teóricas, fazendo observações e experimentos sob condições cuidadosamente controladas.

No campo da Fonética/Fonologia, por exemplo, há muitos dados do desempenho linguístico do falante que podem constituir evidências em favor das hipóteses sobre o conhecimento que o falante/ouvinte nativo tem sobre o padrão sonoro de sua língua e de como ele o usa. Segundo Kiparsky (1982), as representações fonológicas não constituem matéria de decreto teórico nem fundamentam-se apenas em considerações formais das regularidades da superfície; pelo contrário, evidências externas para a realidade psicológica das análises abstratas podem advir da métrica, do verso, dos jogos de palavra, dos 'erros' de fala, da ortografia e..., acrescentamos, dos experimentos.

## Referências

BAAYEN, R. H. *Analyzing Linguistic Data: A Practical Introduction to Statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: *Language*, 35, n. 1, 1959, p. 26-58. Reimpresso em *The Structure of Language: Readings in the Philosophy of Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1964, p. 546-78.

\_\_\_\_\_. *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row, Publishers, 1966.

\_\_\_\_\_. Chomsky no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 13, n. especial, 229 páginas, 1997.

CORREA, L. M. S. O desencadeamento (*bootstrapping*) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (Orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008, Cap. 6.

COWART, W. *Experimental syntax: Applying objective methods to sentence judgments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1997.

DILLINGER, M. Parsing Sintático. *Boletim da Abralín*, n. 13, p. 30-42, 1992.

FERRARI NETO, J. Ciências da linguagem e filosofia – uma análise das relações entre linguística, psicolinguística e neurolinguística, sob a ótica da filosofia da mente. Comunicação no XXV Encontro Nacional da ANPOLL, 2010.

FERREIRA-GONÇALVES, G. Representação fonológica em uma abordagem conexionista: formalização dos contrastes encobertos. *Letras de Hoje*, v. 43, n. 3, jul./set. 2008.

FODOR, J. D. What kinds of learning models hold the greatest promise for future research? Debate with Charles Yang. *First International Congress. 22nd Meeting of Anpoll's Psycholinguistics Workgroup*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

GARDNER, H. *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. NY: Basic Books, 1985.

JOHNSON, K. *Quantitative Methods in Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2008.

KIPARSKY, P. *Explanation in Phonology*. Dordrecht, Holanda: Foris Publications, 1982.

LOBATO, L. P. *Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986. cap. 1.

MAGALHÃES, J. O. de. *Fonologia Experimental, Fonologia de Governo e o Encontro oclusiva-oclusiva no Português do Brasil*. Belo Horizonte: Tese de Concurso de Professor Titular, FALE/UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. Fonética, Fonologia e Fonologia Experimental. In: *Revisitações*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1999, p. 157-167.

\_\_\_\_\_. Bootstrapping Theory. In: *Psicolinguística WIKI*, <http://psicolinguistica.letas.ufmg.br/wiki/index.php>, v. 1, n. 1, julho de 2010.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARANTZ, A. Generative linguistics within the cognitive neuroscience of language. *The Linguistic Review* 22, 2005, 429–445.

MONDIN, B. *Curso de Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Paulus Editora, 2003.v. 1-3.

OHALA, J. J. On the design of phonological experiments. Expanded version of a paper read at the *Winter 1972, LSA Meeting*, Atlanta, Georgia. (Manuscrito).

POEPPLE D.; EMBICK D. Defining the relation between linguistics and neuroscience. In: Anne Cutler (Org.): *Twenty-First Century Psycholinguistics: Four Cornerstones*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005, p. 103-118.

SCHUTZE, C. *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgments and linguistic methodology*. Chicago University Press, 1996.

XAVIER, A. C. e CORTEZ, S. *Conversas com linguistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

## A ESCRITA EM ENTREMEIO COM A ORALIDADE

Leda Verdiani Tfouni\*

Dionéia Motta Monte-Serrat\*\*

**Resumo:** O discurso pedagógico, ao prescrever habilidades, promove a exclusão e o fracasso escolar dos que pertencem às classes sociais menos favorecidas e se utilizam do discurso oral. Embora esse discurso do sistema educacional, logicizante e com práticas prescritivistas, tente interpelar o sujeito a ocupar a posição de aluno-repetidor, este (sujeito) tem a possibilidade de basear seu discurso em gêneros discursivos narrativizantes, o que evidencia o fato de que a linguagem tem um caráter de incompletude. De acordo com a teoria do Letramento (TFOUNI, 1992, 2006b), que adota o paradigma indiciário, é possível proporcionar a abertura para *qualquer dizer* na relação entre oralidade e escrita, a fim de que se possa dar espaço para que se investiguem momentos em que o sujeito escapa da linearidade escriturística, onde há fechamento da interpretação.

**Palavras-chave:** Escrita. Oralidade. Gêneros discursivos. Letramento.

**Abstract:** When the pedagogic discourse prescribes writing skills, it promotes social exclusion of subjects which belong to the disadvantaged classes and which use oral discourse. Although this educational discourse, based in logical reasoning, tries to restrain the subject's discursive practices, in order to put him in a position where he has to repeat and recitate, the subject has the possibility of rooting his sayings in discursive generics used in narratives, which evidences that the language has a character of incompleteness. According to the perspective of the theory of Literacy (TFOUNI, 1992, 2006b), which adopts indiciary paradigm, it's possible to provide the opening to *any saying* in the relationship between speaking and writing, in order to build for the subject the possibility to break away from the closing linearity of interpretation.

**Key-words:** Writing. Speaking. Discursive generics. Literacy.

---

\* Professora Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil, e Pesquisadora do CNPq, lvtfouni@usp.br

\*\* Doutoranda (Doutorado Direto) em Psicologia pela FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil; bolsista CAPES-BEX 4394/10-0, com estágio sanduíche na Universidade Sorbonne-Nouvelle, Paris 3 (set/dez 2010), sob co-orientação do Prof. Jean-Jacques Courtine; bolsista FAPESP 09/54417-4, com estágio na École des Hautes Études en Sciences Sociales (fev 2012), sob orientação do Prof. Marcello Carastro; di\_motta61@yahoo.com.br

## Introdução

Os discursos altamente letrados – científico, pedagógico, escolar – ao fazerem uso da lógica, alimentam a ilusão de que esta lhes é exclusiva, que é a única considerada adequada, e também que seria a forma predominante de discurso na sociedade moderna - por ser a mais organizada e clara para o sujeito e, ao mesmo tempo, por sustentar a crença de que todos são iguais para usar a língua, de acordo com os ideais de manutenção da *ordem social* e de uma sociedade logicamente estabilizada.

Ocorre que, para fortalecer essa tese, esses discursos monologizantes<sup>1</sup> destituem a escrita do caráter interacional da linguagem. As diversas teorizações sobre a escrita, possíveis de ser incluídas nesse jogo relacional, colocam à margem da escola e de seus conteúdos a diversidade dos saberes cotidianos presentes nas manifestações orais da língua e também aquelas produções escritas que não foram legitimadas pelo sistema educacional (o cordel, por exemplo).

## Letramento: o outro lado

As pesquisas de Tfouni (1988, 1992a, 1992b, 2001, 2005, 2006a, 2006b, 2008); Tfouni e Pereira (2009); Pereira (2002, 2005, 2008) e, também, de Belintane ([2008]2012) mostram que a separação entre língua oral e língua escrita é um artifício usado pela escola, numa atitude grafocêntrica. Esse gesto subordina-se a uma ideologia que prega a superioridade da escrita e despreza a importância das práticas discursivas cotidianas (*linguageiras*, em oposição às *metalinguísticas*) para o desenvolvimento do letramento.

O acesso à escrita por meio do processo de alfabetização, não traz coerência nem unicidade, mas sim, contradição. É o que ensina Silva ao afirmar que

a relação do aluno com a "mecânica da escrita" não é mecânica, linear ou direta. Passa por mediações e determinações. Há um "uso social" aí em que a história individual e coletiva fala no mecânico, deslocando-o. Há uma voz e um silêncio, no jogo da vogal com a consoante, que inscrevem o falante, de forma diferenciada, na memória do dizer (SILVA, 1998, p. 165).

---

<sup>1</sup> O discurso monologizante não admite múltiplas leituras e, na linha do continuum desenvolvido por Tfouni, localiza-se nos níveis mais abstratos e sofisticados de uso da escrita (TFOUNI, 1992, p. 35).

Segundo lição de Tfouni, o conceito de letramento inclui todos aqueles que vivem numa sociedade letrada, pois todos são letrados, todos têm contato com a escrita. Para a autora

A questão não se resume ao domínio de técnicas, habilidades, nem capacidades de uso da leitura e escrita; ela é muito mais ampla, pois lança o desafio de termos de descrever em que consiste o letramento dentro de uma concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola (EWALD, 1988; CORRÊA, 2001; MARCUSCHI, 2001). É preciso considerar, portanto, que, no centro do debate sobre o letramento, estão, não somente aqueles que podem frequentar a escola e aprender a ler e escrever, mas também os excluídos do sistema escolar formal, principalmente os analfabetos, e aqueles que são excluídos, por condições de classe social, das práticas letradas hegemônicas (TFOUNI *apud* TFOUNI&MONTE-SERRAT, 2012, p. 2).

Dentre essas práticas, destacamos a produção de narrativas orais, seja de ficção, seja de relatos sobre fatos do cotidiano, além de todo o saber codificado predominantemente na forma oral, como adivinhas, repentes, jogos de rimas e a linguagem da criança em estágio de aquisição.

### **Genéricos: da lógica ao cotidiano**

Para exemplificar as práticas discursivas cotidianas, reproduzimos recortes de um estudo (TFOUNI, 2005b) sobre como os sujeitos escapam das premissas de um silogismo para se refugiar em outro tipo de discurso. O investigador (I) declara um silogismo e pede ao adulto não-alfabetizado (A) para repeti-lo:

Investigador:

Todas as frutas têm vitamina.

A maçã é uma fruta.

A maçã tem vitamina, ou não?

Adulto:

Ah, tem vitamina, sim, porque... eu *acho* que ela tem vitamina, porque a gente sempre, né, quando qué fazê alguma coisa qualquer pr'uma criança, né, *tem que* tá correndo, e eu mesmo já dei muita fruta... de maçã pro meus filho... Então... daí eu *acho* que ela tem vitamina, porque alimenta muito os bebês, né?

Como podemos notar, o sujeito não-alfabetizado (A) incorporou as formas aléticas do silogismo ao seu conhecimento factual, ou à memória particular do dizer, transformando

enunciativamente a modalidade alética (*tem que*) em epistêmica (*eu acho*). Argumentamos que esses fatos discursivos prestam-se a mostrar que não se trata de considerar que esse sujeito *não compreendeu* a relação de inclusão lógica entre a premissa maior e a menor do silogismo – como afirmam Scribner e Cole (1981) e ainda Luria (1977). Apontamos (TFOUNI, 2006a) para o uso de uma *démarche* discursiva como alternativa ao discurso lógico-científico, através da qual o sujeito contrapõe a essa formação discursiva - que está fora do seu campo de conhecimento, ou arquivo<sup>2</sup> particular - uma outra, embebida nas práticas do cotidiano.

Observando esses *dados*, questionamos o gerenciamento da ciência galileana em seu modo de guiar as posturas educativas. Ao fundamentar estas últimas em modelos prescritivistas de alfabetização baseados em *habilidades* – tais como o uso do espaço gráfico, a correspondência som/grafema e coordenação motora, incorporadas ao discurso pedagógico escolar -, promove a exclusão e o fracasso escolar das crianças e dos jovens que vivem na pobreza ou abaixo dela. Essa exclusão está fundamentada exatamente na concepção de que, na escola, deve-se ensinar a pensar de maneira objetiva e a utilizar a variante culta da língua (escrita), que esses alunos não dominam. Segundo Belintane ([2008]2012), essa realidade perversa instiga os estudiosos a

tentar (de)cifrar um incômodo e renitente enigma escolar: por quais motivos alunos oriundos das classes desfavorecidas resistem tanto à entrada na escrita? Por que preferem o duro trabalho braçal, ou mesmo o risco de enfrentar a polícia no tráfico, à atitude silenciosa e pacífica de se debruçar sobre letras? (BELINTANE, [2008]2012, p. 1).

Podemos, talvez, supor que aprender a ler e a escrever não seja tarefa fácil para os membros da classe pobre. Além da exigência de dominarem a língua culta (que não é aquela que usam no cotidiano), há toda a questão da simbolização do código escrito, das regras escolares, das exigências, às vezes absurdas, do discurso pedagógico; enfim, é como se o aprendiz entrasse em um outro país, onde se fala outra língua e onde há regras de comportamento diferentes. Neste ponto, trazemos Biarnés ([1998]2012), para quem

passar do oral para o escrito é mudar de mundo, é uma transformação do ser, que perturba de tal forma a identidade, que a angústia se torna muito forte, e só na fuga

---

<sup>2</sup> Arquivo é entendido aqui no sentido dado por Pêcheux (1997, p. 57) de “as coisas a saber”, ou “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

há salvação. Claro que antes de fugir os aprendizes pedem socorro ao professor, mas este, não estando preparado para ouvi-los e compreendê-los, não lhes dá atenção. O aluno fica só com sua angústia e aí acontece a fuga (BIARNÉS, [1998]2012)

Configura-se, no momento em que a criança pobre entra na escola e precisa dominar a língua escrita, uma situação de diglosia, que afeta a identidade do sujeito, visto que ele se vê colocado diante de duas línguas. Somente uma delas lhe é plenamente acessível, e não é a que proporciona o sucesso: esta é a língua da escola.

Ressaltamos, neste ponto, que não se trata de defender que existe correspondência entre os dois discursos (o oral e o escrito). Essa posição equivaleria a afirmar que ambos têm o mesmo poder simbólico, o que implica negar a distribuição desigual do conhecimento existente na sociedade de classes (TFOUNI,1992).

O depoimento de Annie Ernaux (1991 *apud* BIARNÉS,[1998]2012), no romance *Les armoires vides*, ilustra essa sensação de perda da identidade do sujeito da classe subalterna diante da língua culta, bem como mostra os sobressaltos e medos de quem precisa mudar de código para se adaptar à língua própria daqueles que dominam a escrita:

A professora fala lentamente, com palavras muito compridas, ela não tem nenhuma pressa... Pendurem o agasalho no cabide! Minha mãe berra: não largue o casaco por aí, quem que vai guardá? Tem um mundo separando as duas... Em casa, cabide ninguém sabe o que é; agasalho, não se diz. Pior que uma língua de gringo, se fosse alemão ou turco, a gente já sabe que não vai entender. Mas na escola, eu entendia quase tudo o que a professora dizia, mas sozinha não conseguiria fazer... A língua de verdade, era em casa que eu ouvia; a birita, o rango, ser enrolado, dá uma beijoca, neguinha. As coisas estavam todas lá, na casa, os gritos, as caretas, as garrafas pelo chão. Quando a professora falava, as coisas não existiam! (ERNAUX, 1991, *apud* BIARNÉS,[1998]2012).

No depoimento da escritora, chamamos a atenção para o significante *verdade: a língua de verdade*. Que língua seria essa? E qual é a outra, que a ela se contrapõe: a língua *de mentira*? A autora diz que a língua de verdade ela *ouvia* em casa. Ou seja: é a língua em sua forma oral, a língua que serve de suporte para o relacionamento cotidiano, para o diálogo entre gerações, troca de experiências e visões do mundo. É aquela que identifica e aproxima semelhantes, que acata uma alteridade. Feita muitas vezes somente de retalhos esgarçados, repetições, hesitações, a língua de *verdade* é o lugar onde as hesitações correspondem a momentos em que não é possível para o sujeito estabelecer equivalências, o que ocasiona falta de coesão e coerência no discurso. Nesses momentos, surgem buracos de significação. É o

que podemos observar no recorte abaixo, extraído de uma narrativa oral contada por uma mulher analfabeta:

O Joãozinho foi na bera do mar assim ele viu aquela moça bunita: era a princesa, filha do rei. Aí, ele falô assim:

- Nossa! que minina tão linda, eu incantei c'ocê.

Ela falô:

- Eu também te achei muito bunito. Mais qui pena qui num dá pá casá, nós num dá pá casá puque hoje é dia di eu olhá... di eu ficá aqui pro bicho mi comê.

Cada dia da semana tinha qui uma pessoa í lá pro bicho cumê ...é... tinha umas duas... tinha umas duas, treis pessoa.

Aí, o Joãozinho pegô, falô assim:

- Então, eu vô ficá cum você.

(*Os três filhos gêmeos* - Madalena de Paula Marques)

No discurso oral produzido por sujeitos pouco escolarizados e de classe baixa, o saber não aparece na forma de definições, explicações e metalinguagem, como se mostra na escrita. Há um funcionamento em que vemos a utilização de um outro discurso, baseado em fórmulas genéricas que perpassam o cotidiano dos sujeitos languageiros (ditados, motes, ditos populares, *slogans* etc., que são aqui denominados de *genéricos discursivos*) e que são mobilizados por eles como forma de resistência, no discurso, à formalização do discurso mais letrado: “Um pássaro na mão vale mais do que dois voando”; “Antes prevenir do que remediar”; “Uma andorinha só não faz verão”; “Vote consciente”; “Papagaio come milho, periquito leva a fama” etc. O discurso escolar, por outro lado, influenciado pela escrita, faz uso da metalinguagem, como é o caso das definições e equivalências, e constitui-se em um tipo de discurso que exige do sujeito colocar-se numa posição em que suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados e negados.

Em oposição, os sujeitos languageiros, ao usar genéricos presentes no seu arquivo, no discurso de seu cotidiano, restituem as condições de produção (históricas) que foram recalçadas no silogismo. O processo de constituição histórica do sujeito do discurso e dos sentidos possíveis de serem veiculados em determinada época (o interdiscurso) ficam apagados pelo uso da metalinguagem, que veicula supostas verdades universais.

A título de ilustração, apresentamos a seguir uma sequência discursiva retirada de uma das narrativas que constituem o nosso banco de dados. Produzida por uma mulher não-alfabetizada, essa narrativa incorpora genéricos languageiros ao fio do discurso, instituindo um lugar de intérprete no campo dos enunciados que mobiliza o interdiscurso (ou arquivo) para estabelecer uma dinâmica de partilha com o enunciatário. Tal fato evidencia que o uso

dos genéricos languageiros serve para incluir o outro na dialogia (ao contrário do genérico do silogismo que exclui toda alteridade). O título da narrativa é *As três estrelas de ouro na testa*<sup>3</sup>.

Examinemos a sequência:

*“Homem não chora”*

Aí o pai falô assim: (voz suave/tom acolhedor) – Vem cá meu filho, eu quero conversá c`o cê. Vem, Ramilo, vem cá, eu vô conversá c`o cê...Num pode ficá assim..cê num pode ficá desse jeito cá mamãe não...chorando o dia inteiro...Que que é isso? Já passô. *Home num chora....*

Analisando esse recorte, podemos dizer que a fórmula genérica *“homem não chora”*, amplamente usada no discurso cotidiano, produz uma naturalização de sentidos, pois a própria enunciação do genérico oculta, silencia (pela sua não enunciação) a possibilidade do sentido contrário. A identificação do sujeito com essa fórmula, através da interpelação pela ideologia, cria o efeito de verdade inquestionável sobre aquilo que é dito, ou melhor, determina um único sentido possível ao do genérico colocado em funcionamento. O genérico, então, engana o sujeito exatamente ali onde ele pensa estar escolhendo a melhor formulação.

Quando a narradora enuncia *“home não chora”*, temos a formulação de que *todos os homens não choram*, silenciando *alguns homens choram*. A qualidade de *não chorar*, para se constituir como sendo do homem, aparece como algo natural, não-social e historicamente construído, justamente por um mecanismo ideológico que silencia uma qualidade contrária nessa constituição. Assim, é justamente na dominação de um sentido em detrimento de outros que se estabelece a eficácia dos genéricos e da ideologia na manutenção de formações ideológicas dominantes. Os genéricos encontram-se, então, no espaço do repetível, já que eles não se originam no sujeito e sim no interdiscurso.

Ao utilizar marcadamente genéricos, a autora da narrativa analisada coloca-se em uma posição de sujeito interpretante, em que tudo aquilo que se contrapõe a essa *homogeneidade lógica* precisa retornar em outros lugares, deslocados dos genéricos. Parece então, haver uma polarização entre o *uso de genéricos* - que estaria a favor da manutenção das formações ideológicas dominantes - e de *outros lugares dentro da própria narrativa* - em que é possível enxergar pontos de deriva e, ao mesmo tempo, de resistência a essas formações.

---

<sup>3</sup> Esta narrativa conta a história de três filhas que foram abandonadas pelos pais em uma floresta. Um príncipe as encontrou, casou-se com uma delas e fez de criadas as outras duas. Quando a irmã teve seus três filhos, as duas empregadas, enciumadas, roubaram as crianças, que acabaram sendo adotadas por um lenhador, que já tinha um filho. As crianças adotadas eram loiras, de pele clara, e tinham uma estrela de ouro na testa, que era ocultada por uma touca. O filho verdadeiro era “moreno” (como é referido pela narradora), ou seja, negro, como os pais. A sequência acima situa o momento em que o filho negro descobre que as crianças brancas não são suas irmãs verdadeiras, e é consolado pela mãe.

Logo, do ponto de vista discursivo, a utilização de genéricos em lugares bem marcados da narrativa cria o efeito de sentido de um enunciador universal, que fala de um mundo semanticamente estabilizado, onde não existe discordância. Esse lugar, que pretende controlar uma possível deriva, caracteriza-se por estabelecer uma síntese, uma verdade incontestável que serve de fechamento, para a enunciação, criando o efeito de que é possível dizer tudo. Convém lembrar Deleuze (1997. p. 85), para quem “depois da fórmula não há mais nada a dizer [...]”.

### **Alternativas: lugares deslocados**

Assim, de um ponto de vista discursivo, em vez de computar *erros* ou *acertos*, ou ainda de realizar uma análise que evidencia a *falta*, a *falha*, podemos investigar qual (ou quais) outro tipo de discurso ocupou o lugar onde deveria ter sido produzido um discurso do tipo lógico ou científico.

O uso de genéricos do senso comum – sendo estes provenientes do discurso linguageiro e de um arquivo organizado predominantemente de forma oral (“*Homem não chora*”) -, em oposição aos genéricos pasteurizados, descontextualizados dos silogismos (“*Todo homem é mortal*”) e ligados à escrita, mostra uma estratégia interpretativa de resistência em relação à interpelação ideológica do discurso pedagógico, que se baseia quase exclusivamente na língua escrita plastificada em livros e manuais didáticos. Consideramos (TFOUNI, 2006 a,b) que a organização da escrita em um estilo lógico confere, ao sujeito que escreve, a ilusão de que se pode olhar para o que se diz, como um objeto a ser compartilhado *tal-e-qual* com o interlocutor. Esse mecanismo de identificação universal mostra o modo de organização das formações discursivas mais letradas, que procura anular a subjetividade em nome de um universo logicamente estabilizado, no qual todos seriam iguais e utilizariam o código da mesma maneira. O esforço que os alunos de classe baixa fazem para conseguir acompanhar a língua falada da escola, e, também, para aprender a representá-la por escrito, frequentemente passa despercebido pelos agentes educacionais. Estes, aprisionados às normas do bem falar e do bem escrever, muitas vezes deixam de perceber a riqueza e a criatividade de algumas escritas. Somente como ilustração, vamos observar o texto abaixo, coletado por Assolini (2003):

Era uma vez um patinho, um principi e uma princeza. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princeza vou salvar você da dragoa feros vou salvar você de todos os jacares ela e ele viverão felizes pra sempre. O principi foi ser cindico do prédio grandão e a princeza começou a costurar pra fora pra ganhar uns trocadinho. (Era uma vez um príncipe e uma princesa. Eles brincaram no parque perto do supermercado. Foi lá que o príncipe falou para a princesa: \_Vou salvar você da “dragoa” feroz; vou salvar você de todos os jacarés! Ela e ele viveram felizes para sempre. O príncipe foi ser síndico do prédio grandão, e a princesa começou a costurar para fora para ganhar uns trocadinhos). (ASSOLINI, 2003, *apud* TFOUNI, [2011]2012, p. 17).

O texto apresenta algumas características que ilustram a interpenetração entre oralidade e escrita. Nota-se, por exemplo, a grafia fonética de certas palavras, como *principi*, *supermercadu*, *sauvar*, etc. Tais trocas não devem ser consideradas erros; são, antes, hipóteses a respeito de como se devem escrever palavras que até então só circulavam para o sujeito na forma oral. Por outro lado, é de se notar a habilidade que o sujeito mostra para estruturar uma narrativa, com seus principais elementos: personagens, lugar, enredo, temporalidade, conflito, resolução e coda. É muito interessante o uso que o aluno faz do arquivo, ou campo dos documentos que constituem sua memória discursiva, ao compor a ação da narrativa: por exemplo, brincar no parque perto do supermercado, ao lado do conhecimento sobre os feitos heróicos que o personagem masculino deve praticar principalmente nos contos de fada e nas narrativas de cavalaria (salvar a princesa da *dragoa* feroz). A condição de classe social pobre aparece também, através do submetimento à ideologia dominante: mesmo sendo príncipe, ele foi ser síndico de um prédio, e mesmo sendo princesa, ela foi costurar para fora a fim de ganhar um dinheirinho, o que indicia a ideologia referente ao papel secundário da mulher para o sujeito-narrador. O sujeito consegue estabelecer um diálogo entre posições conflitantes, e resolve uma aparente contradição. Ao fazer isso, atinge um efeito de humor, que provoca o riso do leitor.

A fim de aprofundar alguns pontos da discussão até aqui desenvolvida, apresentamos a seguir texto escrito por um interno de hospital psiquiátrico, que estava sendo alfabetizado de acordo com a teoria do letramento: “Eu tenho saldade do irmão Geraldo da corredeira. Eu nasci em Pontal na corredeira. Eu vou trabalhar na fazenda Barbasena, Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena.”

Esse recorte mostra uma divisão do sujeito presidida pela inserção da subjetividade, que se caracteriza pela flutuação entre duas formações discursivas antagônicas. A primeira permite que o sujeito fale de si, configurando o afloramento da subjetividade, principalmente através do uso da primeira pessoa do singular, *eu*, acompanhado das referências

autobiográficas, o que produz um efeito de informalidade, coloquialidade, quase confessional, próximo da oralidade. A segunda vem interromper o fluxo associativo, encaminha o sujeito para o discurso pedagógico tradicional, prescritivista, no qual a alfabetização é entendida como silabação: “Ba-be-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena”.

Sobre a primeira parte do texto (discurso narrativo), cabe-nos perguntar: seria ela possível num trabalho de alfabetização que privilegiasse a norma gramatical e o exercício textual de tipo prescritivista?

Vale ressaltar que, no espaço tradicional da escolarização, tem-se como pressuposto um sujeito uno, ideal, cuja maneira de lidar com a interpretação é marcada pela tentativa de preencher as lacunas constitutivas da linguagem, por meio de significantes ideais ou de marcas gramaticais. Em geral, esse Outro<sup>4</sup> é encarnado pela posição ocupada pelo professor. Desse modo, o processo de constituição da escrita pelo alfabetizando se encaminha para o *sentido pleno*, que se traduziria no tudo dizer de forma correta (como se isso fosse possível!). Na sequência acima, é o que vemos, marcado pelo uso da silabação, com a qual o sujeito tenta atender à demanda desse Outro pleno de sentidos, pela inserção de formas linguísticas que, na verdade, são maneiras de atender a uma expectativa imaginária, que está conforme a mecanismos ideológicos de evidência em relação ao que se espera de um alfabetizando.

Entretanto, mesmo com essa interpelação ideológica, foi possível que pontos deslocados desse discurso prescritivista e normatizante emergissem, dando lugar para a subjetividade. Cabe ressaltar que a silabação parece ter sido usada pelo sujeito como estratégia discursiva que serve de ponto de apoio para continuar escrevendo, ou seja, o discurso pedagógico é tomado aqui pelo lado do avesso: ao invés de silenciar conteúdos particulares referentes à história de vida do sujeito, presta-se a alavancá-los, e permite que o sujeito continue escrevendo, utilizando o recurso da nomeação (*fazenda Barbasena*). É importante notar que esse processo cria o mesmo efeito daquele dos genéricos cotidianos, construindo uma abertura à continuidade.

Essas colocações implicam admitir a hipótese de uma divisão do sujeito do discurso, e aceitar que ele está submetido à incompletude da linguagem. O texto anterior presta-se a instanciar essa hipótese pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, a sequência de enunciados isolados sintaticamente, sem o uso de conectivos característicos do discurso narrativo (*daí, depois, então*, etc.) parece assemelhar-se aos textos desencarnados das cartilhas que se caracterizam pela reiteração de significantes e justaposição de sintagmas de estrutura

---

<sup>4</sup> O grande Outro se refere ao Simbólico, ou seja, à linguagem, o campo do Significante.

simples (“Eu tenho saudade do irmão Geraldo da corredeira./ Eu nasci em Pontal na corredeira./ Eu vou trabalhar na fazenda Barbasena”).

Por outro lado, foi possível que o sujeito tivesse acesso e atualizasse um arquivo referente a experiências do passado, o que permite admitir que esses enunciados também indicam movimentos de resistência à compulsão à repetição, às construções parafrásticas sem fim do discurso pedagógico, repetição esta aqui entendida como atendimento à demanda de um Outro pleno de sentidos.

Portanto, apesar da interpelação ideológica - que tenta forçar o sujeito a ocupar a posição de aluno repetidor – contraditoriamente, tais sequências, juntamente com a silabação, alocam um lugar para que o sujeito fale de si, de seu passado, de suas experiências, de sua realidade já vivida, trazendo para a enunciação uma memória que o ajuda a elaborar o desenraizamento que a vida na instituição hospitalar provoca. Em seguida à silabação, temos o que se poderia chamar de *fechamento* do texto (*Babe-bi-bo-bu. Fazenda Barbasena*). Tal conceito foi cunhado por Gallo (2008, p.211), que vê nesse final provisório um acontecimento ligado “[...] ao confronto de formações discursivas com nova dominante em um acontecimento discursivo”. No texto anterior, o acontecimento materializa-se pelo mecanismo da nomeação. A mesma autora vê o fechamento de um texto como algo necessário ao sujeito do discurso para que seu dizer seja veiculado como uma produção de discurso da escrita.

### **A economia escriturística: escapes possíveis**

De volta às colocações acerca da relação entre escrita e raciocínio lógico, podemos, neste momento, fazer uma aposta no sentido de que o estudo das práticas letradas, seja de alfabetizados ou não-alfabetizados, leve em consideração o caráter de incompletude da linguagem e também que admita a divisão do sujeito.

Decorre daí que a filiação ao discurso da escrita – do ponto de vista da teoria de letramento que fundamenta este artigo – proporciona uma abertura para *qualquer dizer*, desde que ao sujeito seja aberto um campo de interpretação em que possa lidar com significantes que lhe são caros. Há, portanto, a sinalização de que existe uma saída para o sujeito, um escape das malhas do discurso pedagógico logicizante, que tenta interpelá-lo todo o tempo.

Voltando às sequências de narrativas e à protonarrativa formulada pelo interno do hospital, podemos concluir que ambas indicam alternativas à rigidez do discurso científico e pedagógico escolar, que, no geral, não leva em conta a maneira pela qual a diversidade de

manobras interpretativas pode romper com uma *economia escriturística* (CERTEAU, 2001), pela qual se elencam formas supostamente mais aprimoradas de gestos de leitura.

Para esse autor, o escriturístico é o que se aparta do mundo das vozes e da tradição e encaminha para um ato automático ordenado do dizer, tal que não haja tempo e espaço *perdido* para muitas explicações ou reviravoltas interpretativas. Assim, a economia escriturística é a produção de um padrão de leitura linear por meio de um texto social geral calcado em leis abstratas. Essas leis eliminaram a composição coletiva e grupal de um texto em favor do formato individual. Esse favorecimento da marca individual se manifesta pelas vozes autoritárias do Estado, da escola, da ciência. Essas servem, segundo o autor, para dar estabilidade aos discursos e fazê-los se adequarem à lógica da leitura e da escritura que a razão técnica impôs aos modos cotidianos do saber.

Assim, *textos* os mais diversos e dispersos (como é o caso das narrativas ou do texto produzido pelo interno) são interpelados pela imposição da adaptação à analogia estabelecida entre a produção e o consumo, de um lado, e o ato de ler e escrever, de outro, que se pretendem universais, indivisíveis, em plena correspondência. Entretanto, pudemos ver aqui que nestas mesmas práticas cotidianas de linguagem afetadas pela linearidade escriturística existem estratégias alternativas em se lidar com o raciocínio lógico institucionalizado. Elas permitem um deslocamento diante do rígido esquema de papéis e do fechamento da interpretação calcados na estrutura silogística, caracterizando, desse modo, uma resistência à interpelação da formação ideológica dominante.

A posição de resistência mencionada acima pode manifestar-se de variadas formas, como no pretense diálogo abaixo, em que uma pesquisadora muito letrada (E) propõe um silogismo a uma mulher não-alfabetizada (I) e com menor grau de letramento:

Todos os homens que usam saia trabalham no banco.  
O Pedro usa saia.  
Onde ele trabalha?  
I: Th, num sei, não...Onde ele trabalha?  
E: Não sei... Onde a senhora acha que ele trabalha?  
I: Na cozinha?  
E: Na cozinha? Por quê?  
I: Ou...na cozinha do banco, pra fazê um café.  
E: A senhora acha que ele trabalha no Banco, mas é na cozinha?  
I: Eu acho.  
E: Por quê?  
I: Uai, todos trabalha no Banco, só ele que usa saia também, né?  
E: Então, por isso ele vai na cozinha?  
I:Eu penso que vai, né?  
E: Porque ele usa saia?

I: Ele usa saia igual os outros também, né?  
E: Ahn...sei.  
I: Ou é faxineiro ou trabalha na cozinha.  
E: Ah, sei, quer dizer que os que usam saia vão ser...vão fazer essas coisas?  
I: Eu acho, uai!  
E: Tá.  
I: Apesar que o homem não usa saia, né?  
E: Homem não usa? Não sei...  
I: Então! Não usa saia.

A resistência à economia escriturística através de manobras discursivas que buscam colocar um discurso outro no lugar do discurso letrado da lógica pode ser vista na insistência que o sujeito manifesta em trazer para seu mundo particular a ideia absurda (para ele) de que um homem use saia. Finalmente, não vendo saída para os seus argumentos, o sujeito explicita sua posição de resistência: “Apesar que homem não usa saia, né?”. Do ponto de vista linguageiro, a lógica que preside a esse enunciado, que é indiciada pelo uso de *apesar que*, provoca uma inversão de posições: a pesquisadora, que até então dirigia a dinâmica enunciativa, passa a ser inquirida pela pesquisada com relação à verdade daquilo que afirmara antes (que homem usa saia).

Segundo Alípio de Sousa Filho (2012), no artigo *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*, as análises de Certeau sobre a vida cotidiana partiam de uma hipótese central: é erro supor que o consumo das ideias, valores e produtos pelos anônimos sujeitos do cotidiano é uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais. Segundo Sousa Filho (2012, p. 3), no final de um dos capítulos de *L'invention du quotidien*, Certeau escreve o que poderíamos considerar uma verdadeira indicação de método: “*Il est toujours bon de se rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots.*”<sup>5</sup>.

Diz Souza Filho:

Em sua obra, o interesse pelo outro define uma perspectiva epistemológica e um método: trata-se da procura pela ‘compreensão’ do que não é inteligível dentro de um certo discurso social e histórico. O outro, a alteridade são chaves para a interpretação histórica e sociológica: o outro lança o mesmo nos territórios da diferença, rompendo o mundo calmo das certezas. O efeito é a necessidade de compreensibilidade.

O subterfúgio de que fala De Certeau, o logro da dominação cultural imposta a esses excluídos aparece aí sob a forma de um falar disfarçado, de um silenciamento de sentidos que, no entanto, retornam no discurso vestidos de outras roupagens que, pela alusão, pela relação metafórica, acabam instalando lugares de significação onde a singularidade tem seu lugar (SOUZA FILHO, 2012).

---

<sup>5</sup> É sempre bom lembrar que não se deve tomar as pessoas por idiotas.

Segundo Belintane ([2008]2012), a mesma cena, com boas diferenças, repetiu-se no nordeste brasileiro, ou seja, tivemos, e ainda temos, muitos repentistas que, por exemplo, partindo do ciclo do cangaço, improvisaram seus versos a partir da memória e da técnica do repente e, quase sempre, mantendo certo distanciamento da escrita escolar, da gramatização que a escrita impõe sobre a língua materna. Segundo o autor, traços dessa contenda podem ser vistos em alguns poemas que revelam a luta entre o texto feito para ouvir e aquele feito para ler.

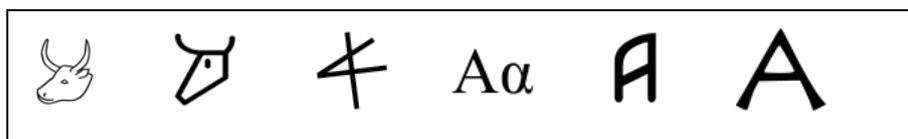
Zé da Luz (1962, *apud* BELINTANE, [2008]2012), excelente poeta paraibano, não deixou de marcar o divisor de águas entre esses dois tipos de formação:

De que serve o anelão  
Qui esses doutô tem no dedo,  
Se de uma improvisação  
Eles não sabe o segredo?  
As escóla, a academia  
Faz doutô de todo jeito:  
Faz doutô de engenharia  
Doutô juiz de direito  
Doutô pra curar duença,  
Faz inté doutô dentista.  
Mas, nunca há de fazê  
Um doutô sai de lá,  
Formado em puisia  
Num poeta repentista

Notamos como esses e outros poetas populares fazem questão de levar seu poema para uma escrita com ortografia adaptada ao ritmo da declamação. Essa técnica nos faz lembrar dos rapsodos da Antiguidade. Homero, como se sabe, compôs a *Ilíada* e a *Odisseia* para serem declamadas, e, por isso, colocou nesses textos pistas mnemônicas que serviriam para indicar ao artista lugares especiais da narrativa, o que possibilitaria que a atividade tivesse prosseguimento. Nas origens das sociedades letradas, a história mostra uma interpenetração de práticas orais e escritas. O próprio alfabeto tem sua origem em ícones que representavam objetos cujos nomes começavam com o som representado pela letra a ser simbolizada.

A letra "A" (ou suas equivalentes) é a primeira letra em quase todos os alfabetos do mundo, com exceção do mongol, tibetano, etíope e outros menos conhecidos. A forma do "A" encontra aparentemente sua origem num hieróglifo (pictografia) egípcio simbolizando uma águia ou abutre (*ahom*) na escrita hierática cursiva. Os fenícios renomearam a letra *aleph* (boi/touro), a partir de uma semelhança imaginada com a cabeça e os chifres deste animal. No alfabeto grego mais antigo,

*aleph* passa a ser a letra *alpha*. Em seguida, ela se tornou o **A** romano, de onde a forma e o valor em geral foram transmitidos aos povos que mais tarde adotaram o alfabeto latino [...]



(WIKIPÉDIA, 2012)

Notamos que a discussão acima não deve servir como argumento para que se defenda o *método* construtivista. Valorizar a escrita fonética dos alunos como se fosse equivalente das regras ortográficas é um engano. Essa escrita inicial, feita de hipóteses, deve, sim, ser considerada, mas deve ser vista como um ponto de passagem, uma fase em que hipóteses estão sendo testadas pelo escrevente. Escrever *como se fala* pode ser interpretado, tanto como uma técnica, um estilo usado deliberadamente pelo escritor, como é o caso de Guimarães Rosa, quanto como um indício de que ele está ainda a caminho da aquisição de escrita padrão. Por exemplo, Patativa do Assaré (2008), apesar de ter aprendido a ler, manteve-se aliado à tradição da sonoridade e serve aqui como exemplo do primeiro caso. Vejamos como ele é capaz de circular pelo estilo mais oralizado e pelo mais formal da escrita:

#### **O Sabiá e o Gavião**

As Escritura não diz,  
Mas diz o coração meu:  
Deus, o maió dos juiz,  
No dia que resorveu  
A fazê o sabiá  
Do mió materiá  
Que havia inriba do chão,  
O Diabo, munto inxerido,  
Lá num cantinho, escondido,  
Também fez o gavião.

#### **Dois Quadros**

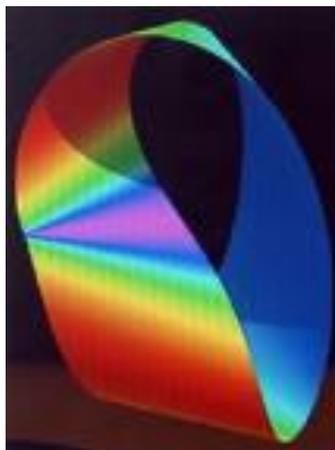
Na seca inclemente do nosso Nordeste,  
O sol é mais quente e o céu mais azul  
E o povo se achando sem pão e sem veste,  
Viaja à procura das terra do Sul.

De nuvem no espaço, não há um farrapo,  
Se acaba a esperança da gente roceira,  
Na mesma lagoa da festa do sapo,  
Agita-se o vento levando a poeira.

A grama no campo não nasce, não cresce:  
Outrora este campo tão verde e tão rico,

Agora é tão quente que até nos parece  
Um forno queimando madeira de angico.

Concluindo, acreditamos que a figura topológica da banda de Moëbius<sup>6</sup>, tal como proposta por Lacan ([1974-1975] *apud* LARANJEIRAS, 2012), pode servir de base para que possamos pensar a continuidade e a interpenetração entre práticas orais e práticas escritas da língua.



Se caminhar-mos ao longo da banda, veremos que não há avesso, nem direito; não há dentro, nem fora. A dicotomia oral/escrita, representada pela famosa metáfora da folha de papel, ou da moeda, não serve mais, neste caso. O sujeito, nesse percurso pela banda, pode oscilar entre oralidade e escrita. Pode, por exemplo, falar como se escrevesse, ou escrever como se estivesse conversando.

Diz Lygia Clark:

Se eu utilizo uma fita de Moebius para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso-reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo (CLARK [1983]2012).

É assim, nessa infinitude de possibilidades, que devemos encarar a relação entre oralidade e escrita, inclusive no espaço escolar.

---

<sup>6</sup> Superfície topológica que Lacan usa para discutir o processo de constituição do sujeito como divisível.

## Referências

ASSARÉ, P. Acesso em 12 de julho de 2008. Disponível em [http://potyguar.com.br/literaturadecordel/index\\_arquivos/aospoetasclassicos.htm](http://potyguar.com.br/literaturadecordel/index_arquivos/aospoetasclassicos.htm)

ASSOLINI, F. E. P. Interpretação e letramento: Os pilares de sustentação da autoria. Tese de doutoramento. Programa De Pós-Graduação Em Psicologia, Universidade De São Paulo, 2003

BELINTANE, C. Vozes da escrita – em tempos de crianças e menestréis (2008), *In Estilos da clínica*, v. 13, n. 25, São Paulo, dez. 2008. Acesso em 24 de julho de 2012. Disponível em [http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282008000200003&script=sci\\_arttext](http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1415-71282008000200003&script=sci_arttext)

BIARNÉS, J. O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, n.2 São Paulo, july/dec, p. 137-161,1998. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200009). Acesso em 24 de julho de 2012.

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. In CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes. 6. ed. 2001. p 259-273

CLARK, L. (1983) Livro-obra *In \_\_\_\_\_, O mundo de Lygia Clark*. Biografia. Disponível em <http://www.lygiacklark.org.br/biografiaPT.asp> . Acesso em 26 de julho de 2012.

DELEUZE, G. Bartleby, ou a fórmula. *In \_\_\_\_\_, Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997. p.80-103.

ERNAUX, A. *Les armoires vides*. Paris: Folio, 1991.

GALLO, S., MARTINS, M., MORELLO, R., Linguagens, Ciências e Tecnologias na Formulação do Conhecimento, *In Ciência da Linguagem: Avaliando o Percorso, Abrindo Caminhos*. Org. Sanfro Braga, Maria Ester Wollstein Moritz, Mariléia Reis e Fábio Rauen. Editora Nova Letra. Blumenau. 2008.

LACAN, J. Seminario R.S.I. (1974-75) versão inédita *apud* VEGH, [2009]2012.

LARANJEIRAS, C. A fita de Listing-Möbius: a Matemática da Beleza e do Mistério *In Experimentum*. Um espaço dedicado à reflexão e ao diálogo. Disponível em <http://www.experimentum.org/blog/?tag=fita-de-mobius>. Acesso em 26 de julho de 2012.

LURIA, A. R. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press, 1977

LUZ, Z. Brasil caboclo e o sertão em carne e osso. *In O Cruzeiro* Rio de Janeiro, 1962.

PEREIRA, A. C. *Letramento, heterogeneidade e alteridade: análise de narrativas orais produzidas por uma mulher não-alfabetizada*. Monografia de Bacharelado, FFCLUSP, Ribeirão Preto/SP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Letramento, esquecimento e alteridade: o processo de reificação da escrita*. Dissertação de Mestrado n/p, FFCL-USP, Ribeirão Preto/SP, 2005.

\_\_\_\_\_. *O discurso do cotidiano: formas alternativas de lidar com a ausência da escolarização*. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional Diálogos sobre Diálogos, Niterói, RJ, 2008.

SILVA, M.V. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização, Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística; orientadora: Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi, UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/165/TeseseDissertacoes/HistoriadaalfabetizacaonoBrasil.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2012.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas/SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *Letramento e analfabetismo*. Tese de Livre Docência n/p. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto/SP, 1992a .

\_\_\_\_\_. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. *DELTA*, v. 8, n. 2, 1992b, p. 205-223.

\_\_\_\_\_. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In.: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras (col. Ideias sobre linguagem), 2001, p.77-97.

\_\_\_\_\_. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrita. In: *Revista da ANPOLL*, nº 18, Campinas,SP, p.127-141, 2005.

\_\_\_\_\_. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. Campinas/SP: Cortez Editora, 8. ed., 2006b.

\_\_\_\_\_. Letramento e contenção da deriva. In: TFOUNI, L. V. (Org.) *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura. Modernidade e enunciação*. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2008. p.141-158.

\_\_\_\_\_. A escrita no oral; o oral na escrita, *In Entreletras – Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT* ,nº 3 – 2011/II. Disponível em [http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/1\\_a\\_escrita\\_no\\_oral;\\_o\\_oral\\_na\\_escrita.pdf](http://www.uft.edu.br/pgletras/revista/capitulos/1_a_escrita_no_oral;_o_oral_na_escrita.pdf). Acesso em 24 de julho de 2012.

TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M. Letramento: um caminho possível para o impasse entre a oralidade e a escrita (não publicado), 2012.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. *Letramento e formas de resistência à economia escriturística*, Ed. Fórum Linguístico, UFSC, v. 6, p 67-79, 2009.

SCRIBNER, S. & M. Cole *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOUZA FILHO, A. *Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano*. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/47901813/Michel-de-Certeau-fundamentos-de-uma-sociologia-do-cotidiano>. Acesso em 24 de julho de 2012.

VEGH, I. *Angústia e a orientação do sujeito*, Rev. Assoc. Psicanal. Porto Alegre, Porto Alegre, n. 36, p. 60-74, jan./jun. 2009. Acesso em 24 de julho de 2012. Disponível em <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista36-2.pdf>

WIKIPÉDIA, A. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/A>. Acesso em 25 de junho de 2012.

## ASPECTOS DA LÍNGUA FALADA

Lícia Maria Bahia Heine\*

**Resumo:** Considerando o interesse crescente a respeito do estudo da língua falada, sobretudo pela comunidade dos docentes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, este artigo tem como foco ressaltar suas características fulcrais, mais especificamente do seu gênero textual prototípico – o conversacional. Para tanto, apresenta, de modo sucinto, reflexões sobre a oralidade a partir da Antiguidade Clássica e, em especial, consoante o aporte teórico do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita de Marcuschi (2001). Embora seja um tema estudado de forma produtiva nas principais universidades brasileiras, a pesquisa sobre a oralidade ainda não chegou, efetivamente, às práticas didático-pedagógicas, sobretudo dos professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dessa forma, pretende-se dar a esses docentes subsídios teóricos objetivos a fim de evitar que a oralidade seja tratada de forma equivocada e preconceituosa.

**Palavras-chave:** Texto falado. Interação. Coautoria textual. Sintaxe interativa.

**Abstract:** Taking into consideration the increasing interest in the study of the spoken language, mainly in relation to primary and secondary teachers, this article aims at highlighting its most meaningful features through the prototypical oral genre: the conversation. In a brief and very objective way some reflexions about the oral skill are presented, including the perspective of classical studies about this issue and, above all, focusing on the theory of oral and written textual genres in a *continuum*, as proposed by Marcuschi (2001). Although the most important Brazilian universities have already researched this issue very productively and efficiently, its results haven't reached effectively the pedagogical routine, if the primary and secondary practical classes are observed. Consequently, the first purpose is to provide the primary and secondary teachers with enough theoretical foundation about this theme in a very objective way, so that they can deal with the spoken language (the oral skill) appropriately, avoiding any sort of misunderstanding and prejudice.

**Keywords:** Oral text. Interaction. Textual co-authorship. Interactive syntax.

### Introdução

Na história da Linguística, a língua falada só veio a se constituir objeto de reflexão, principalmente no Brasil, a partir dos anos 70 do século XX, por ocasião da instauração do

---

\* Professor Associado II do Departamento de Fundamentos para o Estudo das Letras – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil, liciaheine@uol.com.br

Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta - NURC<sup>1</sup>. Contudo, a sua implementação, nos cursos de Letras no Brasil, só se efetivou a partir dos meados da década de 80 do século XX.

Esse cenário, segundo Castilho (2004, p. 23), voltado para a língua em sua realização efetiva, “vem refazer a caminhada da reflexão gramatical no Ocidente já que a gramática surgiu da Retórica, do estudo dos processos de argumentação e de articulação do texto”. Todavia, a história da Linguística tem se alicerçado nos parâmetros formais da gramática grega, cujo ponto de partida é o alexandrino Dionísio da Trácia (século II a. C.) que, por conta da crença de que a língua usada nos textos antigos fosse mais castiça e correta do que a fala coloquial, priorizou a língua escrita. Ainda consoante Castilho (2004, p. 23), “perdemos de vista esse interesse inicial, sobre que se fundamenta, inclusive, a terminologia gramatical ainda hoje usada. E a gramática que não era uma disciplina autônoma, assumiu na escola uma vida própria, desgarrada de suas origens, e concentrada na sentença, na palavra e no som, obscurecendo-se sua argumentação e empobrecendo-se seu alcance”.

De fato, a *Téchné grammatiké*, divulgada ao mundo pelos poderosos romanos da Antiguidade Clássica, mudou o curso dos estudos sobre a linguagem, pondo em foco uma gramática apartada do sujeito nas suas práticas discursivas e com o objetivo precípuo de estabelecer as regras do bom uso da língua, pautadas exclusivamente na escrita dos autores consagrados, a exemplo de Homero, que viveu entre os séculos IX e VIII a. C., aproximadamente. Assim procedendo, não reconheceu a língua em seu processo comunicativo, conseqüentemente a riqueza da variabilidade linguística, dando início ao clássico preconceito linguístico, que consistia em negar qualquer realização da língua que não seguisse os padrões linguísticos dos poetas e prosadores. E, dessa forma, a gramática grega “estabeleceu também as bases do raciocínio moderno, fornecendo os princípios fundamentais segundo os quais a linguagem foi pensada até nossos dias” (KRISTEVA, 1969, p. 125).

Nos primórdios do século XX, Saussure, ao estabelecer os seus princípios e posturas metodológicas, priorizou a língua enquanto sistema abstrato, definindo-a como o objeto de estudo da ciência da linguagem. De igual modo procedeu Chomsky (1965), ao propor a competência linguística como seu objeto de estudo, ou seja, “o conhecimento mental "puro" de uma língua particular por parte do sujeito falante” (RAPOSO, 1992, p. 21).

---

<sup>1</sup>O NURC foi implantado no Brasil desde 1969, objetivando descrever, de cinco cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre), os padrões de uso da língua falada urbana culta.

Essa postura de ambos os linguistas, Saussure<sup>2</sup> e Chomsky, retirou dos estudos da Linguística as pesquisas de cunho pragmático e ideológico, centrando-se, conseqüentemente, no chamado sistema formal da linguagem. Assim, eles excluíram da linguística os estudos ligados ao efetivo processo de comunicação. Daí serem rotulados de linguistas da abstração, denominados também de linguistas de gabinete (BEAUGRANDE, 1997), justamente por terem subestimado a prática comunicativa, visto que os referidos linguistas e seus discípulos priorizaram trabalhar em casa (ou no escritório).

É somente nos anos 70, conforme já se registrou anteriormente, que se afigura uma nova perspectiva de análise, pautada na produção linguística efetiva, na qual se passam a enfocar os aspectos inerentes à língua falada. Essa nova linha de pesquisa tem como pano de fundo os princípios do paradigma funcional da linguagem que, segundo Neves (1997, p. 15), abrem um leque para teorias globais, nas quais a língua passa a ser analisada na *interface* linguagem-interação social.

Mais recentemente, em finais do século XX, o Ministério da Educação, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), preocupado com a demanda de uma sociedade marcada pela competição e pela excelência, foi impelido a rever os currículos que orientam o trabalho realizado pelos professores e profissionais de áreas afins. E, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, determinou, segundo Marcuschi (1999, p. 1), que “pela primeira vez um documento oficial viesse a dedicar atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, dando-lhe uma posição de destaque”.

Marcuschi (1999) ressalta a importância dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – PORTUGUÊS”, que propõem novas orientações para o ensino do português, tendo como alicerce os pressupostos da linguística discursiva. De fato, representam um avanço singular nos estudos da Língua Portuguesa, mas têm recebido críticas frequentes pelo fato de os professores ainda não estarem atualizados para aplicação dessas novas propostas.

Uma das questões de suma importância, relacionada à definição de língua falada<sup>3</sup>(LF), refere-se ao fato da necessidade de conceituá-la não apenas por elementos do código linguístico, mas como uma prática histórico-social, realizada por diferentes gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (1995, p. 11), em geral, a língua falada (LF) tem sido focalizada, pautada na língua escrita (LE), ou melhor dizendo, na escrita formal, “fundada numa gramática codificada e não na língua escrita enquanto texto e discurso”. Esse olhar sobre a

---

<sup>2</sup>Ao se examinar a obra de Saussure (1993), pode-se também encontrar sementes do Funcionalismo, como por exemplo, a asserção de que a essência da língua é a comunicação.

<sup>3</sup> Neste artigo, as expressões língua falada, texto oral e oralidade serão usadas como sinônimas.

fala é visto como preconceituoso, sendo responsável pela caracterização da relação fala-escrita, enquanto modalidades linguísticas estanques, uma vez que suas pesquisas restringem-se apenas a relações prototípicas de cada modalidade, ou seja, a conversação, em sua versão face a face, para a língua falada, e o texto científico, para a língua escrita, gerando o que se costuma denominar de abordagem dicotômica da linguagem. Por outras palavras, nesse enfoque, a fala constituiu-se apenas da conversação face a face, e a escrita, do texto literário, não contemplando os diferentes gêneros discursivos inerentes às línguas falada e escrita. Tese não aceita pelos linguistas funcionalistas, porque fala e escrita possuem exatamente a mesma gramática, o mesmo sistema linguístico, porém estratégias de processamento textual a elas inerentes.

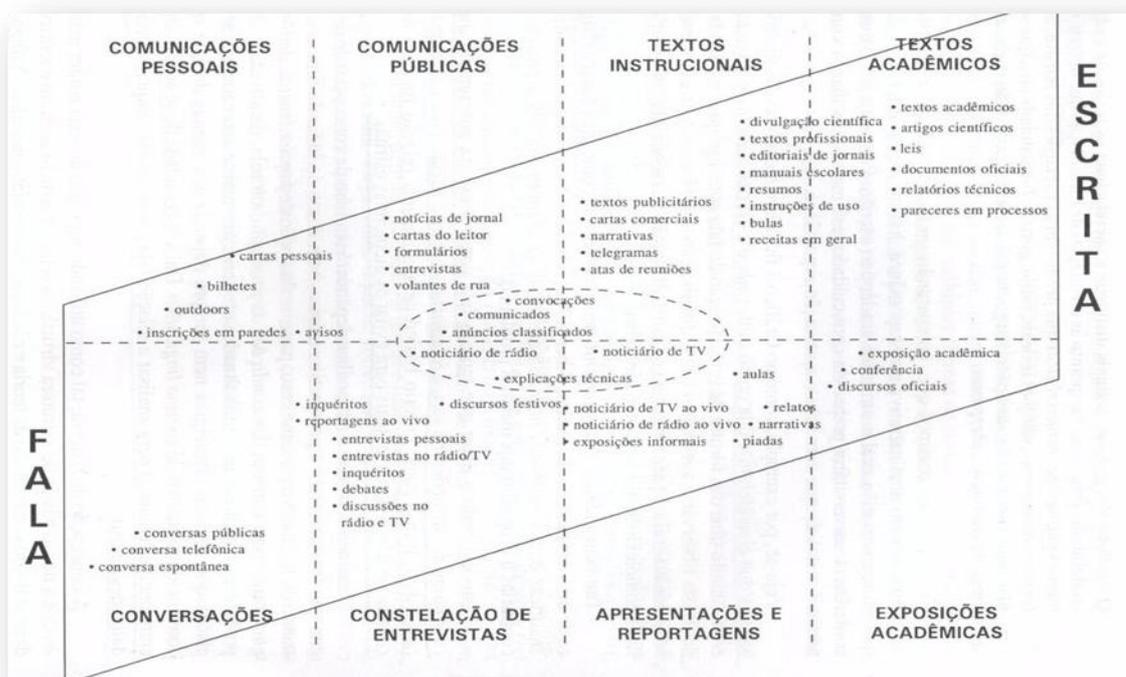
Esse ponto de vista tende também a supor que fala e escrita realizam-se por dois sistemas linguísticos diversos - um para a fala, outro para a escrita. Contudo, Berruto (1985, p. 121), posicionando-se contra essa tese, diz: “a existência de um novo sistema linguístico só se processa quando a diversidade ocorre no núcleo da estrutura e não nas margens do sistema”. Uma gramática específica da língua falada deveria apresentar “um bloco significativo de regras distintas daquelas presentes na escrita, o que não ocorre com a fala” (MARCUSCHI, 1995). De fato, o que se tem são estratégias de processamento do texto em seus diferentes gêneros textuais, quer seja falado ou escrito.

A posição aqui adotada é aquela defendida por Marcuschi (1995, 2001, 2005), relacionada à visão do contínuo de gêneros textuais<sup>4</sup>, que considera fala-escrita como modalidades de um mesmo sistema linguístico. Para Bakhtin (2003), os gêneros do discurso abarcam textos diversos apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade, constituindo-se, pois, práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade. Por isso são multiformes tanto quanto os diferentes campos da atividade humana, emergindo em função das novas tecnologias de uma sociedade. Eles são textos que emanam do processo comunicativo de uma determinada comunidade, sendo, pois, empíricos, concretos e de ocorrência real, visto que provêm da comunicação discursiva efetiva.

O diagrama a seguir, extraído de Marcuschi (2001, p. 41), representa a referida visão:

---

<sup>4</sup> Embora se reconheça, há certas peculiaridades entre as expressões gêneros textuais (MARCUSCHI, 2001) e gênero do discurso (BAKHTIN, 2003); neste artigo, ambas as terminologias são usadas como equivalentes entre si, conceituando-as como um fenômeno por excelência dialógico.



**Gráfico 1:** Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 41).

O gráfico 1 possui três seções: na sua parte superior, encontram-se exemplos do contínuo da escrita, estando, no seu vértice à direita, os textos acadêmicos (artigos científicos, leis, documentos oficiais etc.), e na parte inferior, os exemplos do contínuo da fala e, no vértice à esquerda, os textos das conversações (conversas públicas, conversas telefônicas, conversações espontâneas). No balão, ilustram-se os textos híbridos, mistos (noticiário de rádio, explicações técnicas, anúncios de TV etc.), por incorporarem não somente estratégias do processamento do texto falado, mas também as do escrito. A abordagem do contínuo tipológico permite a identificação de traços semelhantes e/ou diferentes entre as duas modalidades linguísticas. Reconhece-se, por exemplo, a existência de pontos comuns entre a conversação espontânea e a carta pessoal, assim como de traços distintos entre o bilhete e a carta comercial ou, ainda, entre a conversação e o sermão.

A visão do contínuo tipológico considera os gêneros no seio social, isto é, nas suas efetivas práticas sociais, o que possibilita, dentre outros, o reconhecimento de gêneros híbridos, em que fala e escrita se imbricam entre si. Como exemplo, menciona-se “uma aula expositiva que seguramente trata-se de um gênero da fala, mas, enquanto prática social, uma aula está essencialmente penetrada pela escrita: o professor lê, escreve, fala e os alunos também falam, lêem e escrevem o que ouvem” (MARCUSCHI, 2000, p. 6).

A relação fala-escrita, sob a perspectiva dos gêneros textuais, determina alguns posicionamentos que vão ser tratados a seguir:

- refuta a abordagem dicotômica da linguagem, cujas pesquisas confinam-se apenas nos gêneros textuais prototípicos de cada modalidade, ou seja, a conversação, em sua versão face a face, para a língua falada, e o texto científico, para a língua escrita. Propõe-se então que fala-escrita sejam tratadas a partir do *continuum* tipológico de gêneros textuais;
- vê a língua escrita não como a representação ou a imagem da língua falada, mas considera fala e escrita como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, sem postular para ambas a existência de duas gramáticas diversas - uma para a fala, outra para a escrita;
- refuta a supremacia da escrita sobre a fala ou vice-versa, uma vez que a relevância de cada uma das modalidades é determinada apenas pelas práticas sociais; e são as práticas sociais que vão determinar o lugar e o papel dessas duas modalidades. Dessa forma, a preferência de uma ou outra modalidade tem a ver com aspectos determinados dentro de uma sociedade;
- valida os textos híbridos, deixando evidente que há um contínuo entre fala e escrita; logo, nega com veemência a clássica dicotomia entre fala e escrita.

### Conceito de língua falada

Após essas reflexões, apresenta-se o conceito de língua falada:

Língua falada é toda a **produção linguística** sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticas, formais ou informais em condições de proximidade física, ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 71).

Como se observa em Marcuschi e Dionísio (2005), a língua falada realiza-se através de gêneros textuais, tanto pelo seu modo prototípico, ou seja, o conversacional na relação face a face, quanto por gêneros conversacionais não prototípicos, como entrevistas por rádio, conversas telefônicas, aulas, monólogos (sermão, palestras), dentre outros. Esses gêneros são produções autênticas e naturais, formais ou informais, realizados em tempo real.

Concorda-se com a concepção de Marcuschi e Dionísio (2005) sobre língua falada; sugere-se, contudo, o seguinte ajuste: a substituição da expressão **produção linguística** pela

**produção linguístico-semiótica**<sup>5</sup>. Essa sugestão objetiva evitar a dicotomia entre elementos paralinguísticos (elementos não-verbais de comunicação, isto é, meneios da cabeça, gestos, variações prosódicas) e elementos linguísticos (código linguístico), tão própria do formalismo linguístico, na medida em que os seus mentores e princípios contemplam apenas o código linguístico.

O texto oral não se constitui apenas do código linguístico, pois possui estratégias a ele específicas, que incluem: hesitações, interrupções, correções, processamento textual, repetições, digressões, os meneios da cabeça etc. Os estudos funcionais, de um modo geral, não dicotomizam elementos puramente verbais dos elementos não-verbais. É por isso que não contemplam a dicotomia saussuriana *langue* e *parole* porque a linguagem é vista na sua totalidade, como uma forma de ação, uma atividade sócio-histórica que leva em conta circunstâncias da enunciação. Nas palavras de Jubran (2006, p. 28), a linguagem é vista “como manifestação de uma competência comunicativa, definível como capacidade de manter a interação social, mediante a produção e o entendimento de textos que funcionam comunicativamente.” Posicionamentos dicotômicos refletem, na sua maioria, a abordagem linguística formal, que excluiu das suas preocupações a língua no seu processo comunicativo.

### **Algumas reflexões sobre o texto oral prototípico**

Passa-se, a seguir, a tecer considerações da língua falada prototípica, a conversacional, conceituada por Marcuschi (1991, p. 14) “[...] como a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”. Ou nas palavras de Castilho:

A conversação é uma atividade lingüística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independentemente de seu nível sócio-cultural. A conversação representa o intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária, fora de ambientes institucionais como o serviço religioso, as audiências de um tribunal, as salas de aulas etc. (CASTILHO, 2004, p. 29).

Castilho (2004, p. 16-17) assevera que, “na língua falada prototípica, fundamentalmente dialógica, locutor e interlocutor assumem a co-autoria do texto, obrigando

---

<sup>5</sup> Proposta de Heine (2011), constante na “Fase bakhtiniana” da Linguística Textual.

ambos a uma sorte de co-processamento sintático”, mostrando que o texto se constrói *pari passu* por meio da interação estabelecida entre interlocutores do discurso. Nas palavras de Rodrigues (1993, p. 18), os interlocutores alternam os seus papéis de falante e ouvinte, e dessa atitude “a quatro mãos”, ou “a duas vozes”, resulta o texto conversacional, elaborado numa determinada situação comunicativa”. Isso terá como consequência a riqueza de elementos descontínuos, caracterizando o que se costuma denominar de “sintaxe interacional” (CASTILHO, 2004, p. 17), ou seja, uma sintaxe fragmentária, que se constitui num dos processos inerentes ao referido gênero textual. Daí a grande presença de elipses, anacolutos, entonações, interrupções, tópicos não lexicalizados, bem como de repetições, correções, hesitações, sobreposições de vozes e marcadores conversacionais, que são estratégias inerentes ao texto oral.

Marcuschi (2002), pautado no linguista alemão Antos (1982), observa que a realização fônica, embora seja condição necessária para a língua falada, não é por si só uma condição suficiente para definir o texto oral, pois o mesmo possui as suas estratégias de processamento. Assim sendo, a leitura de um texto escrito em sala de aula não equivale à língua falada; representa, sim, língua escrita oralizada. Portanto, não se pode confundir língua falada com oralização. A declamação de um poema, por exemplo, não se constitui língua falada; é, sim, escrita oralizada.

O texto falado prototípico apresenta determinadas características, dentre as quais:

- a oralidade prototípica acontece em uma situação comunicativa face a face entre os interlocutores, sendo localmente construída. Assim, apresenta descontinuidades instauradoras por hesitações, interrupções, repetições, correções, parafraseamentos, inserções, segmentações, elipses, entre outros fatos. Esses traços não devem ser avaliados negativamente, como por exemplo, defeitos, disfluências ou perda do fio condutor (MARCUSCHI, 2006);

- o texto oral conversacional, como já se informou, é produzido “a quatro mãos”, ou “a duas vozes”, processo consumado por meio da alternância dos chamados turnos conversacionais, considerados por Castilho (1998, p. 36), a unidade da conversação. Em linhas gerais, “o turno é o segmento produzido por um falante com direito a voz” (CASTILHO, 2004, p. 36), podendo também incluir os sinais de monitoramento conversacional (éh, ah, ahn ahn, uhn, uhn etc);

- “as diferenças e semelhanças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 1995, p. 13);

- a repetição é uma das estratégias mais usadas na língua falada, assumindo, pois, funções diferenciadas (MARCUSCHI, 1996, p. 95). Na fala, onde nada se apaga, a repetição faz parte do processo de edição, ou seja, da construção do texto falado;

- a hesitação é uma das características da língua falada. É preciso dizer que a hesitação faz parte apenas do uso e não do sistema formal da língua, sendo, pois, intrínseca à competência comunicativa em contextos interativos de língua oral e não uma disfunção do falante (MARCUSCHI, 2004, p. 48).

Veja-se o exemplo:

(1)

- 1 Doc - o seu marido sempre exerceu essa profissão que tem agora?  
L1 - não ele teve **escritório** no início da carreira...  
teve **escritório** durante... oito anos mais ou menos...  
**depois...** ainda com **escritório** e como ele tinha  
5 liberdade de advogar ele também... exercia a: **a profi/**  
o a advocacia do Estado **né? e::** depois é que ele  
começou a lecionar quando quando houve... a necessidade do  
regime de **dedicação exclusiva**, pela posição de  
**DENtro** da carreira.. ele precisava optar pela:  
10 L2 - **dedicação**  
[  
L1 - **dedicação exclusiva**  
L2 - **ahn ahn**  
[  
L1 - **sabe?... então** ele:: começou a lecionar. (D2 SP 360: 1160-1173).

Esse exemplo foi extraído de um dos inquéritos do NURC de São Paulo, da modalidade D2, que se realiza através da presença de um documentador (Doc) e dois locutores (L1 e L2), em que processam a sua conversação, tendo como tópico discursivo as profissões. Dessa ilustração, destacam-se algumas das estratégias de formulação do texto oral, a exemplo de marcadores discursivos (MD), repetição, sintaxe interativa, aspecto síncrono, o planejamento da oralidade, a fala no papel, o envolvimento acentuado entre os interlocutores do discurso, a riqueza dos elementos prosódicos, como segue:

### Marcadores discursivos

São “elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não-lexicalizados, palavras, locuções verbais e sintagmas” [...] (RISSO; OLIVEIRA e SILVA; URBANO, 2004, p. 403). Ocorrem, tradicionalmente, na língua falada, porém, hodiernamente, também em textos da língua escrita, sobretudo os dos gêneros informais (*msn*, bilhetes, recados, *twitter* etc). São altamente recorrentes e têm várias funções, realizando-se frequentemente como elementos de interação, monitorando a fala. Os MD sofrem uma acomodação semântica, motivando a perda de parte da transparência denotativa-referencial, conseqüentemente neutralizam as referências denotativas, até se tornarem num grau máximo semanticamente opaco. Na literatura tradicional, usa-se frequentemente a expressão “marcadores conversacionais”. Porém, por sugerir um comprometimento quase exclusivo com o texto oral conversacional, adotou-se a denominação marcadores discursivos, considerando-a mais abrangente, podendo, inclusive, fazer referência a determinados MD presentes também em alguns gêneros da língua escrita (RISSO; OLIVEIRA e SILVA; URBANO, 2004, p. 403).

Do exemplo (1), destacam-se os seguintes MD:

- lexicais: depois... (linha 4), profi/ (linha 6), sabe? (linha 13), então (linha 13);
- elementos não-lexicais: né? (linha 6), ahn ahn (linha 12);
- elementos suprasegmentais: pausas (registradas através de reticências): carreira... (linha 2), durante... (linha 3), menos... (linha 3), também... houve... linha 7);
- entonação enfática (representada por letras maiúsculas): DENtro da carreira... (linha 9);
- prolongamento de vogais (registradas pelo sinal ::): exercia a:: (linha 5), e:: (linha 6), ele:: (linha 13);
- sobreposição de vozes (representada pelos colchetes que ligam a simultaneidade de vozes): há duas sobreposições efetivadas por L2 e L1 e L2 e L1, como se observa a seguir:

L2	- <b>dedicação</b>
	[
L1	- <b>dedicação exclusiva</b>
L2	- <b>ahn ahn</b>
	[
L1	- <b>sabe?... então</b> ele:: começou a lecionar

## Repetição

A repetição (R) é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade (MARCUSCHI, 2004). Repetir é produzir a mesma expressão linguística duas ou mais vezes. Porém, é um simples ato tautológico, já que expressará sempre algo novo; há, pois, uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Os segmentos repetidos podem se manifestar por autorrepetições (o próprio falante produz a R na sua fala) ou por heterorrepetições (o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor). A repetição desempenha várias funções: volta-se para a organização discursiva e monitora a coerência textual; além disso, favorece a coesão textual (referenciação, anáfora, dêitico discursivo, catáfora etc); dá continuidade à organização tópica; auxilia nas atividades interativas; na fala prototípica, a repetição faz parte do processo de formulação textual. De acordo com Marcuschi (1996, p. 95), as repetições representam uma das estratégias mais usadas na língua falada, desempenhando várias funções, tais como: a coesividade textual, a continuidade tópica, a interação entre os interlocutores do discurso, favorecendo também a identidade entre os mesmos. Do exemplo (1), observem-se as seguintes repetições:

- escritório, escritório, escritório (linhas 2, 3 e 4);
- dedicação exclusiva, dedicação, dedicação exclusiva (linhas 8, 10 e 11);
- começou a lecionar, começou a lecionar (linhas 7 e 13).

### **Sintaxe interativa**

O exemplo (1) ilustra também a sintaxe interativa, caracterizada pela construção do texto oral prototípico a quatro ou mais mãos ou a duas ou mais vozes (RODRIGUES, 2003, p. 21), na medida em que os interlocutores alternam os seus papéis de falante e ouvinte. O referido gênero processa-se de forma síncrona, ou seja, em tempo real, que tem como traço fulcral o alto grau de interatividade. Esse contexto do texto oral prototípico pode ser melhor compreendido através do seguinte excerto textual:

[...] Segundo Rath (1979), a noção de texto falado se confunde com o próprio processo de sua construção e, no dizer de Antos (1982:183), nele se mantêm explícitos todos os traços de *status nascendi* [...] os interlocutores acompanham, mutuamente, passo a passo, palavra a palavra, expressão a expressão, o processo de construção dos enunciados, com todos os seus desvios, interrupções, reinícios, hesitações, repetições, correções. Todos esses procedimentos são parte integrante do texto conversacional. Nada, no processo de construção, se apaga. (ANTOS, 1982 apud HILGERT, 2000, p. 35).

## O aspecto síncrono

Considere-se o que diz Castilho a respeito desse aspecto síncrono da oralidade:

É habitual reconhecer a existência de duas fases constitutivas da linguagem: uma fase de planejamento, pré-verbal, de natureza cognitiva, em que selecionamos o que vai ser dito e analisamos as condições da interação para a veiculação do que vai ser dito, e uma fase de execução, ou fase verbal, em que codificamos através do léxico e da gramática as ideias consideradas adequadas àquele ato de fala. Ora, na língua falada essas fases de planejamento e execução ocorrem simultaneamente, no tempo real. Elas se dão numa situação discursiva plena, isto é, com todos os usuários na presença, o que interfere diretamente na organização e na execução do texto falado. (CASTILHO, 2004, p. 19).

É por isso que se afirma costumeiramente que, no texto oral prototípico, a sua elaboração e produção coincidem no eixo temporal, diferenciando-se, sobremaneira, do texto escrito prototípico (o texto na escrita padrão), que “apresenta dois momentos diferentes: o primeiro, em que se elabora o texto, o segundo em que ele é efetivamente produzido” (BARROS, 2000, p. 59). Frisa-se, contudo, que esse eixo temporal não se aplica indistintamente a todos os gêneros da escrita, pelo fato de alguns dos seus gêneros, como os bate-papos do MSN da internet, serem também síncronos, isto é, são conversações processadas em tempo real. Há, entretanto, outros gêneros da escrita (cartas tradicionais, artigos científicos, receitas, *e-mails*, poemas etc.), que mantêm as clássicas relações assíncronas, caracterizadas pela defasagem temporal entre produção e recepção do texto escrito. Logo, o referido eixo temporal não mais representa um divisor de águas entre fala e escrita, como ocorrera nas pesquisas iniciais sobre esse assunto.

Hodiernamente, consoante o contínuo dos gêneros textuais da relação fala-escrita (MARCUSCHI, 2001), que trouxe à baila os textos híbridos, que partilham de estratégias de processamento de ambas as modalidades, o que permite a identificação de traços semelhantes e/ou diferentes entre as duas modalidades linguísticas, não é mais possível atribuir características exclusivas à oralidade. Assim, reconhece-se, por exemplo, a existência de pontos comuns entre a conversação espontânea e a carta pessoal, assim como traços distintos entre o bilhete e a carta comercial ou ainda entre a conversação e o sermão, o que evidencia que as características das modalidades linguísticas não se dão de forma estanque e dicotômica, como postula a visão imanentista da linguagem, mas sim num *continuum* de

gêneros textuais. A análise dos *chats*, sobretudo, traz à baila uma certeza: a de que os linguistas devem ainda buscar uma definição plena, tanto para a língua falada como para a língua escrita, que contemple de fato a sua ocorrência através de seus diferentes gêneros textuais.

Marcuschi (2004) ressalta que não é interessante enfatizar, de forma demasiada, as características, interpretando-as como únicas e exclusivas do texto oral, visto que há gêneros da escrita, como já registrado anteriormente, os *chats* - os bate-papos na Internet, que apresentam traços da língua falada (são conversações síncronas, embora escritas, construídas por coautoria, resultando também numa sintaxe interativa, a presença de marcadores discursivos, dentre outras).

### **O planejamento da oralidade**

Focaliza-se, ainda, a discussão clássica de o texto falado prototípico ser ou não ser planejado. É notório que o texto falado é essencialmente planejado, mas se trata de um planejamento negociado *pari passu*, ou seja, administrado localmente, à medida que a conversação se processa, em função, inclusive, dos objetivos dos seus interlocutores. Por isso, mantém a presença explícita de todos os seus traços de *status nascendi*, pondo em público não os seus desvios, mas sim as estratégias de processo de construção do texto falado (interrupções, reinícios, hesitações, repetições, correções). Todos esses procedimentos são parte integrante do texto conversacional. Por isso que nada, no processo de construção, se apaga (ANTOS, 1982 apud HILGERT, 2000, p. 35).

### **A fala no papel**

Apresentam-se algumas das questões que envolvem a relação fala-escrita, denominadas por Olson (1997) “mitos da escrita”. Parece que, na Antiguidade Clássica, no que tange à relação fala-escrita, a atenção esteve voltada, nos seus primórdios, para a oralidade, em especial no período dos retóricos. Contudo, a partir do Período helenístico (séc. III a. C. ao séc. VI d. C.), em especial, através do primeiro manual de gramática — a *Téchné grammatiké* de Dionísio da Trácia (séc. II a. C.), a língua escrita recebe tratamento prioritário, constituindo-se uma entidade superior à fala, que era vista, conforme Nebrija, gramático

renascentista espanhol do século XV, como “solta, desregrada, repleta de hesitações e agramaticalidades” (OLSON, 1997, p. 20).

Na tradição, considerando a força que a referida gramática assumiu, tendo sido divulgada ao mundo ocidental pelos romanos, a escrita passou efetivamente a ser vista como a representação ou a imagem da língua falada. “Escrever é transcrever a fala”, ou ainda “a escrita seria a fala no papel” (OLSON, 1997, p. 19). Assim interpretada, “a escrita era um simples instrumento, desprovido de existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer uma transposição da língua, sem exercer nenhuma influência sobre ela” (BLANCHE-BENVENISTE, 2004, p. 13).

Nos primórdios do século XX, por exemplo, Saussure ([1916] 1972, p. 33-34), o pai da linguística moderna e Bloomfield (1933), mentor do estruturalismo norte-americano, apesar do seu perfil linguístico, vão também considerar a escrita a imagem da língua falada, ou seja, a sua representação. Tendência grega, vista por Olson (1997, p. 19), como um dos mitos dessa tradição clássica, que ainda vem sendo mantida no seio da denominada linguística formal, cujos mentores são Saussure e Chomsky.

O referido mito, proposto pela primeira vez por Aristóteles (384-322 a. C.), na Antiguidade Clássica, parece gerar uma contradição: a concepção de que a língua escrita era tida como paradigma único das reflexões linguístico-filosóficas, considerada superior em relação à fala e, por outro lado, a concepção da mesma como um código substituto, consagrado exclusivamente à transcrição da língua falada. Na verdade, trata-se de uma visão reducionista, na qual a escrita seria simploriamente a representação da fala (ARISTÓTELES apud ROBINS, 1979, p. 15), ou seja, seria um código de segunda ordem, cujas unidades “significam” sons ou sucessões de sons (BÉGUELIN, 2004, p. 28). Apresenta-se limitada e restrita ao gênero literário, tendo a função precípua de representar a fala. Ou nas palavras de Blanche-Benveniste (2004, p. 12), “a escrita era um simples instrumento, desprovido de existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer uma transposição da língua [...]”. Ou ainda, conforme Olson (1994, p. 20), a escrita seria *a fala no papel*.

Blanche-Benveniste (2004) critica-o veementemente, por não aceitar a tese de que a língua escrita seja reduzida a um instrumento de transposição da fala. A escrita enquanto prática social transcende à “notação” simplória de grafemas, pois dela emanam marcas sócio-históricas, que não podem ser reduzidas a simples codificação. Portanto, apresenta-se, conseqüentemente, munida de fenômenos discursivos e não apenas do código linguístico.

Esse posicionamento da escrita como uma prática social apoia-se, por um lado, nos estudos desenvolvidos a partir da década de 60 do século XX, tais como a Análise do Discurso (AD), a Sociolinguística, a Análise da Conversação (AC), a Linguística Textual (LT), dentre outros, que, de forma mais sistemática, objetivaram transcender a linguística da abstração, já que se voltam para o efetivo processo discursivo, focalizando a língua em uso em suas práticas sociais e que, de forma direta ou indireta, estão calcadas na Antiguidade Clássica, uma vez que estabelecem liames com a retórica clássica e com os trabalhos da linguística hindu (cerca do séc. IV a. C.).

Quanto à superioridade da escrita em relação à fala, apesar da ubiquidade da escrita nas sociedades modernas, pois que, quase nenhum evento significativo, das declarações de guerra aos simples cumprimentos de aniversário, prescinde da documentação da escrita, não se pode dizer que ela seja superior à oralidade. Assim, ao colocar a relação fala/escrita no âmbito das práticas sociais, Marcuschi (2001) possibilita, entre outras, a desmitificação da tão arguida superioridade da escrita face à fala, deixando claro que a preferência de uma ou outra modalidade tem a ver com aspectos funcionais, determinados dentro de uma sociedade.

Além das características apresentadas, pretende-se, por último, destacar os seguintes traços da língua falada:

### **O envolvimento acentuado entre os interlocutores do discurso**

O envolvimento se manifesta de modo produtivo por meio da ocorrência dos pronomes pessoais (eu, me, nós, a gente - substituto de nós, tu, você etc); o envolvimento também se efetiva quando os interlocutores desenvolvem, durante a conversação, o mesmo ou diferentes tópicos discursivos, estabelecidos pela cooperação entre as pessoas umas com as outras, durante a conversação, para um uso eficiente da linguagem. “O tópico define não só o processo de *interação centrada* (GOFFMAN, 1976 apud JUBRAN 2006, p. 90) ou estabelecimento do intercâmbio verbal, como também o movimento dinâmico da estrutura conversacional”;

### **A riqueza dos elementos prosódicos**

Não se pode deixar de registrar a presença desses elementos que podem influenciar sobremodo na constituição da persuasão, gerando inclusive sentidos eminentemente pragmáticos. Assim, podem influenciar na constituição da persuasão no texto oral. A prosódia é parte da fonética que estuda a pronúncia das palavras e das frases. A expressão prosódica está relacionada com as propriedades acústicas da fala, mas na linguística discursiva, transcende à representação puramente segmental linear dos fonemas (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2008). Estes linguistas, ao realizarem uma pesquisa voltada para os prosódicos, chegaram à seguinte conclusão:

[...] podemos afirmar que encontramos nesse discurso fortes marcas de elementos prosódicos atrelados aos recursos argumentativos e textuais. Entendemos que tanto a argumentação como os recursos textuais perderiam parte de seus potenciais se fossem articulados sem os recursos prosódicos; ou seja, a palestra provavelmente não teria o mesmo poder de alcance se fosse proferida sem o especial “apelo” aos elementos prosódicos. (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2008, p. 240).

### **A presença dos signos semióticos**

Os sinais que os interlocutores apresentam durante o exercício pleno de comunicação (olhares, gestos, expressão facial, corporal etc.), revelam engajamento ou não, estabelecido entre os mesmos (ORECCHIONI, 2006). Assim, não é suficiente que os interlocutores falem alternadamente, mas é preciso todo um jogo corporal que se soma ao código linguístico, engajando-se numa troca pragmática, cujo resultado é a interação efetiva entre interlocutores do discurso. Esses signos semióticos contribuem, de forma substantiva, com o processo conversacional, permitindo que os interlocutores estabeleçam adaptações, continuamente, em suas enunciações, às necessidades do outro e do contexto em que se desenrolam. Esses signos semióticos são parte constitutiva do texto oral, estando presentes, em maior ou menor grau, em todos os gêneros da oralidade.

O texto conversacional deve, pois, ser entendido como um processo interativo, caracterizado por acordos consolidados através de contínuas negociações. Para alcançarem os objetivos almejados durante uma conversação, os interlocutores atuam continuamente ente si, alternando seus papéis e criando situações que precisam ser sempre negociadas.

Os signos semióticos constituem-se, de fato, uma característica fundamental na construção do texto falado. Portanto, a definição plena de língua falada prevê a presença dos

sujeitos envolvidos na conversação que dialogam face a face e que podem empregar mais facilmente ou preferencialmente os dêiticos e recursos semióticos, tais como os gestos ou as expressões faciais, pois se encontram em um mesmo espaço e partilham do mesmo contexto situacional.

### **Considerações finais**

O ensino da Língua Portuguesa, hodiernamente, deve contemplar as duas modalidades do sistema linguístico, ou seja, deve trabalhar tanto com gêneros da escrita como com os gêneros da oralidade. Essa premissa tem se alicerçado sobretudo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, no final da década de 90 do século XX, determinaram, segundo Marcuschi (1999, p. 1), “pela primeira vez que um documento oficial viesse a dedicar atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, dando-lhe uma posição de destaque”. Os PCNs afirmam a necessidade de a escola trabalhar com a modalidade oral, como se observa no seguinte excerto textual: “Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da Linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67). Dir-se-á que “Ensinar língua oral é sobretudo desenvolver a competência comunicativa do aluno, capacitando-o a usar a língua adequadamente em situações sociais. Todavia, apesar desse incentivo dos PCNs, o ensino da Língua Portuguesa, no Brasil, continua caótico por vários aspectos, em especial o tratamento do texto oral, tendo em vista inúmeros fatores: a habilitação dos professores ainda continua nos moldes formais, haja vista a existência de universidades que não contemplam os estudos discursivos; o fato de que os livros didáticos, embora digam que vão trabalhar com a oralidade, na prática não a tratam efetivamente. Esse cenário tem corroborado para a inexistência do tratamento da oralidade em sala de aula, ou sua abordagem de forma incipiente, mas também para interpretações distorcidas a respeito da língua falada. Assim sendo, sugere-se que a escola assuma o propósito e responsabilidade de “ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (BRASIL, 1998, p. 25).

Espera-se que o texto em foco contribua, de alguma maneira, não somente com uma reciclagem para os docentes de um modo geral, mas também possa iniciar a caminhada dos

neófitos da ciência da linguagem, constituindo-se o cadinho para estimulá-los à pesquisa, posicionando-se criticamente face às questões *status quo* que ainda emperram a educação brasileira.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Procedimentos de reformulação**: a correção. In: PRETI, Dino et al. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2000 (PROJETOS PARALELOS: v.1).

BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BÉGUELIN, M. J. Unidades de língua e unidades de escrita: evolução e modalidades da segmentação gráfica. In: FERREIRO, E. **Relações de (in)dependência entre oralidades e escrita**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 27-46.

BERRUTO, G. Pen una caraterizzazione del parlato: L'Italiano parlato há un'altra grammatica? In: HOLTUS, G, RADTKE, E (ed.). **Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart**. Tübingen: Narr, 1985. p. 120-153.

BLANCHE-BENVENISTE. A escrita irredutível a um código. In: FERREIRO, E. F. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, A. T. de. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. v. 1: Primeiras idéias. São Paulo: Humanitas Publicações / FFLCH/USP, 1998.

\_\_\_\_\_. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, A. N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1965.

FERRONATO, V. L. de A. S. **A fala e a escrita em questão**: retextualização. Curitiba Paraná, 2012. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss02\\_09.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss02_09.pdf)>.

Fiqueredo, E. M.; FIGUEIREDO, M. F. **O discurso religioso e a tríplice influência:** argumentação. Disponível em: <http://br.linkedin.com/pub/poliana-rodriques-figueiredo/38/821/a52>>. Acesso em: 08 agosto 2012.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOVERA, M. *et al.* **Competencia comunicativa:** documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madri: Edelsa, 1995. p. 27-46.

HEINE, L. M. B. Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística. In: HEINE, Licia M. B.; HEINE, P. (Org.). **Questões do texto e do discurso**. Salvador: Kalango, 2011a.

HILGERT, J. A construção do texto falado por escrito na internet. In: PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. v.4. 5 ed. São Paulo: Humanitas, 2000.

HILGERT, J. Procedimentos de reformulação: paráfrase. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2000 (PROJETOS PARALELOS: v. 1), p. 103- 127.

HYMES, D. A cerca de la competencia comunicativa. In: COMPETENCIA comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: EDESELSA, 1995. p. 27-46.

JUBRAN C.; KOCH, I. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

JUBRAN C. A perspectiva-textual interativa. In: JUBRAN C.; KOCH, I. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 27-36.

KRISTEVA, J. **História da linguagem**. Tradução Maria Margarida Barahona. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1969.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto:** o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Mestrado em Letras e linguística, 1983.

\_\_\_\_\_. **O texto no ensino da língua:** sugestões teóricas e práticas. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1986. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. **A repetição na língua falada:** formas e funções. Recife. Tese (Titular no concurso de linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, 1992. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Fala e escrita:** relações vistas num *continuum* tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos. Recife: UFPE, 1995. mimeo.

\_\_\_\_\_. **O tratamento da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries.** *Scripta*, Belo Horizonte. v. 2, n. 4, p. 114-129, 1999.

\_\_\_\_\_. Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In.: GÄRTNER, Eberhardt, HUNDT, Ch., SCHÖNBERGER, A. (ed.). **Estudos de Linguística Textual do Português.** Frankfurt-Main: TFM, 2000, p. 79-107.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Curso de linguística de texto.** Recife: UFPE, 2003. mimeo.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da escolha e do acesso lexical na oralidade e na escrita.** Recife: UFPE, 2004. mimeo.

\_\_\_\_\_. Hesitação. In: JUBRAN C.; KOCH, I. (Org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 48-86.

\_\_\_\_\_; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLSON, D. R. **O mundo no papel:** as implicações conceituais e cognitivas de leitura e da escrita. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ORECCHIONI, Catheribe Kerbrat. **Análise da consersação:** princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática.** A faculdade da linguagem. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.

RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Org.). **Mikhail Bakhtin:** linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

RISSO, Mercedes Sanfelice; OLIVEIRA e SILVA. Giselle Machline de; URBANO, Hudinilson. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN C.; KOCH, I. (Org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil.** Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

ROBINS, R. H. **Pequena história da lingüística.** Tradução Luís Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais.** São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 2003.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e lingüística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

## A REINVIDICAÇÃO DA IMAGEM PÚBLICA EM SITES DE RELACIONAMENTO: UMA ABORDAGEM DO PRINCÍPIO DA POLIDEZ

Lorena Santana Gonçalves\*

Maria da Penha Pereira Lins\*\*

**Resumo:** Depoimento de Orkut é um gênero em que a interação entre os participantes é feita a partir de um fator em comum: o dono do perfil. Este é tomado como objeto de discurso do depoente e categorizado de forma que o efeito da construção textual desse gênero corporifique a elaboração de face tanto do dono do perfil, quanto do “amigo” que cria o depoimento. A partir desse pressuposto, neste artigo, tratamos da construção de imagem social em depoimentos de Orkut, em que a categorização é entendida como um importante elemento da linguagem que contribui com a representação da imagem social. Para abordar essa questão, apoiamos-nos na teoria pragmática Leech (1983), que centra sua atenção na intenção do falante, que almeja sempre salvar sua face, a partir do uso de atos de polidez.

**Palavras-chave:** Construção de face. Pragmática. Depoimentos de Orkut.

**Abstract:** Orkut testimonial is a type of text genre in which the interaction between the users of this social networking website is made from a common factor: the owner of the profile. This owner is taken as the object of his/her “friend’s discourse” and he/she is categorized so that the effect of this text construction embodies the face-work of both the owner of the profile and his/her “friend” who has written the testimony. Based on this assumption, this paper focuses on the social image building in Orkut testimonials, in which the categorization is considered an important language feature that contributes to the representation of the social image. To understand the issues related to public image, this study presents an overview of Leech’s (1983) Pragmatic theory, which deal with this theme considering the face-work and linguistic politeness.

**Keywords:** Face-work. Pragmatics. Orkut testimonials.

Quando um indivíduo projeta uma definição da situação e com isso pretende, implícita ou explicitamente, ser uma pessoa de determinado tipo, automaticamente exerce uma exigência moral sobre os outros, obrigando-os a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que as pessoas de seu tipo têm o direito de esperar. (GOFFMAN, 1992, p. 21).

---

\* Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, ls.goncalves@hotmail.com

\*\* Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas e professora da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, penhalins@terra.com.br

Em qualquer esfera de interação social, são traçadas algumas regras para que os participantes as sigam. Essas regras não são rígidas, mas se um participante quer ser aceito, deve segui-las.

Tais normas englobam o indivíduo como um todo: vão desde a forma de se vestir até os empregos linguísticos utilizados dentro do ambiente interacional proposto. Sendo assim, as pessoas se comportam buscando ser congruentes com as expectativas que têm de suas imagens públicas, em outras palavras, suas faces.

Logicamente, determinados regulamentos variam de cultura para cultura, e o esforço em tentar manter a face, definido como polidez, também é alterado.

O ato de comunicar está diretamente ligado às relações sociais, e a polidez é utilizada como estratégia de construção e preservação de face mediante essas relações; afirmamos que, no campo da Linguística Textual, as questões pragmáticas são consideradas de profunda importância, uma vez que são pistas das intenções comunicativas dos sujeitos. Em outras palavras, referem-se ao projeto de dizer dos indivíduos contextualmente inseridos, que constroem seu discurso em conformidade com a imagem que pretendem construir perante seu meio social.

Em seu livro *Principles of pragmatics*, embasado nos estudos de Searle (1984) sobre os atos ilocucionários, e sobre implicaturas conversacionais de Grice (1982); Leech (1983) desenvolve sua visão de pragmática, a partir do conceito de língua como um sistema de comunicação.

De acordo com o autor, na comunicação, há uma aproximação entre a retórica e a pragmática: ao comunicar, o falante é tido como alguém que busca alcançar seus objetivos comunicacionais de forma eficaz, porém sofre o constrangimento imposto pelo princípio da cooperação e pelas máximas conversacionais (Cf. Grice, 1982). Dessa forma, para desviar-se dos postulados griceanos de um bom comportamento comunicacional, existem outros princípios envolvidos na interação: o Princípio da Polidez (PP), o Princípio da Ironia (PI) e o Princípio do Gracejo (PG).

Focando na Polidez, Leech (1983) a explica como um fator pragmático importante nas interações, pois envolve questões sociais e psicológicas, não se restringindo apenas à questão de sentido pretendido e comunicado pelo falante. A polidez, dessa maneira, explica.

(1) por que as pessoas são tão indiretas quando querem comunicar algo; e

(2) qual a relação entre sentido e força ilocucional, quando se trata de sentenças não declarativas.

De forma geral, o princípio da polidez tem a função de “manter o equilíbrio social e as relações amigáveis, o que nos permite presumir que nossos interlocutores estão sendo cooperativos” (LEECH, 1983, p. 82).<sup>1</sup>

Nesse contexto, há uma escala de polidez das elocuições, com um polo negativo e um polo positivo: há elocuições – ordens, por exemplo – que são inerentemente indelicadas; ao passo que há elocuições – ofertas, por exemplo – que são inerentemente educadas. Por isso, de acordo com o PP, existem duas formas de polidez: uma positiva e outra negativa. “Na sua forma negativa, a polidez tem função de minimizar as expressões impolidas; na sua forma positiva, a polidez tem função de maximizar as expressões polidas” (LEECH, 1983, p. 83-84).<sup>2</sup>

O termo “polido” é atribuído a normas culturais/comportamentais de determinadas comunidades.

As pessoas normalmente usam o termo “polido” em um sentido relativo, isto é, em relação a alguma norma de comportamento que, para um ambiente particular, eles consideram típica. Essa norma pode ser de uma determinada cultura ou comunidade linguística. Por exemplo, eu sempre escuto que poloneses, russos, etc., nunca são educados; também escuto que os chineses e os japoneses são muito educados em comparação aos europeus, e assim por diante. Esses comentários estereotipados são muitas vezes baseadas em evidências parciais, sendo, portanto, uma das tarefas da pragmática examinar a extensão social em que as comunidades linguísticas não diferem na aplicação do PP. (LEECH, 1983, p. 84).<sup>3</sup>

O que, na verdade, vai determinar o grau de polidez é a força ilocucionária do enunciado. Dessa maneira, são quatro as classificações principais, definidas pela

---

<sup>1</sup> As traduções deste artigo são de responsabilidade nossa: “The PP has a higher regulative role than this: to maintain the social equilibrium and the friendly relations which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place” (LEECH, 1983, p. 82).

<sup>2</sup> “Negative politeness therefore consists in minimizing the impoliteness of impolite illocutions, and positive politeness consists in maximizing the politeness of polite illocutions” (LEECH, 1983, p. 83-84).

<sup>3</sup> “People typically use ‘polite’ in a relative sense: that is, relative to some norm of behavior which, for a particular setting, they regard as typical. The norm may be that of a particular culture or language community. For example, I have been seriously told that ‘Poles/ Russians/ etc. are never polite, and it is commonly said that ‘the Chinese and the Japanese are very polite in comparison with Europeans’ and so on. These stereotypic comments are often based on partial evidence, and one of the tasks of what I earlier called ‘social pragmatics’ is to examine the extent to which language communities do differ in their application of the PP” (LEECH, 1983, p. 84).

relação entre a força do ato ilocucionário e o objetivo social pretendido pelo falante de estabelecer e/ou manter alguma relação com o ouvinte:

- a) competitiva: o objetivo do ato ilocucionário compete com a boa relação social. Ex.: ordens, pedidos, perguntas, etc.;
- b) de convivência: o objetivo do ato ilocucionário coincide com a boa relação social. Ex.: ofertas, convites, agradecimento, parabenização, etc.;
- c) colaborativa: o objetivo do ato ilocucionário é indiferente à boa relação social. Ex.: afirmação, relatos, anúncios, etc.;
- d) conflitiva: o objetivo do ato ilocucionário conflita com a boa relação social. Ex.: ameaças, acusações, repreensões, etc.

Dos cinco atos, os dois primeiros claramente envolvem polidez. Na categoria competitiva, a polidez é negativa: o PP é requerido para mitigar a descortesia intrínseca na competição entre o que o falante quer alcançar e o que são boas maneiras. Na categoria de convivência, pelo contrário, a polidez é positiva: o PP é requerido para buscar oportunidades na comunicação para ser polido.

Nas categorias colaborativa e conflitiva, a polidez, em grande parte, é irrelevante. Pois, na primeira, entra o discurso escrito; ao passo que, na segunda, a natureza do discurso é de causar ofensa.

Focando-se nas categorias conflitiva e de convivência, que correspondem às categorias de polidez negativa e polidez positiva, Leech (1983) relaciona esses tipos de polidez aos atos de fala (Searle, 1984). Para Isso, o autor explica a polidez como algo assimétrico:

o que é educado para o ouvinte ou para uma terceira parte será indelicado para o falante, e vice-versa. A justificativa para as máximas de polidez é que elas explicam tais assimetrias e suas consequências em termos de indiretividade. Explico isso com referência ao que talvez seja o tipo mais importante de polidez em comunidades de Inglês falado: o que é conhecido por operação da MÁXIMA DO TATO. (LEECH, 1983, p. 109).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> “What is polite with respect to *h* or to some third party will be impolite with respect to *s*, and vice versa. The justification for the maxims of politeness is precisely that they explain such *asymmetries*, and their consequences in terms of indirectness. I shall first of all explain this with reference to what is perhaps the most important kind of politeness in English speaking society: that which covered by the operation of the TACT MAXIM” (LEECH, 1983, p. 109).

A máxima do tato é a principal de um conjunto de máximas pertencentes a um comportamento educado, em que geralmente estão envolvidos dois participantes: o ouvinte (ou *Other*) e o falante (ou *Self*). Essas máximas são divididas em seis categorias do Princípio da Polidez, postuladas como um complemento às máximas conversacionais (GRICE, 1982), são elas:

1) máxima do tato:

- a) minimize a expressão de crenças que sugerem custo para o outro;
- b) maximize a expressão de crenças que sugerem benefício para o outro;

2) máxima da generosidade:

- a) minimize a expressão de benefício para si mesmo;
- b) maximize a expressão de custo para si mesmo;

3) máxima da aprovação:

- a) minimize a expressão de crenças que expressem desaprovação do outro;
- b) maximize a expressão de crenças que expressem aprovação do outro;

4) máxima da modéstia:

- a) minimize a expressão de elogio para si próprio;
- b) maximize a expressão de desaprovação para si mesmo;

5) máxima do acordo:

- a) minimize a expressão de discordância entre você e o outro;
- b) maximize a expressão de acordo entre você e o outro;

6) máxima da simpatia:

- a) minimize expressão de antipatia de você para o outro;
- b) maximize expressão de simpatia de você para o outro.

Aplica-se a máxima do tato às categorias diretiva e comissiva dos atos ilocucionais (ver p. 16). Refere-se, no contexto proposicional, a alguma ação a ser executada ou pelo ouvinte ou pelo falante, que pode ser avaliada em termos de custo e

benefício para ambos, segundo os postulados a seguir:

– Quanto mais benefícios há para o ouvinte, mais polida a frase imperativa é. Porém, quanto mais custos ao ouvinte, menos polida ela é. Ex.:

a) descasque essas batatas;		Menos polido/ custo para O
b) me empresta o jornal;		
c) sente-se;		
d) olha aquilo!		
e) aproveite seu feriado;		
f) coma outro sanduiche.		Mais polido/ benefício para O

– O grau de polidez aumenta quando se usar ilocuções indiretas, que tendem a ser mais polidas,

(1) porque elas aumentam os graus de opções, e  
(2) porque quanto mais indiretas são, menor e mais provisória é sua força ilocucional” (LEECH, 1983, p. 109).<sup>5</sup> Ex.:

- a) Atenda ao telefone;
- b) Eu quero que você atenda o telefone;
- c) Você vai atender o telefone?
- d) Você se importa de atender o telefone?
- e) Você poderia, por favor, atender o telefone?

Como podemos observar, a máxima do tato apresenta dois lados. Um lado negativo, em que se minimiza o custo (e aumenta o benefício) para o ouvinte; e um lado positivo, decorrente natural do primeiro: ao propor alguma ação benéfica para o

---

<sup>5</sup> “*Indirect illocutions tend to be more polite (a) because they increase the degree of optionality, and (b) because the more indirect an illocution is, the more diminished and tentative its force tends to be*” (LEECH, 1983, p. 109).

ouvinte, o falante leva a locução para um viés positivo, assim, restringe a oportunidade do ouvinte de dizer não.

A máxima da generosidade também é aplicada às categorias diretiva e comissiva dos atos ilocucionais: minimiza-se o efeito de um pedido ao oferecer uma opção ao destinatário. Uma oferta, nesse caso, é polida, porque aparenta não ser um sacrifício para o falante; assim, torna-se menos impolido para o ouvinte aceitar. Observe os exemplos abaixo, de Leech (1983):

- a) você pode me emprestar o seu carro. (impolido);
- b) eu posso te emprestar meu carro;
  
- c) tem que vir e jantar conosco;
- d) a gente tem que ir e jantar com você. (impolido).

Os itens *b* e *c* são considerados exemplos de polidez, pois implicam um benefício para o ouvinte e um custo para o falante; ao passo que nos exemplos *a* e *d* acontece o contrário, por isso são considerados impolidos.

Diferente das máximas do tato e da generosidade, a máxima da aprovação, considerada uma das máximas mais usuais, é comum às categorias assertiva e expressiva. Esses atos de fala apresentam menos diferenças no que se refere às culturas, pois são enunciações para valorizar o outro, num sentido de exaltação, contemplação, como na elocução:

“A sua apresentação estava marcante!. Muito bom trabalho”.

Já na máxima da modéstia, também comum aos atos expressivos e assertivos, o cuidado deve ser um pouco maior, pois a maneira como diferentes sociedades lidam com essa máxima diferencia-se bastante. Por exemplo, a forma como um americano recebe um elogio, é muito distinta da dos japoneses: os americanos simplesmente agradecem, ao passo que os japoneses negam o máximo possível, porque para eles a máxima da modéstia é muito forte. Questões como essa motivaram o autor a caracterizar essa máxima como assimétrica.

Para finalizar, restam-nos as máximas do acordo e da simpatia, comuns aos atos de fala assertivos. Visto que numa interação, o melhor é haver uma concordância,

mesmo que parcial, e um direcionamento do discurso para algo que o ouvinte queira escutar; assim, o falante não se mostrará impolido, mas amigável, cortês. No fragmento a seguir, podemos notar um exemplo da máxima do acordo, em que **b** não concorda totalmente com **a**, mas, com a finalidade de ser polido, concorda inicialmente com ele, para em seguida apresentar seu ponto de vista:

- a) Inglês é uma língua muito difícil de se aprender!
- b) Verdade. Mas a gramática é um tanto fácil.

Já no exemplo a seguir, referente à máxima da simpatia, Leech (1983) mostra que não apenas felicitações, mas condolências também pertencem a essa máxima.

“Minhas condolências sobre a morte de seu gato”.

Consideramos importante ressaltar que essas máximas não possuem o mesmo peso numa interação. Para Leech (1983), a máxima do tato é mais importante que a da aprovação, e a máxima da aprovação é mais importante que a da modéstia. Segundo o autor, isso

reflete uma lei mais geral de que a polidez é mais focada nos outros do que no *self*. Além disso, dentro de cada máxima, a submáxima b parece ser menos importante do que a submáxima a; isso ilustra novamente a lei mais geral que a polidez negativa (para evitar a discordância) é uma consideração mais forte do que polidez positiva (buscar a concordância). Uma diferença ainda mais importante que devemos notar, embora não se reflita na forma das máximas é: polidez para o destinatário é geralmente mais importante do que a polidez para com terceiros. (LEECH, 1983, p.133).<sup>6</sup>

Apesar da postulação dessas regras de polidez, Leech (1983) explica que devemos ter em mente que as máximas não são regras absolutas, que elas devem ser observadas até determinado momento. Caso uma pessoa fique, por exemplo, seguindo constantemente a submáxima “maximize desprezo por si”, ela tornar-se-á entediante: ficará a todo o momento se autodenegrindo, além de ser julgada como insincera.

---

<sup>6</sup> “reflects a more general law that politeness is focused more strongly on other than on self. Moreover, within each maxim, sub-maxim (b) seems to be less important than sub-maxim (a), and this again illustrates the more general law that negative politeness (avoidance of discord) is a more weighty consideration than positive politeness (seeking concord). One further difference in importance should be noted, although it is not reflected in the form of the maxims: politeness towards an addressee is generally more important than politeness towards a third party” (LEECH, 1983, p.133).

Nesse contexto, a máxima da qualidade (GRICE, 1982) torna-se importante, pois restringe o falante de ser muito modesto.

Ao focarmos essa teoria em ambientes interacionais *online*, selecionamos o gênero depoimento de Orkut. Essa modalidade textual construída por um amigo do dono do perfil por espontânea vontade, de forma curta (até 1024 caracteres), com escrita de caráter informal, apresenta um viés emocional, de compartilhar a admiração que o “amigo” sente pelo dono do perfil e/ou relembrar algum momento marcante com ele; o que o torna, predominantemente, dentro da tipologia textual, narrativo ou descritivo.

Os depoimentos selecionados são construídos de modo a exaltar as qualidades positivas do dono do perfil. Quem criou cada depoimento visou mostrar, de forma subjetiva, qualidades e virtudes do dono do perfil.

**Nayara é a pessoa mais inverossímil que já conheci. Às vezes, penso que ela nem existe, que não passa de uma fantasia minha, um delírio. Cinco anos atrás, quando ainda não a conhecia, se me dissessem dela, de como é, de como age e de como pensa; de sua doçura contagiante, visível na meiguice do olhar e na suavidade do sorriso; da sabedoria despreziosa que tem dentro de si e nem sabe que tem; do seu caráter, sua generosidade e, o principal, a solidez de sua dignidade, se me dissessem que havia alguém com todas essas virtudes e nenhum vício, a não ser o de amar desbragadamente, eu diria o óbvio: impossível, uma criatura assim não existe senão no reino da fantasia e dos delírios!**

**O melhor de tudo é que ela é bem real, mora no meu coração e deixou que eu me instalasse no dela. Te amo, Nayara!**

FLAVIA B.

Hoje ela é uma fotografia de 24 anos em 3D... Parece uma figura em movimento. Ou quem sabe algo que nos exprime uma profunda percepção dentro do que cada olhar curioso pode contemplar. Quero compartilhar com vcs que a Flavinha é praticamente o retrato do mais profundo sonho que alguém pode viver... Pois Caminhar com a amizade dela nos faz perceber que sim. A vida pode ser uma constante apresentação do melhor que a sua alma e Espírito podem exprimir em qualquer oportunidade.

Uau... FALVINHA! Ahaha... Gosto de dizer que ela é o tipo de pessoa em que pra ela o “MUNDO” para. Gente que por si só representa toda a sintonia necessária para que os seus dias sejam intensos ao ponto de influenciar a alegria de quem está com ela... Creio que por é sua vibrante energia de vida que ela estremece todos aqueles que insaciavelmente observam a nobreza de sua personalidade... Pode ser que alguém a traduza como ÚNICA... Ou apenas como muito, mas MUITO ESPECIAL.

..... : Marina... senhorita sorriso! Fala sério, a moça mais bom-humor do mundo. É uma ótima companhia para os rocks, papos sérios ou sem noção, enfim. Está sendo um prazer conhecê-la melhor, que a nossa convivência seja sempre enriquecedora e divertida. Sucesso e felicidades, beijão Meméééééééééé!

Nos três depoimentos, é recorrente uma construção textual baseada na categorização do referente de forma socialmente positiva, ou seja, por meio de exaltação de qualidades e valores morais, conforme uma determinada comunidade. Isso porque, no momento em que terceiros leem o depoimento,

se conhecem o indivíduo ou estão informados a respeito dele, em virtude de uma experiência anterior à interação podem confiar nas suposições relativas à persistência e generalidade dos traços psicológicos, como de predizer-lhes o comportamento presente e futuro. (GOFFMAN, 1992, p. 11).

Dessa maneira, os depoimentos se configuram a partir da emissão de atos de fala que corporificam uma representação socializada do dono do perfil, isto é, “moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que é apresentada” (GOFFMAN, 1992, p. 40).

Ao analisarmos como funcionam esses depoimentos na perspectiva de Leech (1983), entendemo-los como atos ilocucionários, cujo objetivo é a boa relação social entre os interactantes, instaurada a partir de afirmações e descrições sobre o dono do perfil, feitas pelo amigo que cria o depoimento. Por isso, esses depoimentos são atos de fala colaborativos em que ocorre a polidez positiva (LEECH, 1983), cuja função é maximizar expressões polidas.

Essas expressões polidas, como já explicadas, são analisadas em termos de custo e benefício para o ouvinte. Nos depoimentos acima, portanto, observamos o respeito a duas máximas de Leech (1983) que vogam benefícios para o ouvinte: máxima da aprovação e máxima da simpatia.

A máxima da aprovação, como já explicado, postula a maximização de expressões que aprovem ouvinte (dono do perfil) e a máxima da simpatia sugere expressões que maximizem a simpatia pelo outro. Nessa categoria, acontece o casamento entre as duas, uma vez que, ao categorizar o dono do perfil de forma

positiva, o amigo está explicitando sua aprovação por ele, a qual é consequência de admiração e simpatia que tem, ou vice-versa.

(27) “*se me dissessem que havia **alguém com todas essas virtudes e nenhum vício, a não ser o de amar desbragadamente, eu diria o óbvio: impossível, uma criatura assim não existe senão no reino da fantasia e dos delírios!***” (Depoimento 1).

(28) “*Gosto de dizer que ela é o tipo de pessoa em que pra ela o “MUNDO” para.*” (Depoimento 2).

(29) “*Fala sério, a moça mais bom-humor do mundo.*” (Depoimento 3).

Nesse contexto, podemos concluir uma terceira máxima, a do acordo (LEECH, 1983), a qual postula a maximização de acordo entre falante e ouvinte. O depoimento é a corporificação de uma admiração e aprovação do amigo pelo dono do perfil, sendo assim, o dono do perfil concorda com ele e por isso publica em sua página, caso contrário não o faria.

Dessa maneira, o amigo lança mão de diversas (re)categorizações, que são utilizadas em estratégias de polidez lançando impressões de que admira o dono do perfil – máxima da aprovação e da simpatia (LEECH, 1983).

Afirmamos, então, que um dos efeitos da construção textual do gênero depoimento de Orkut é a elaboração de imagem social positiva tanto do dono do perfil, quanto do amigo que cria o depoimento, pois o amigo consegue compartilhar publicamente uma mensagem a partir da polidez positiva: “maximizar as expressões polidas” (LEECH, 1983, p. 83-84).

## **Referências**

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CRYSTAL, D. *Dicionário de lingüística e fonética*. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COSCARELLI, C. Internet e Identidade: um estudo sobre o website Orkut. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Santa Catarina, v. 3, n. 2, p. 100-121, 2007.

FIRMINO, J. C. F. Formas Associativas existentes nas salas de Bate-papo. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 39- 47.

GOFFMAN, E. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santo Raposo. Petrópolis: Vozes, 1992.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos metodológicos da lingüística: Pragmática*. V.8. Campinas, 1982 [1975].

KASTRUP, V. Novas tecnologias cognitivas: o obstáculo e a invenção. In: PELLANDA, N.; PELLANDA, E. (Org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierry Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000, p. 13-20.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.

LÉVY, P. *O que é virtual*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2001.

MOTTA, L.G. A Análise Pragmática da Narrativa Jornalística. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. n. 28, São Paulo: Intercom, 2005. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/handle/1904/16836>>. Acesso em:

SEARLE, J. R. *Os atos de fala: um ensaio de filosofia da Linguagem*. Tradução de Carlos Vogt. Coimbra: Almedina, 1984 [1969].

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. E-fórum na Internet: um gênero digital. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 30- 38.

YULE, G. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

## A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS SUJEITOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS

Luiz Carlos Pedrosa Torelli\*

Aline Gardim Trivelato Felicio\*\*

Naiá Sadi Câmara\*\*\*

**Resumo:** Este trabalho busca analisar o conceito de imperialismo linguístico - a transferência e imposição deliberadas de uma língua dominante a outros povos - aplicado, neste caso, à língua inglesa e ao papel desempenhado por ela no contexto nacional, com o intuito de evidenciar suas possíveis implicações para os sujeitos brasileiros contemporâneos. Partindo da hipótese de que o uso da língua inglesa e a importação de anglicismos, por vezes exagerada e desnecessária, está diretamente ligada ao desejo de se apossar do *status* ostentado pelo idioma, em geral revestido por noções de modernidade e avanço tecnológico e cultural, investigamos a presença e influência do inglês em alguns campos da atividade humana considerados mais representativos, tais como: informática, cinema, comércio e publicidade. De modo geral, verificou-se que os brasileiros tendem a perceber a língua inglesa de forma positiva, atribuindo-lhe qualidades e tendo nela um referencial ideológico. A utilização de vocábulos ingleses, em detrimento de seus equivalentes em língua portuguesa, visaria, pois, em última instância, servir como elemento de distinção social e conferir prestígio aos enunciadores e aos enunciados que produzem.

**Palavras-chave:** Língua inglesa. Imperialismo linguístico. Anglicismo.

**Abstract:** This study aims at analyzing the concept of linguistic imperialism - the deliberate transfer and imposition of a dominant language upon other peoples - applied in this case to the English language and the role it plays in the Brazilian national context, highlighting possible implications for its contemporary subjects. Based on the assumption that the use of English and the import of anglicisms, sometimes exaggerated and unnecessary, is directly linked to the desire to take hold of the status sported by the language, usually coated in notions of modernity and technological and cultural advancement, the presence and influence of English were investigated with a focus on some main fields of human activity, namely: computing, movies, commerce and advertising. Overall results of the study suggest that Brazilians tend to perceive the English language in a positive way, conferring it qualities and taking it as an ideological referent. The use of English words, rather than their equivalent in Portuguese would serve as an element of social distinction, conferring prestige to enunciators as well as to their statements.

---

\* Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, [torelli87@yahoo.com.br](mailto:torelli87@yahoo.com.br)

\*\* Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, [alinetrivelato@yahoo.com.br](mailto:alinetrivelato@yahoo.com.br)

\*\*\* Universidade de Franca, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, [naiasadi@gmail.com](mailto:naiasadi@gmail.com)

**Keywords:** English language. Linguistic imperialism. Anglicism.

## **Introdução**

O presente artigo resulta de uma pesquisa de monografia, empreendida no ano de 2011, cujo ponto de partida foi a observação do uso, por vezes curioso, que os sujeitos contemporâneos brasileiros fazem da língua inglesa em seu cotidiano. Dadas a relativa proximidade geográfica e a sólida relação econômica mantida com os Estados Unidos da América, a língua inglesa consolidou-se, nas últimas décadas, como a mais ensinada nos ambientes formais de educação no Brasil, exercendo influência cada vez maior no contexto nacional. Neste sentido, se fez necessário um estudo claro e objetivo que investigasse tal fenômeno linguístico, evidenciando quais suas possíveis causas e implicações para os sujeitos brasileiros, assim como a percepção e relação destes com o idioma em questão.

Para tanto, este trabalho utilizou-se, majoritariamente, da metodologia de pesquisa quantitativa, de caráter objetivo, lógico e dedutivo e analisou, por meio de amostragens, alguns campos considerados mais representativos no cenário brasileiro, onde a língua inglesa desempenha um papel relevante na execução de tarefas diárias. Assim sendo, investigou-se a relação entre língua inglesa e o cinema, trazendo a campo a lista dos filmes mais assistidos no país em 2011, e a presença do idioma nas áreas da informática e da publicidade, essencialmente em anúncios e nomes de estabelecimentos comerciais.

Paralelamente a esta investigação, um questionário, composto principalmente por questões fechadas, foi aplicado no município de Ribeirão Preto, nos meses de agosto e setembro de 2011, a um grupo heterogêneo de cem pessoas, escolhidas aleatoriamente em diferentes pontos e locais da cidade, com o intuito de servir como comprovação prática e endosso às proposições teóricas levantadas previamente por este trabalho. A pergunta de pesquisa que norteou este estudo é a hipótese de que o uso da língua inglesa no Brasil possui caráter especificamente estilístico, servindo, em último grau, como elemento sutil de dominação por meio da linguagem.

## **Desenvolvimento**

Considerando-se a afirmação de que as línguas naturais não são sistemas neutros dissociados dos fatores sociais, culturais e políticos, cabe, no âmbito desta pesquisa, entender

a quem elas servem e que discursos veiculam. Para isso, foram analisados os dois principais discursos que circulam em âmbito internacional quanto à adoção e uso da língua inglesa em escala global: o discurso integrativo e o discurso do empoderamento, ou emancipatório, ambos investigados por Pennycook (1998). O primeiro discurso defende o inglês como língua para a comunicação global, justificando sua expansão por meio de uma perspectiva funcional que enfatiza a utilidade e neutralidade do idioma, regido pelas leis do mercado linguístico. O segundo se opõe a tal escolha, atentando, em essência, para as estratégias tendenciosamente imperialistas das políticas linguísticas dos países anglófonos centrais que, segundo essa visão, visam manter a demanda pela língua inglesa, ao mesmo tempo que engendram a construção de novas identidades culturais. Como aporte e referencial teóricos, adotou-se essencialmente, neste trabalho, as reflexões de Phillipson (1992), com valiosas contribuições de Carvalho (1989) e Fiorin (2000).

#### *Anglicismos No Contexto Brasileiro*

É fato incontestado que toda língua natural, em algum momento de sua história, importou e absorveu palavras de origens estrangeiras, incorporando-as a seu vocabulário, posto que esta mesma mobilidade lexical constitui uma das características essenciais das línguas vivas. A polêmica, entretanto, começa quando se questiona a real necessidade desses empréstimos. Até que ponto a importação de palavras estrangeiras pode representar uma ameaça à língua materna de determinado país e, conseqüentemente, à sua soberania nacional? Trata-se de puro modismo ou de uma necessidade real e ontológica diante da modernidade dos tempos?

Para este estudo, interessam essencialmente os empréstimos linguísticos e estrangeirismos oriundos da língua inglesa, os chamados anglicismos, cuja penetração na língua portuguesa ganhou consistência principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com a rápida ascensão dos Estados Unidos à condição de superpotência.

Pode-se dizer, sumariamente, que a importação e o uso de anglicismos pelos brasileiros decorre do contato natural e deliberado entre o Brasil e alguns países anglófonos e, por outro lado, da forma de suprir a carência de um sentimento patriota, ao supervalorizar culturas com as quais há maior afinidade e cujos modelos se deseja reproduzir. Coaduna-se com essa visão Carvalho (1989, p. 55), quando afirma que “o ouvinte ou receptor compara seu saber com o do emissor e está disposto a aceitar-lhes os

modos linguísticos, se reconhece sua superioridade cultural e tem dúvidas acerca do próprio saber”.

### *Língua Inglesa e Informática*

Dentre todos os campos em que a língua inglesa é utilizada, talvez seja a área da informática e da tecnologia, numa acepção genérica, a que mais evidencia tal presença. E isso decorre do simples fato de que é, mormente, nos países anglófonos que ocorre a maior parte da produção técnico-científica atual.

Assim, quando, no século XX, o líder mundial Estados Unidos investiu na criação de uma rede de computadores e em uma série de equipamentos e dispositivos que dariam suporte a essa rede, foi a sua língua a adotada para servir de veículo aos novos produtos. Em pouco tempo, com a popularização dos computadores e sua consolidação como um dos elementos protagonistas no cenário da globalização, a língua inglesa afirmou-se mundialmente como a língua das comunicações da nova era. Pode-se, portanto, inferir que o conhecimento, no mínimo básico, da língua inglesa se torna pré-requisito aos que desejam dominar e operar a larga gama de aparatos tecnológicos que despontam a cada dia.

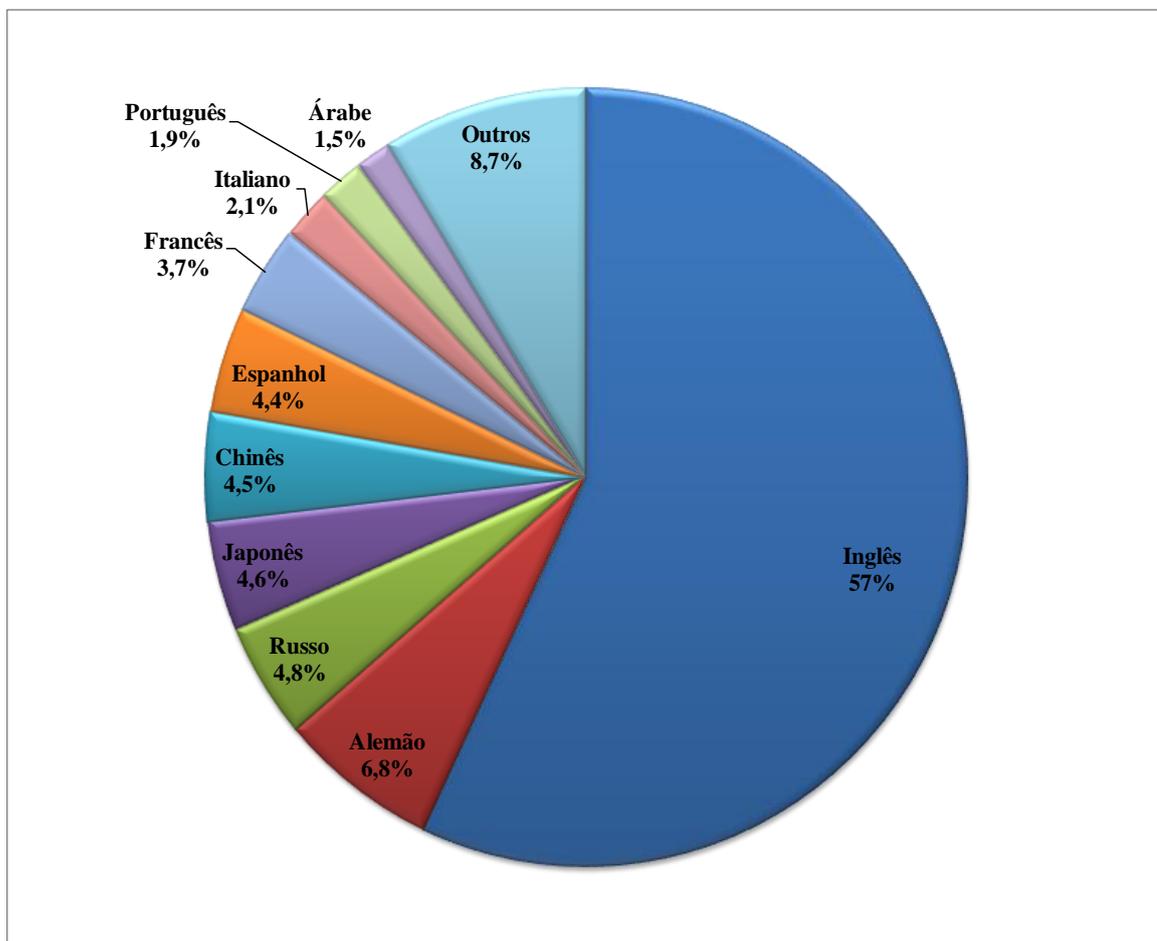
De encontro a esta visão, vem o resultado obtido no questionário aplicado para esta pesquisa. Diante da pergunta “Para ser um bom profissional na área de informática, é necessário saber inglês?”, 94% dos entrevistados responderam que sim. Fica, pois, explícita, entre os sujeitos brasileiros, recém inseridos no contexto virtual, a crença de que a competência profissional nesta área do conhecimento está intrinsecamente vinculada à ideia de proficiência linguística em inglês.

Além deste dado, pesquisas indicam que aproximadamente 57% de todo o conteúdo da internet está em inglês (vide gráfico 1). Verifica-se, assim, que boa parte das informações disponíveis no ambiente virtual só se presta aos que dominam o idioma majoritário desse veículo de comunicação. Para os que ignoram esse código linguístico, mais da metade das informações da internet se torna inacessível. Constitui-se, deste modo, uma nova forma de divisão e segregação, no seio da ferramenta que se autoproclama, desde o início, democrática e aberta a todos.

Embora alguns possam levantar que, nos últimos anos, tem ocorrido uma permanente e gradual diminuição da presença da língua inglesa na internet, não há como negar que ela ainda desempenha o papel principal no comando de operações *online* em todo o mundo.

Gráfico 1 - Conteúdo da internet por idioma (atualizado em 11 de setembro de 2011)

Fonte: Web Technology Surveys - w3techs.com



### *Língua Inglesa e Comércio*

É muito comum encontrarmos, nas designações de lojas e estabelecimentos comerciais, a língua inglesa, usada, às vezes, de maneira incorreta por parte dos sujeitos brasileiros. Um dos casos mais frequentes, como exemplifica Carvalho (1989), é o uso do possessivo saxônico ('s), usado indiscriminadamente pelos brasileiros sem, no entanto, ser entendido enquanto tal, o que gera formações anômalas, como Bar do John's.

Um breve passeio pelas ruas exhibe não só esse como inúmeros outros casos, no mínimo curiosos do ponto de vista linguístico. Para fins de análise, foram coletados para esta pesquisa alguns nomes de estabelecimentos comerciais da cidade de Ribeirão Preto, local de elaboração deste trabalho. Os dados obtidos encontram-se condensados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Categorização linguística dos nomes de estabelecimentos comerciais

Grupo 1. Caso Possessivo	Bar Signo's Mamy's Lindo's Móveis Relojoaria Tony's Renova's Moda Unisex
Grupo 2. Relação som e letra	New Tons Keep Chic Skina Shoes Flay Computadores Painew Propaganda e Publicidade Uniart Estylo Animal
Grupo 3. Léxico misto	Class Viagens e Turismo Orto Quality Mana Shoes Líquido: Beach & Fitness Happy Chen Presentes Pink Biju Vidro Glass Lê kids: baby e infante juvenil A Japonesa: baby - kids - teens Planet Pool Piscinas
Grupo 4. Léxico inglês	Rock Shop Baby Time

	Bike Center
	Studio Black & White
	New Face
	Black Hair
	Fast Color
	Made in Rio
	System Cell
	City Computer
	Guitar Music
	Soft Beef

Optou-se, neste caso particular, por classificar as informações coletadas em quatro categorias distintas: caso possessivo, relação som e letra, léxico misto e léxico inglês.

No Grupo 1, encontram-se os nomes de casas comerciais que fazem uso da estrutura ('s), elemento denotador de posse na língua inglesa. Alguns exemplos foram registrados, evidenciando que o emprego desse tipo de construção visa, sobretudo, estabelecer uma ligação com o prestígio da língua inglesa. O Grupo 2 apresenta os nomes que se utilizam de recursos gráficos e/ou fônicos típicos da língua inglesa, inseridos em palavras portuguesas. As letras 'k' e 'y', por exemplo, muito comuns em inglês, são empregadas, respectivamente, no lugar do conjunto 'qu' e da letra 'i'. Talvez o caso mais observável seja o uso de 'disk', em substituição ao 'disque' português. No Grupo 3 se encaixam os nomes que apresentam combinações lexicais mistas, compostos por vocábulos ingleses e portugueses. A mistura de palavras dos dois idiomas gera, em alguns casos, redundâncias semânticas, como no exemplo 'Vidro Glass'. Por último, o Grupo 4 registra alguns estabelecimentos que se utilizam exclusivamente de palavras inglesas para compor seus nomes.

Verifica-se, pois, na Tabela 1, que é constante o uso de estruturas e palavras inglesas nos nomes de estabelecimentos comerciais. No Grupo 1, pode-se mencionar que a construção com ('s) em 'Relojoaria Tony's' está equivocada, uma vez que, segundo as regras sintáticas do inglês, ao possuidor segue-se a coisa possuída; neste caso ocorre exatamente o contrário, a coisa possuída antecede o possuidor. O desconhecimento dessa regra básica da língua inglesa revela que tal recurso é utilizado meramente por seu caráter gráfico e visual.

Quanto ao Grupo 2, alguns casos curiosos merecem destaque. Nas construções 'New Tons' e 'Painew Propaganda e Publicidade', observa-se o uso criativo da palavra inglesa

‘new’, empregada pelo fato de se aproximar gráfica e foneticamente das formas em português. Assim, ‘New Tons’ possivelmente se refere ao nome Nilton, e Painew faz alusão lógica à palavra ‘painel’. Ainda neste grupo, encontramos exemplos em que a letra ‘k’ substitui o dígrafo ‘qu’. Em ‘Skina Shoes’, além da troca de ‘qu’ por ‘k’, há também a supressão do ‘e’ inicial da palavra ‘esquina’. Dado que muitas palavras em inglês começam por ‘s’ seguida de consoante, esse recurso de supressão de vogais em posição inicial é amplamente utilizado, numa tentativa de conferir toques ingleses às palavras portuguesas. O uso de ‘y’ no lugar de ‘i’ em ‘Estylo Animal’ também se encaixa nesse raciocínio. Por vezes, a sonoridade de um determinado termo em inglês gera más interpretações na hora de se transcrever a palavra, como no exemplo ‘Flay Computadores’. A transcrição adequada seria ‘fly’.

O Grupo 3 traz combinações de palavras inglesas e portuguesas, novamente como recurso que visa se apropriar de itens lexicais ingleses por questões estéticas e de requinte. A relação também se estende para os produtos que as lojas comercializam; assim, a loja de roupas ‘A Japonesa: baby - kids - teens’, situada numa área relativamente nobre da cidade e destinada especialmente a pessoas de classe média alta, utiliza os termos ingleses ‘baby’, ‘kids’ e ‘teens’, em vez dos equivalentes portugueses ‘bebê’, ‘crianças’ e ‘jovens’, ou, ainda, ‘infanto-juvenil’. Parte-se, pois, do pressuposto de que o público alvo dos produtos possui conhecimento suficiente de inglês, a ponto de decodificar a mensagem no nome da loja.

Redundâncias quanto ao significado também foram identificadas em alguns casos, onde tanto a palavra inglesa quanto a portuguesa expressam a mesma ideia. É o que ocorre em ‘Vidro Glass’ e ‘Planet Pool Piscinas’, por exemplo.

O último grupo apresenta uma série de lojas que utilizam exclusivamente palavras inglesas em seus nomes fantasias. Mais uma vez, cabe lembrar que muitos desses estabelecimentos fazem uma tríplice combinatória, adequando o nome ao produto que vendem e ao público consumidor alvo. Desta forma, a loja ‘Rock Shop’, que vende roupas e acessórios para jovens roqueiros e skatistas, optou por uma designação totalmente em inglês, a fim de soar mais ‘descolada’ diante dos adolescentes. O mesmo se dá com a loja de instrumentos musicais ‘Guitar Music’. As lojas ligadas à área da estética, por sua vez, parecem aderir a palavras inglesas com o intuito de estabelecer relações semióticas entre o prestígio, elegância e poder ostentados pelo idioma e seus clientes, que incorporariam subjetivamente tais atributos ao adentrar os salões de beleza. Pela Tabela 1, os estabelecimentos intitulados ‘New Face’, ‘Black Hair’ e ‘Studio Black & White’ seriam representantes dessa categoria.

Pode-se, pois, constatar que a profusão de palavras inglesas no comércio e na publicidade é abundante. É comum se deparar com anúncios de *sale* e *off* nas vitrines das lojas, mas será que todos os consumidores conseguem interpretar adequadamente essas mensagens? Para responder a essa questão, uma das perguntas elaboradas para o questionário desta pesquisa contempla exatamente esse ponto. Quando solicitados a atribuírem uma das seguintes características (moderno, abusivo, prático, desnecessário, confuso e atrativo) à presença da língua inglesa em anúncios publicitários e no comércio, 27% dos entrevistados elegeram a opção ‘atrativo’ e 17%, a opção ‘prático’. A escolha por traços marcadamente positivos relativos ao inglês vem confirmar que, embora pareça abusivo e desnecessário o uso de palavras inglesas neste segmento, a maioria dos sujeitos brasileiros contemporâneos considera que há certo requinte no emprego dos termos.

### *Língua Inglesa e Cinema*

Na atual sociedade da imagem, guiada predominantemente pelo aspecto visual, segundo as reflexões de Bauman (2001), o cinema, enquanto forma sedutora de entretenimento, ajuda a divulgar a língua inglesa em escalas ilimitadas. Ao mesmo tempo que exportam a língua, representante máxima da cultura exibida nas telas, os filmes também constroem no imaginário do telespectador uma representação mental positiva das sociedades que se utilizam do idioma. O próprio ato de fazer cinema é comumente associado aos Estados Unidos, com todo o *glamour* ostentado a cada ano nas premiações do Oscar.

No Brasil, percebe-se nitidamente que há uma clara preferência no gosto popular por filmes que apresentam e seguem a chamada estética ‘hollywoodiana’. Efeitos especiais abundantes, tramas, muitas vezes, pouco elaboradas e artistas de renome internacional se combinam em megaproduções onde o menos importante é o filme em si, enquanto arte. Nas palavras de Barber (2004, p. 44), “O Rei Leão, Jurassic Park e Titanic não são somente filmes, mas também verdadeiras máquinas de comercializar alimentos, músicas, roupas e brinquedos”.

Uma breve pesquisa realizada em 2011 nos cinemas brasileiros evidencia que, das dez maiores bilheterias do ano, todas são produções anglófonas.

#### Quadro 2 - As dez maiores bilheterias do cinema no Brasil em 2011 (até 31/10)

<b>FILME</b>
Rio
Harry Potter e as Relíquias da Morte – Parte 2
Os Smurfs
Piratas do Caribe 4
Enrolados
Transformers: O Lado Oculto da Lua
Carros 2
Velozes e Furiosos 5
Capitão América: O Primeiro Vingador
Kung Fu Panda 2

Fonte: Filme B

Verifica-se, pela análise da Tabela 2, que os dez primeiros colocados são todos de origem norte-americana e inglesa, confirmando a tendência de que raramente algum filme nacional ocupa posição de destaque no cenário cinematográfico. Concomitante a esse aspecto, pode-se mencionar que o discurso integrativo da língua inglesa subjaz todo o processo de produção dos filmes anglófonos, visto que, em momento algum, os sujeitos expostos a essa forma de entretenimento percebem as sutis formas de dominação linguística e cultural que se operam sobre eles.

Nesse sentido, evocamos, aqui, a ideia do filtro afetivo, elaborada por Krashen (1982), segundo o qual fatores subjetivos como afetividade, motivação, ansiedade, autoconfiança e identificação mantêm estreita ligação com a aprendizagem e proficiência de uma segunda língua. O cinema contribui para a divulgação do inglês de maneira peculiar, na medida em que ajuda a construir nos sujeitos brasileiros uma imagem positiva do idioma, favorecendo e potencializando o desenvolvimento de variáveis como afetividade e identificação, por exemplo, que aproximam o sujeito de seu objeto de desejo.

Deve-se atentar, ainda, para o fato de que os dez filmes mais vistos em 2011 se dirigem especialmente ao público infanto-juvenil, consumidor majoritário deste tipo de entretenimento, fato que evidencia que a preferência por filmes desta natureza é algo inculcado na mente dos cidadãos, e consumidores, desde cedo.

### **Considerações finais**

Após as análises realizadas, o que se constata é uma nítida predominância do discurso integrativo da língua inglesa no contexto brasileiro contemporâneo. Em todos os campos pesquisados, há uma recorrência dos traços que caracterizam o idioma como um fenômeno neutro, positivo e benéfico. A língua inglesa vem, quase sempre, revestida por noções de modernidade, poder e avanço tecnológico e cultural, ao passo que outros idiomas são entendidos como limitados ou pouco funcionais, incluindo a própria língua portuguesa, segundo Phillipson (1992).

A adoção e o uso de palavras inglesas, conforme analisamos, têm por fim conferir prestígio aos falantes de português, distinguindo-os socialmente, por meio de um sentimento de adesão e pertencimento a uma classe social supostamente superior. Para a difusão desta visão, empregam-se mecanismos de manipulação, assim denominados no âmbito dos estudos discursivos, que representam, segundo Fiorin (2000, p. 22) a ação de um sujeito sobre outro com o intuito de levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Verificou-se, assim, que a demanda e atração pela língua inglesa se opera principalmente por meio do discurso integrativo.

Essas tendências foram, por sua vez, endossadas pelos resultados obtidos no questionário aplicado. A maioria dos entrevistados assumiu uma postura essencialmente linguicista, ao conferir ao inglês um papel superior àquele que, em geral, se atribui às demais línguas. Os sujeitos da pesquisa se inscrevem, deste modo, no discurso integrativo, ao incorporar e reproduzir a antiga visão estereotipada e tão propagada, com sucesso, pelos inúmeros meios de comunicação de massa.

Alguns resultados evidenciam bem esse ponto: para 89% dos entrevistados, a expansão do inglês é vista de forma positiva e para 81%, o idioma é visto como o mais importante e influente na sociedade atual. Apesar da predominância do discurso integrativo, não se pode ignorar que o discurso do empoderamento também possui defensores, que difundem suas posições e pregam a adoção de medidas, até mesmo legais, para conter o

avanço da língua inglesa no Brasil. Diante desses embates, este estudo considera que o equilíbrio deve ser buscado, e que uma postura autônoma e antropofágica deve nortear os sujeitos brasileiros quando diante da língua inglesa, no sentido de ponderar, filtrar e deglutir o idioma e a cultura anglófonos desse outro externo, absorvendo somente o necessário, para deles se utilizar como ferramenta social transformadora.

Espera-se, com essas contribuições, que o presente trabalho possa servir de estímulo, fornecendo subsídios, ainda que singelos, para o desenvolvimento de novos projetos científicos e estudos posteriores nesta área ainda incipiente da Linguística, além de incitar todos aqueles que, de algum modo, lidam diariamente com a língua inglesa.

### **Referências Bibliográficas**

ASSIS-PETERSON, A. A. *Como ser feliz no meio de anglicismos: Processos transglóssicos e transculturais*. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 47, p. 323-340, 2008.

BARBER, B. R. Cultura McWorld. In: Moraes, D. (org.) *Por uma Outra Comunicação: Mídia, Mundialização Cultural e Poder*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALVET, L. J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot, 1987.

CARVALHO, N. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ideologia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GRADDOL, D. *English next*. London: The English Company (UK) Ltd.: The British Council, 2006.

\_\_\_\_\_. *The future of English?* London: The English Company (UK) Ltd.: The British Council, 1997

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

KACHRU, B. B. *The indianization of English: the English language in India*. Delhi: Oxford University Press, 1983.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MCCRUM, R.; MACNEIL, R.; CRAN, W. *The story of English*. Third revised edition. New York: Penguin Group, 2003.

PENNYCOOK, A. *English and the Discourses of Colonialism*. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

VIAN JR., O. *Língua e cultura inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

## ANÁLISE DO DISCURSO: O MODELO DE ANÁLISE MODULAR

Micheline Mattedi Tomazi\*  
Raquelli Natale\*\*

**Resumo:** Este artigo visa a apresentar, entre as teorias da Análise do Discurso, o Modelo de Análise Modular (MAM), que consiste num instrumento eficiente para uma abordagem interacionista da complexidade discursiva. O MAM oferece um quadro teórico-metodológico que permite ao analista a compreensão da complexidade discursiva, a partir da articulação entre os planos linguístico, textual e situacional do discurso. Justifica-se a escolha desta teoria com o intento de apresentá-la e ainda contribuir para que a comunidade acadêmica conheça a versão atual do modelo, bem como as discussões teóricas e os trabalhos que têm surgido em diferentes pesquisas no Brasil, que tomam o MAM como aporte teórico-metodológico. Na primeira parte do artigo serão realizadas algumas considerações sobre o modelo e seu surgimento e logo após definidos os elementos basilares para a sua criação, bem como as etapas que marcaram sua história. Na seção seguinte, serão apresentados os módulos e as formas de organização do discurso no MAM para, em seguida, tecer os comentários conclusivos.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Modelo de Análise Modular. Complexidade Discursiva.

**Abstract:** This article aims to present, within the theories of Discourse Analysis, the Modular Analysis Model (MAM), that consists in a efficient instrument of interactionist approach of the discursive complexity. The MAM has a structure theorist-methodological that permits the analyst to understand the discursive complexity, starting from the articulation between textual, situational and linguistic plans of discourse. The choice of this theory has the intention to introduce and to contribute for the knowledge of the academic community and the current version of the model, as well as the theoretical discussions and the jobs in different searches in Brazil that uses the MAM. In the first part of the article will be made some considerations about the model and its incipience and after defined the basic elements for its foundation, and the steps that have marked its history. In the following section will be presented modules and the forms of organization of discourse in MAM and then weave the concluding comments.

**Keywords:** Discourse Analysis. Modular Analysis Model. Discursive Complexity.

---

\* Professora doutora do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória, Espírito Santo, Brasil, mimattedi@hotmail.com

\*\* Graduanda em Letras na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Aluna PIBIC de Iniciação Científica, Vitória, Espírito Santo, Brasil, raquellinatale@yahoo.com.br

## **Introdução**

Diversas teorias têm sido desenvolvidas em diferentes perspectivas para buscar a compreensão da complexidade das produções discursivas. A Análise do Discurso tem-se mostrado uma tendência vigorosa entre os pesquisadores que tentam articular organização textual e situações de comunicação. Entre essas diferentes teorias da Análise do Discurso está o Modelo de Análise Modular (MAM), desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da Universidade de Genebra, que aglutina contribuições de diversos trabalhos de várias correntes de pesquisa relacionadas à argumentação, à interação, à enunciação, à psicologia, à sociologia, entre outras.

O MAM, em diálogo profícuo com várias correntes, constrói-se como um “modelo heterárquico” que tem como preocupação a dinâmica do discurso com enfoque na argumentação, na interação e na enunciação. Por assumir-se como um modelo que integra, combina e articula as dimensões linguística, textual e situacional, a partir de uma abordagem interacionista da complexidade discursiva, a perspectiva dialógica e interacionista de Bakhtin torna-se uma influência significativa para a construção do conjunto de proposições que o compõe como um modelo teórico-metodológico. Isso porque é a abordagem bakhtiniana de discurso como interação verbal que sustenta a concepção de discurso como a combinação de informações dessas dimensões. É, pois, a noção de discurso de Bakhtin indispensável para a compreensão da articulação e da complexidade do discurso para os pesquisadores do MAM.

Este artigo, além de visar a apresentar o MAM como um modelo que oferece um quadro teórico-metodológico eficaz para uma abordagem interacionista da complexidade e da heterogeneidade do discurso, pretende contribuir para que se conheça a versão atual do modelo e como essa versão tem promovido discussões e reflexões teóricas e/ou metodológicas, no Brasil, a partir de pesquisas que tomam o MAM como instrumental teórico-metodológico.

## **O Modelo de Análise Modular**

A preocupação com a elaboração de um modelo de análise de discurso, que pudesse dar conta da complexidade discursiva, teve início na Universidade de Genebra, com Eddy Roulet (2001) e seu grupo de pesquisadores, ao propor um quadro de análise do discurso que pudesse descrever e explicar os diferentes aspectos discursivos relacionados a uma interação.

O MAM constrói-se a partir da hipótese de que um objeto que possui uma organização complexa como o discurso pode ser decomposto em um determinado número de sistemas de informações simples e autônomos, procura integrar, num quadro unificado, os componentes linguístico textual e situacional, tendo por base a noção de interação verbal.

De acordo com Roulet (1999, p. 139-140), um modelo de organização do discurso deve satisfazer às seguintes exigências:

(1) Engendrar as estruturas linguísticas, textuais e referenciais de todas as produções discursivas possíveis – monológicas ou dialógicas – o que diz respeito à existência de mecanismos recursivos;

(2) Definir, de forma precisa, os constituintes dessas estruturas e as inter-relações estabelecidas entre eles;

(3) Dar conta do encadeamento e da hierarquia das informações no discurso;

(4) Dar conta da polifonia nas produções discursivas, bem como de seus diferentes níveis de encaixamento e da integração entre os mesmos;

(5) Dar conta dos diferentes tipos de sequência que podem constituir o discurso em diferentes níveis de encaixamento e de suas combinações;

(6) Dar conta da pontuação das produções discursivas, orais ou escritas;

(7) Dar conta das situações de interação do discurso, bem como das interações que ele pode representar em diferentes níveis de encaixamento;

(8) Dar conta do(s) universo(s) do discurso, ou seja, das representações dos mundos nos quais o discurso se inscreve e dos quais ele fala;

(9) Dar conta das inferências que comandam a organização do discurso;

Para Roulet, Filliettaz, e Grobet (2001, p. 7), “ce modèle se veut ainsi à la fois un instrument de *représentation*, un instrument de *description* et un instrument de

*développement*”<sup>12</sup>. Primeiro, ele dá uma representação da complexidade da organização do discurso em seus componentes: linguístico, situacional e textual, que ultrapassa os níveis de representação frástica ou mesmo textual, para alcançar uma representação discursiva, que integre todas as dimensões de um discurso. Depois, há uma ferramenta para descrever sistematicamente as diferentes dimensões e formas de organização do discurso autêntico e as inter-relações entre elas. Por fim, o modelo propõe um quadro de desenvolvimento para articular as questões levantadas pela análise de discursos particulares, reavaliar e, eventualmente, modificar as hipóteses iniciais, bem como aprofundar suas pesquisas.

Dessa maneira, a hipótese modular é sustentada pela visão de que cada um dos componentes do discurso é constituído de subsistemas independentes, os módulos, que são distribuídos em subconjuntos nas três dimensões: a linguística (aspecto sintático e lexical); a textual (aspecto hierárquico); e a situacional (aspecto referencial e interacional). Esses subsistemas independentes que constituem os módulos fornecem informações simples que são combinadas com as informações extraídas de sete formas de organização elementares, para, depois, serem descritas as cinco formas de organização complexas.

### **As etapas do Modelo de Análise Modular: história e perspectivas**

Para melhor compreender o MAM e entender por que ele funciona como um instrumental teórico-metodológico, que procura dar conta daquilo que diz respeito ao conhecimento sobre o discurso, podemos traçar um breve histórico do MAM que, segundo Roulet (1999, p. 141-145), passou por três etapas até chegar a sua apresentação atual com todos os módulos, as dimensões e as formas de organização que o compõem.

A primeira etapa teve início em 1979, quando Roulet e seu grupo de pesquisadores constataram a necessidade de ultrapassar os estudos que foram realizados nos anos 70. Naquele momento, os estudiosos entenderam que seria necessário descrever as formas e as funções dos discursos autênticos, ou seja, daqueles discursos não fabricados para fins de análise. Nesse contexto, os pesquisadores coletaram e analisaram diálogos gravados numa

---

<sup>1</sup> “O modelo pretende ser simultaneamente um instrumento de *representação*, um instrumento de *descrição* e um instrumento de *desenvolvimento*” (ROULET, FILLIETTAZ & GROBET, 2001, p. 7, grifos do autor).

<sup>2</sup> Todas as traduções realizadas neste artigo são de inteira responsabilidade das autoras.

livraria, numa agência de viagens e em entrevistas radiofônicas. No entanto, conforme explica Roulet (1999), a análise de tipos de diálogos muito diversificados apresentou problema na apreensão das regularidades do discurso, diante de tamanha diversidade de dados observados.

A partir disso, Roulet e sua equipe, tendo por base os trabalhos de outros estudiosos como Pike (1967), Goffman (1973,1974), Ducrot. et.al (1980) e também do primeiro modelo hierárquico de diálogo que foi proposto por Sinclair & Coulthard (1975), elaboraram um modelo recursivo da estrutura hierárquica do diálogo fundado sobre o conceito de negociação e na adoção de: 1º) três categorias de base: a troca, a intervenção e o ato de linguagem; 2º) relações ilocucionárias e interativas entre esses constituintes; 3º) marcadores dessas relações. Esse modelo, aos poucos, foi sendo estendido à análise de textos monológicos, assim como às dimensões dinâmica e polifônica do discurso.

Nessa primeira etapa, esse modelo, que era recursivo porque procurou atender às necessidades imediatas e mais complexas de análise de discursos que as outras teorias não conseguiram atender, mostrou-se capaz de dar conta de uma diversidade destes. No entanto, apresentou alguns problemas como: o de não propor um tratamento satisfatório das unidades de nível superior do discurso; o de não propor uma solução satisfatória para o tratamento dos encadeamentos envolvendo os constituintes implícitos dos discursos; e o de se contentar somente em propor descrições correspondentes a uma ou mais interpretações de um discurso, sem procurar explicações sobre como alcançar tais interpretações. Essa primeira etapa estendeu-se até 1989.

A partir daí, em 1990, numa segunda etapa, enfocaram-se as múltiplas dimensões da organização do discurso. Nessa fase, os estudiosos se aprofundaram nos problemas da complexidade do objeto, da globalidade da proposta e da integração entre as dimensões, ainda que isso obrigasse a satisfazer as pesquisas acerca do discurso, com avanços modestos, ou mesmo com aproximações na descrição de dimensões específicas, tendo em vista que alguns pesquisadores, cujas pesquisas sobre o modelo estavam sendo publicadas em periódicos especializados, procuraram apenas aprofundar de maneira pontual uma das dimensões a ser levada em conta segundo um método bem definido. Desse modo, em 1991, Roulet propôs um primeiro modelo constituído dos três componentes: linguístico, textual e situacional, abrangendo quinze módulos.

Esse elevado número de módulos dificultou a formulação de regras que associavam as informações provenientes dos mesmos. Foi assim que em 1995, Roulet constatou ser impossível defender a autonomia de certos módulos e chegou à conclusão de que seria necessário reduzir esse número excessivo, assim como reduzir também o sistema de informações próprio de cada módulo a noções mais elementares possíveis. As pesquisas nessa segunda etapa reformulam o modelo em números menores de módulos e se estendem até o final de 1995.

Por fim, na terceira etapa, que teve início a partir de 1996, procurou-se analisar como dar conta apenas da complexidade da organização do discurso. Nessa fase, as pesquisas sobre o modelo permitiram não apenas tratar com maior precisão e profundidade as dimensões do diálogo, mas também evidenciar os problemas que surgiram na primeira etapa do modelo.

A apresentação do modelo atual, para Roulet (2001, p. 42), pressupõe uma dupla exigência: 1ª) Decompor a organização complexa do discurso em um número limitado de subsistemas (ou módulos), reduzidos a informações mais elementares; 2ª) Descrever, de maneira bastante precisa a forma através da qual essas informações podem ser combinadas para dar conta das diferentes alternativas de organização dos discursos analisados.

Para Roulet, Filliettaz e Grobet,

le modèle proposé ici ne fournit pas une procédure mécanique de découverte, c'est-à-dire un ensemble de recettes qui, appliquées rigoureusement, conduisent nécessairement à une bonne description du discours étudié, mais un cadre de réflexion et des instruments heuristiques propres à favoriser la description de l'organisation de discours authentiques (c'est-à-dire non fabriqués pour les besoins de l'analyste), en allant du simple au complexe<sup>3</sup> (ROULET, FILLIETTAZ & GROBET, 2001, p. 33).

## **Os módulos e as formas de organização do discurso no Modelo de Análise Modular**

---

<sup>3</sup> “O modelo proposto aqui não fornece um procedimento mecânico de descoberta, um conjunto de receitas que aplicadas rigorosamente, conduzem necessariamente a uma boa descrição do discurso estudado, mas um quadro de reflexão e de ferramentas específicas para facilitar a descrição da organização de discursos autênticos (ou seja, não fabricados para as necessidades do analista), que vai do simples ao complexo” (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001, p. 33).

Como vimos anteriormente, o Modelo de Análise Modular genebrino, de acordo com Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 44-49), na versão atual, foi formulado a partir de três níveis de análise, relacionados às três dimensões do discurso:

- a) Dimensão Situacional: diz respeito ao universo de referências e à situação de interação.
- b) Dimensão Textual: diz respeito à estrutura hierárquica do texto.
- c) Dimensão Linguística: são levados em consideração a sintaxe e o léxico da(s) variedade(s) da(s) língua(s) utilizada(s).

Dessas três dimensões do discurso resultam cinco módulos, que definem as informações que podem ser descritas de maneira independente: módulo referencial, módulo interacional, módulo hierárquico, módulo sintático e módulo lexical.

O *módulo referencial* é definido como um componente do modelo que trata dos elos que o discurso mantém com o mundo no qual ele é produzido, assim como das relações que o ligam com o(s) mundo(s) que ele representa (MARINHO, 2008). Roulet, Filliettaz e Grobet (2001) explicam que o módulo referencial diz respeito às representações conceituais e praxeológicas das atividades, assim como aos seres e objetos constituintes dos universos nos quais o discurso se inscreve e do qual fala.

Na abordagem genebrina, ao contrário das abordagens cognitivistas individualistas, que consideram apenas os recursos cognitivos que os indivíduos mobilizam na interação, a dimensão referencial possui um caráter metodológico psicossocial, pois leva em consideração o papel das mediações sociais na construção da forma pela qual os agentes, engajados em certa linha de conduta, representam os contextos de atividades. Ainda, nessa abordagem, o módulo referencial tem de descrever não só as representações esquemáticas (praxeológicas e conceituais), implicadas no discurso, mas também as estruturas ou configurações emergentes, que resultam das realidades discursivas particulares.

Para Roulet, Filliettaz e Grobet (2001), a dimensão referencial do discurso trata da capacidade de questionar as relações que a produção de linguagem tem com as situações em que são produzidas e, para comprovar isso, basta considerar a estreita relação entre o desempenho verbal com os dados da forma situacional.

Roulet, Filliettaz e Grobet (2001) definem o módulo referencial como o componente básico do modelo modular especializado na descrição das relações que o discurso tem com o mundo em que é produzido e com o mundo que ele representa.

A abordagem modular propõe descrever as representações conceituais esquemáticas que constituem informações centrais e tipicamente relevantes numa atividade particular, na medida em que elas contribuem para determinar a “completude pragmática” das ações discursivas (ROULET, FILLIETTAZ & GROBET, 2001, p. 131). Essas representações conceituais esquemáticas estão ancoradas na hipótese de que os sujeitos falantes adquirem e dominam, em graus diversos, um conjunto de representações prototípicas de seres e objetos relativos a um campo de atividade, independente de uma interação particular.

O *módulo interacional* define as propriedades materiais da situação de interação do discurso e das situações de interação em diferentes níveis: canal escrito ou oral, alternância de turnos de fala ou escritura, co-presença ou distância espaço-temporal, reciprocidade ou não no processo comunicacional. Segundo a abordagem modular da complexidade discursiva, a dimensão interacional define as propriedades materiais da situação de interação do discurso e das situações de interação que ele representa em diferentes níveis. Essas propriedades materiais definem o enquadre da interação a partir de três parâmetros: o canal (oral, escrito ou visual), o modo (posição dos interactantes num mesmo ambiente ou sua distância espacial ou temporal), e o tipo de vínculo da interação (define a unidirecionalidade, ou seja, contato onde somente uma das partes comunica na ausência física da reação do outro e a reciprocidade da interação, ou seja, cada interactante pode reagir à proposta do outro). Para Marinho (2002, p. 49), “o papel do módulo interacional é delimitar os níveis de interação e especificar suas características”. De acordo com Roulet, Filliettaz e Grobet, (2001, p. 46) esse módulo define as propriedades materiais da situação do discurso e das situações de interação que ela representa em diferentes níveis. Ele trata, conseqüentemente, da materialidade interacional, por meio da qual é feito o discurso, e não de uma materialidade já significativa por convenção, no plano linguístico, do fonema ou da gramática. Assim sendo, a materialidade de uma interação pode ser definida pelos três parâmetros citados acima: canal de interação, modo interacional e relação/vínculo interacional.

O *módulo hierárquico*, para a abordagem modular genebrina, define as categorias e as regras que permitem engendrar estruturas hierárquicas de todos os textos possíveis, de

maneira análoga ao módulo sintático para *clauses* possíveis, por meio de uma metodologia descendente, ou seja, das unidades discursivas para as unidades linguísticas. Para o MAM, existem três categorias de constituintes discursivos que formam a base estrutural de um texto e são assim definidos: troca (T), maior unidade dialogal, articulada em torno de três fases: proposição, reação e ratificação; intervenção (I), maior unidade monologal; e ato (A), menor unidade textual. Os constituintes de um texto possuem entre si relações genéricas ilocucionárias e interativas que, segundo Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 166-167), “des listes ouvertes de relations fines, (...), suffisent pour décrire toutes les formes de discours, dialogiques et monologiques”.<sup>4</sup>

Para Roulet, Filliettaz e Grobet (2001), o módulo hierárquico é o resultado dos processos de negociação entre os interactantes subjacentes à interação discursiva textual. Esse módulo tem como base a hipótese de que toda interação verbal se caracteriza por um processo dinâmico de negociação, subjacente a toda interação, no qual os interactantes iniciam proposições, reagem a elas e as ratificam. De acordo com Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 57), “toute intervention langagière (salut, requête, assertion, etc.) constitue une PROPOSITION, qui déclenche un processus de négociation entre les interactants”.<sup>5</sup>

Essa negociação conjunta dos interactantes levará à construção de unidades textuais complexas, subjacentes a um processo de negociação e é esse processo que as estruturas propostas no módulo hierárquico buscam reconstruir e tornar visíveis.

O *módulo sintático* está ligado ao componente linguístico do discurso e consiste num conjunto de regras que determinam as categorias e construções de proposições em uso numa língua ou variedade de uma língua (MARINHO, 2008). Ele diz respeito a um conjunto de regras que determinam as categorias e as construções de *clauses* no uso de uma língua. Ele indica, também, as instruções que são fornecidas por certos morfemas, como os pronomes anafóricos, e os tempos verbais, ou certas estruturas sintáticas, como as construções deslocadas ou clivadas, que visam a facilitar a interpretação do discurso.

---

<sup>4</sup> “Embora encubram as nuances mais finas, são suficientes para descrever todas as formas de discurso, tanto dialógico quanto monológico”. (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001, p.166-167).

<sup>5</sup> “Toda intervenção linguageira (cumprimento, pedido, asserção, etc) constitui uma PROPOSIÇÃO, que desencadeia um processo de negociação entre os interactantes”. (ROULET, FILLIETTAZ e GROBET, 2001, p.57, grifos do autor).

O *módulo lexical* consiste num dicionário em que são definidas a pronúncia, a ortografia, as propriedades gramaticais e os sentidos das palavras de diferentes variedades da língua. Marinho (2008) explica que nesse módulo são indicados os sentidos conceituais dos lexemas que contenham um conteúdo referencial, por exemplo, os nomes, assim também os sentidos das formas dêiticas, dos conectores, entre outros mecanismos linguísticos, que orientam sobre as informações que devem ser recuperadas para a produção de efeitos de sentido e interpretação do discurso.

Dessa forma, os módulos definem cinco tipos de informações de base, que podem ser descritas de maneira independente. Na verdade, a informação dos vários módulos é combinada em constante produção e interpretação do discurso. É a combinação desses diferentes sistemas de informações que pode dar conta da complexidade do discurso.

Assim, as formas de organização do discurso consistem em sistemas de informações complexas uma vez que surgem das relações estabelecidas entre os sistemas de informações elementares ou módulos. A combinação das informações desses módulos pode constituir as *formas de organização elementares*, que se baseiam em categorias que devem ser definidas pelas regras de emparelhamento das informações originadas dos módulos. O MAM define sete formas de organização elementares: fono-prosódica ou gráfica, semântica, operacional, relacional, sequencial, informacional e enunciativa.

A *forma de organização fono-prosódica ou gráfica* procura descrever as representações relativas às propriedades prosódicas dos lexemas e, particularmente, a estrutura prosódica de base.

A *forma de organização semântica* preocupa-se em descrever as representações semânticas (ou formas lógicas) das orações (*clauses*), que constituem uma das entradas dos processos inferenciais.

A *forma de organização operacional* integra as descrições das dimensões verbal e acional do discurso, combinando informações dos módulos hierárquico e referencial.

A *forma de organização relacional* procura descrever as relações funcionais entre os constituintes textuais e as informações da memória discursiva dos interlocutores com base no acoplamento entre informações das dimensões linguística, hierárquica e referencial. Segundo Marinho (2008), na ausência dos conectores para a acoplagem entre as informações de natureza hierárquica e as informações de ordem lexical e sintática, descreve-se a organização

relacional de um texto a partir das informações de natureza hierárquica com as de natureza referencial.

A *forma de organização sequencial* procura definir e identificar em um discurso sequências típicas como: narrativa, descritiva e deliberativa, com base no acoplamento de informações hierárquicas e referências. Para Marinho (2008), essa forma de organização consiste no reconhecimento dos tipos de sequências que constituem o texto.

A *forma de organização informacional* visa tratar da continuidade tópica bem como da progressão das informações que são ativadas no texto em análise, tendo, pois, uma preocupação em demonstrar como o encadeamento de ideias é articulado no texto em função da continuidade tópica e da manutenção temática. Assim, essa forma de organização reconhece o tópico e o propósito de cada ato, fundamentando-se em informações de origem hierárquica, linguística e/ou referencial.

A *forma de organização enunciativa* trata dos segmentos de discursos produzidos e representados no discurso de locutores. Ela é composta pela acoplagem de informações procedentes da ligação dos discursos com os níveis do enquadre interacional (*módulo interacional*), da ordem linguística, quando os discursos representados são marcados (*módulo lexical*) e das informações de origem situacional (*módulo referencial*), caso os discursos não venham marcados. Nessa forma de organização, torna-se indispensável assinalar as variadas formas discursivas que constituem uma enunciação. Ou seja, para descrever a organização enunciativa é necessário definir e distinguir o discurso *produzido* daquele que é *representado*, nos diferentes níveis de uma intervenção. O discurso *produzido* corresponde àquilo que o locutor diz/produz e ocupa o nível mais externo de uma interação. Já o discurso *representado* corresponde ao que Bakhtin chamou de discurso citado, ou seja, é aquele em que o locutor diz o que alguém disse: é a voz (alheia) que ele reproduz em seu discurso e que ocupa o nível mais interno de uma interação.

O acoplamento entre informações originadas dos módulos e das formas de organização elementares é apenas uma etapa de análise, que será complementada com a análise das formas de organização complexa. O MAM distingue cinco *formas de organização complexas*: composicional, periódica, tópica, polifônica e estratégica.

A *forma de organização composicional* trata das formas e das funções das sequências típicas, já descritas na análise da organização sequencial, e repousa sobre a combinação de

informações dos módulos hierárquico, referencial e linguístico e das formas de organização sequencial e relacional. Segundo Marinho (2008), nessa parte da análise, o objetivo é descrever as propriedades formais, cotextuais e contextuais das sequências discursivas, combinando as informações dos módulos e das formas de organização descritas acima.

A *forma de organização periódica* trata da pontuação do discurso, tanto oral, quanto escrito, e é usada para definir as informações originadas do módulo hierárquico e da organização fono-prosódica ou gráfica, do módulo interacional e do módulo referencial. Vilela (2004) explica que essa forma de organização revela o modo como o texto avança e se organiza no tempo.

A *forma de organização tópica* trata do encadeamento das informações no discurso, para descrever as relações hierárquicas e de derivação entre os propósitos e para dar conta da gestão dinâmica deles. Ela resulta da acoplagem de informações extraídas das análises dos módulos hierárquico, referencial, sintático e lexical, bem como das formas de organização informacional e relacional.

A *forma de organização polifônica* procura descrever as funções dos segmentos de discurso produzidos e representados, a partir da análise da organização enunciativa. Essa forma de organização procura dar conta das vozes presentes no discurso por meio da inter-relação de informações de natureza diversa, resultado do acoplamento de informações dos módulos hierárquico, linguístico, interacional e referencial, assim como das formas de organização enunciativa, relacional e tópica.

A *forma de organização estratégica* descreve as relações de faces e de lugares entre os interactantes, e repousa sobre o acoplamento de informações de ordem referencial, interacional, prosódica, operacional, polifônica e tópica. Essa forma de organização procura descrever a maneira como locutor/escritor ou os participantes da interação gerenciam as relações de faces e lugares no discurso. Essa análise demonstra como os interactantes evitam ameaças às suas faces numa interação e desenvolvem estratégias ou mecanismos de figuração para evitar a ativação de certos objetos de discurso.

Todo esse procedimento teórico-metodológico é apresentado num quadro que procura representar o sistema modular proposto pelos pesquisadores do modelo de análise modular a partir da proposta de Roulet, Filliettaz e Grobet (2001, p. 51):

	Módulos <dimensões>	formas de organização	
		<elementares>	<complexas >
LINGÜÍSTICO	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">lexical</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">sintática</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">Fono-prosódica ou gráfica</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">semântica</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">relacional</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">periódica</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">tópica</div>
TEXTUAL	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">hierárquica</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">informacional</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">enunciativa</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">polifônica</div>
SITUACIONAL	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">referencial</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">interacional</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">sequencial</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">operacional</div>	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">composicional</div> <div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 30px; margin: 5px auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">estratégica</div>

**Quadro 1: Representação gráfica do Modelo de Análise Modular.**

Essa representação gráfica do MAM facilita a compreensão do analista para a proposta do quadro teórico-metodológico oferecido em Roulet, Filliettaz e Grobet (2001), cuja proposta é permitir que o analista do discurso compreenda a complexidade e a heterogeneidade das atividades discursivas. Desse modo, o modelo explicitado no quadro acima apresenta as três dimensões do discurso, linguística, textual e situacional, bem como os módulos que são contemplados em cada dimensão: os módulos lexical e sintático, que contemplam a dimensão linguística; o hierárquico, que contempla a dimensão textual; e os módulos referencial e interacional, que contemplam a dimensão situacional. Esses módulos são sistemas de informação de base que têm origem nas três dimensões do discurso, já as formas de organização, elementares ou complexas, surgem da acoplagem entre as informações dos módulos e/ou formas de organização. Enquanto as formas de organização elementares necessitam de uma articulação entre os módulos para serem descritas, as formas

de organização complexas surgem da combinação de informações surgidas dos módulos e das formas de organização elementares.

### **Conclusão**

A pretensão de apresentar o MAM, em linhas gerais, neste artigo, surgiu do propósito de demonstrar que o modelo, à disposição para a comunidade acadêmica, mostra-se capaz de direcionar, teórica e metodologicamente, pesquisas que tomam como foco as produções discursivas, orais ou escritas.

Muitas são as opções que os pesquisadores têm entre as várias correntes de Análise do Discurso para procurar entender a atividade humana de produção de linguagem e, conseqüentemente, de produção discursiva. Essa capacidade humana de comunicação já é suficiente para direcionar, por si mesma, a integração e o entendimento dos fenômenos linguísticos. Assim como o próprio projeto intelectual da análise do discurso é, em seus fundamentos, interdisciplinar, também o MAM, a partir de uma abordagem multidimensional, transversal e não-reducionista, é um modelo que se mostra capaz de atender ao analista porque não privilegia uma ordem preferencial no tratamento dos diferentes aspectos do discurso, mas garante a liberdade para que, diante do objeto analisado e dos objetivos de análise, o analista possa escolher um percurso modular a ser seguido até que se consiga a análise da complexidade discursiva.

A proposta do modelo apresentado neste ensaio é fornecer um quadro teórico-metodológico que permita a descrição da organização dos discursos autênticos (ROULET, FILLIETTAZ & GROBET, 2001). Uma vez que o modelo seja rigorosamente aplicado pelo pesquisador, ele é capaz de conduzir a uma eficiente descrição do discurso estudado, não se constituindo, portanto, como uma forma mecânica ou meramente estrutural de análise.

No Brasil, a divulgação e aplicação do MAM teve início em 1996, com o trabalho da Prof.<sup>a</sup> Sueli Pires, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, que defendeu sua tese de doutoramento empregando a teoria genebrina e passou, a partir daí, a orientar dissertações de mestrado e teses de doutorado oferecendo uma grande contribuição no âmbito dos estudos discursivos brasileiros. Atualmente, a Prof.<sup>a</sup> Janice Helena Chaves Marinho continua desenvolvendo pesquisas e orientações, junto ao Programa de Pós-

Graduação em Estudos Linguísticos da citada universidade, que tomam como base teórica o modelo. Eddy Roulet, em Marinho, Pires e Vilela (2007) aponta o caráter inovador das pesquisas brasileiras e como o modelo tem sido aplicado de forma criativa em diferentes trabalhos dedicados à análise de produções discursivas.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: M. Lahud e Y. F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

DUCROT, O. et.al. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973.

\_\_\_\_\_. *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit, 1974.

MARINHO, J. H. C. *O funcionamento Discursivo do item onde: uma abordagem modular*. 2002. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Belo Horizonte, 2002.

\_\_\_\_\_. ; PIRES, Maria Sueli de Oliveira; VILLELA, Ana Maria Nápoles. (Orgs.). *Análise do discurso: ensaios sobre a complexidade discursiva*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

\_\_\_\_\_. *A análise do discurso numa abordagem modular*. Asa-Palavra. Brumadinho, v.1, n. 8, jan., 2008, p. 77-88.

PIKE, K. *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haye: Mouton, 1967.

ROULET, E. Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. In: MARI, H. et al. (Org.) *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso- FALE/UFMG, 1999. p. 139-166.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. (avec la collab. de Marcel Burger). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang, 2001.

SINCLAIR, J; COULTHARD, J.M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: University Press, 1975.

VILELA, A. M. N. A organização periódica de uma troca epistolar. In.: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Orgs). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p. 315-326.

## 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
- ANBT: (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 para endereço eletrônico [contextoslinguisticos@homail.com](mailto:contextoslinguisticos@homail.com) em dois arquivos digitais, em formato *Word for Windows* (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo, em uma folha que anteceda o artigo, devem constar 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. No texto somente do segundo arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es).

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, Ana Cristina Carmelino, Edenize Ponso Peres,  
Janayna Bertollo Cozer Casotti, Júlia Maria da Costa de Almeida,  
Lúcia Helena Peyroton da Rocha, Maria da Penha Pereira Lins,  
Micheline Mattedi Tomazi.

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)