

Cleber Ataíde | André Pedro da Silva
Emanuel Cordeiro da Silva | Sherry Morgana Justino de Almeida
Thaís Ludmila da Silva Ranieri | Valéria Severina Gomes
organizadores

GELNE 40 ANOS

Experiências teóricas e práticas nas pesquisas
em Linguística e Literatura



Gelne 40 anos

Experiências teóricas e práticas nas pesquisas
em Linguística e Literatura



2017

Blucher

Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura

© 2017 Cleber Ataíde

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios, sem autorização escrita da Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora
Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

*Gelne 40 anos: experiências teóricas e práticas
nas pesquisas em linguística e literatura /
organizado por Cleber Ataíde...[et al]. -- São Paulo:
Blucher, 2017.*
318 p. ; il. color. ; PDF.

Bibliografia
ISBN 978-85-8039-285-2 (impresso)
ISBN 978-85-8039-286-9 (e-book)
Open Access

1. Linguística – Brasil 2. Literatura – Ensaios I.
Ataíde, Cleber Alves de

17-1478

CDD 410.981

Índice para catálogo sistemático:
1. Linguística – Brasil

Gelne 40 anos

Experiências teóricas e práticas nas pesquisas
em Linguística e Literatura



ORGANIZADORES

Cleber Ataíde
André Pedro da Silva
Emanuel Cordeiro da Silva
Sherry Morgana Justino de Almeida
Thaís Ludmila da Silva Ranieri
Valéria Severina Gomes

APRESENTAÇÃO

Em outubro de 2016, foi realizada a XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE), em Recife, cumprindo a missão fundamental da Associação, que é estimular e socializar a produção científica da região Nordeste, por meio do diálogo com as demais regiões do país. Olhando para trás, temos o registro de vinte e cinco Jornadas de Estudos Linguísticos em diversas cidades e capitais do Nordeste: João Pessoa, Campina Grande, Cajazeiras, Sobral, Limoeiro do Norte, Natal, Teresina, Fortaleza, Maceió e Salvador. Olhando para frente, marcamos, com este evento em Recife, o início da comemoração dos 40 anos do GELNE, uma trajetória marcada por muitos desafios e muitas conquistas, por muitas mãos, mentes e ações que fizeram a História do GELNE chegar até este momento. Daqui por diante, muito ainda há para acontecer.

Como um registro da existência e consolidação da Associação, o presente livro resulta das contribuições técnico-científicas e educativo-culturais divulgadas em diferentes modalidades da programação da XXVI Jornada do GELNE: conferência, mesa-redonda, simpósio temático e minicurso. Os textos dão uma amostra da diversidade dos temas abordados durante a Jornada nas áreas de: Análise do discurso, Aquisição e ensino de língua materna, Aquisição e ensino de línguas adicionais, Ensino de Literatura, Fonética e Fonologia, Gêneros textuais e Letramentos, História da Leitura e Escrita, Língua, linguagens e culturas populares, Linguística Aplicada, Linguística do texto, Linguística e Cognição, Linguística Histórica, Literatura e estudos feministas, Literatura e estudos intersemióticos, Morfologia e suas interfaces, Psicolinguística e Processamento da linguagem, Políticas linguísticas, Semântica e Pragmática, Sintaxe e suas interfaces, Sociolinguística e Dialetoлогия, Tradições discursivas.

Para isso, contamos com a participação de professores-pesquisadores que atuam nos estudos de Língua, Linguística e Literatura, são eles: Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP), Beliza Áurea de Arruda Mello (UFPE), Cleber Ataíde (UFRPE), Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE), Joice Armani Galli (UFPE), Kazue

Saito Monteiro Barros (UFPE), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Liane Schneider (UFPB), Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB), Livia Suassuna (UFPE), Lucrécio Araújo de Sá Júnior (UFRN), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Pedro Farias Francelino (UFPB), Silvia Rodrigues Vieira (UFRJ), Tânia Lima (UFRN), Sherry Morgana Justino de Almeida (UFRPE), Raquel Freitag (UFS) e Valéria Gomes (UFRPE). A esses autores ficam os nossos agradecimentos e aos leitores o nosso convite para a leitura dos capítulos que compõem esta obra.

O livro ora apresentado reúne 17 artigos organizados em três blocos temáticos.

No primeiro, encontram-se os trabalhos que apresentam discussões centradas na questões que envolvem as pesquisas em LINGUÍSTICA. No capítulo de abertura, o professor Ataliba Teixeira de Castilho presta uma homenagem à memória de Luiz Antônio Marcuschi com o texto intitulado **Contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para a Linguística Brasileira**: do microcosmo conversacional para a formulação dos princípios lingüísticos. O artigo apresenta os desdobramentos dos temas de interesse de Marcuschi sobre a conversação e o texto, desenvolvidos no Projeto NURC e no Projeto de Gramática do Português Falado.

No capítulo **Iconicidade**: do léxico à sintaxe, Cleber Ataíde e Emanuel Cordeiro da Silva apresentam, sumariamente, o princípio de iconicidade da linguagem com o objetivo de defender a compreensão da gramática de uma língua como um constructo não totalmente arbitrário. Para isso, os autores adotam uma abordagem funcionalista que privilegia o uso da língua e consideram haver uma relação estreita entre as estruturas das línguas e o uso que os falantes fazem delas em diversos contextos de comunicação.

Linduarte Pereira Rodrigues, no capítulo intitulado **Por uma Linguística da prática**, apresenta um ensaio epistemológico que permita ao pesquisador da linguagem refletir acerca das várias faces formadoras do sujeito contemporâneo, seus discursos e a materialização de práticas languageiras configuradas em mídias que circulam socialmente. Para tanto, apoia-se na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (1994) para refletir sobre o sujeito, campo de atuação e interesses, isto é, o jogo que se põe como luta, que o faz, na maioria das vezes, aderir ao plano da conjuntura.

Lucrécio Araújo de Sá Júnior, no capítulo **Lógica do sentido e fundamentos da sócio-inter-ação**, analisa que, nas dinâmicas sócio-interativas, há uma proporção muito grande de elementos variáveis entre a língua, conjunto finito de regras, e as “falas” que se alojam sob essas regras, constituindo um número praticamente infinito de usos dos elementos discursivos em sistemas abertos. O autor apoia-se na perspectiva teórica dos sistemas semiológicos: o plano da matéria, o da

língua e o do uso (Barthes, 2006), que consiste em explicitar os sistemas de “execução”, considerando que é no primeiro plano (a matéria) que observamos a materialidade dos domínios da língua.

Ao abordar **O papel da cognição nos Estudos Funcionalistas**, Maria Angélica Furtado da Cunha discute o tratamento da cognição em estudos de orientação funcionalista, em especial a atuação de processos cognitivos gerais na descrição e explicação de propriedades da gramática. A Linguística Funcional Centrada no Uso compreende a língua como uma rede de construções interconectadas em seus diferentes planos, por relações de natureza diversa. Decorre dessa compreensão, a defesa do estudo da língua com base em fatores cognitivos e sociocomunicativos.

O capítulo de Raquel Freitag, intitulado **Falares sergipanos**, discute os resultados de estudos sociolinguísticos em amostras sincrônicas como a do banco de dados *Falares Sergipanos*. Para isso, apresenta informações sobre o banco de dados *Falares Sergipanos*, um conjunto de texto que serve de base de documentação linguística ampla da variedade de português falado em Sergipe, seguindo duas linhas de coleta: a de comunidades de fala (estratificação homogeneizada) e a de comunidades de práticas (relações sociopessoais).

Finalizando a primeira parte desta coletânea de artigos, o último texto, de Kazuê Saito Monteiro de Barros, traz mais uma vez uma homenagem ao professor **Luiz Antônio Marcuschi: o mestre**. A autora faz um curto relato de algumas das conquistas do pesquisador relacionadas às pesquisas ligadas aos estudos da área do texto e do discurso.

Abrindo o segundo bloco temático que versa sobre as vivências de pesquisas na área de LITERATURA E CULTURA, Beliza Áurea de Arruda Mello, no capítulo **Mundus Imaginalis: cartografias do pacto entre a mulher e o diabo em narrativas orais populares**, aborda a recorrência da temática dos pactos da mulher com o diabo na Literatura Popular Paraibana, por meio de folhetos de cordel e contos orais. Para a autora, este imaginário manifesta-se em profusão nas encruzilhadas da cultura popular, como uma reelaboração, com maior intensidade, das imagens expressas na cultura ibérica medieval.

O capítulo de autoria de Liane Schneider, **Linguagem, literatura e cultura na sala de aula: as Américas na poética indígena**, discute os encontros entre literatura e cultura, enfocando o contexto da sala de aula, e, especificamente, o que diz respeito às construções e reconstruções por e sobre os sujeitos nativos das Américas. A autora destaca a voz de duas indígenas, Rita Joe e Eliana Potiguara, que, através de seus poemas, acusam tentativas de aculturação, construindo um discurso que resiste às tentativas de imposição dessas outras culturas, que não as nativas, principalmente no Brasil e Canadá.

Sherry Morgana Justino de Almeida, no capítulo **Mulher e silêncios**: uma leitura de incêndios de Wajdi Mouawad, analisa a obra *Incêndios* (2003), de Wajdi Mouawad, a partir a leitura de um dos aspectos da múltipla dimensão política da peça: a representação da mulher em condição de minorização de gênero pelas circunstâncias históricas e socioculturais. A pesquisadora acredita que o texto de Mouawad encena um duplo silenciamento da protagonista: o silenciamento pessoal, no contexto de sua história privada, e o silenciamento social, enquanto voz da mulher na História coletiva.

Encerrando o segundo bloco temático, Tânia Lima, no capítulo **Artigo indefinido: crioulo idioma afromangue**, procura uma rota ou referência sobre o uso da palavra *mangue*. Por esse caminho, a autora pensa por mosaico a história do mangue. Falar sobre ele é encontrar fragmentos de uma teia de retalhos. É despertar para as identidades de lugares silenciados. Lugares que fundam, congregam unem e separam etnias. Nesse sentido, é importante descobrir as raízes biológicas, históricas, sociais, antropológicas do solo dos manguezais por que nem sempre elas foram vistas a partir de dentro.

Com seis artigos, a terceira parte desta publicação reúne pesquisas em LINGUÍSTICA E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS. O Primeiro Capítulo, de Aldeir Gomes da Silva e Valéria Severina Gomes, intitulado **Os subgêneros da carta pessoal em correspondências pernambucanas da primeira metade do século XX**, analisa, à luz da abordagem de Tradição Discursiva, cartas pessoais pernambucanas, em diferentes condições de produção, na primeira metade do século XX, com o objetivo de identificar os elementos que especificam dois subgêneros: a carta de amigo e a carta de família.

O capítulo de Joice Armani Galli, intitulado **Línguas estrangeiras: formação e pesquisa nas Letras, consciência política e social**, discorre sobre a pertinência de articular formação e pesquisa no ensino superior de licenciatura no Brasil, particularmente nas letras francesas. As reflexões sobrepujadas pela problematização desta formação, em tempos atuais, fazem uma crítica à pressão reacionária e preconceituosa do estado conservador que caracteriza governos totalitários. A proposta de projetos engajados socialmente responde ao dinamismo que deve implicar atualmente a abordagem crítica do letramento das línguas estrangeiras (LE) e particularmente do francês com objetivos específicos e universitários.

A partir de conceitos como retextualização e gênero textual, Leonor Werneck dos Santos e Heloisa da Costa Miranda, no capítulo **Ensino de Língua Portuguesa: práticas de linguagem com gêneros textuais**, abordam alguns tópicos do conteúdo programático de língua portuguesa de Ensino Fundamental, para mostrar como podemos colocar em prática a integração entre as práticas de linguagem (leitura, produção e análise linguística), conforme propõem os PCN. As autoras discutem o que significa ensinar língua portuguesa numa perspectiva textual-discursiva, exemplificando com propostas de atividades com o gênero oral entrevista.

No capítulo **Práticas de letramento para a formação do cidadão crítico**, Livia Suassuna apresenta um conjunto de pressupostos teóricos sobre a leitura enquanto prática cognitiva, simbólica e social, pressupostos esses assentados numa concepção discursiva da linguagem. Num segundo momento, busca mostrar implicações dos princípios expostos para a educação em sentido mais amplo e para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da leitura em particular. Finalmente, por meio de um exemplo, defende a tese de que não é qualquer leitura que deve ter lugar na escola, mas aquela que desloca, provoca estranhamento, afeta os sujeitos, promove reflexões, na direção da ampliação da compreensão do mundo.

Pedro Farias Francelino, no capítulo **Posicionamento axiológico do sujeito autor em sermões religiosos**: uma análise discursiva, analisa o discurso religioso, mais particularmente o gênero discursivo pregação religiosa (ou sermão religioso). Para tanto, fundamenta-se na Teoria da Enunciação de Bakhtin (2011, 2015) e Volochínov ([1926] 1976, 1999, 2009) e constitui como *corpus* dois sermões produzidos por sacerdotes cristãos, católicos e protestantes, coletados em contextos de missas ou de cultos, respectivamente, e disponibilizados em sites das instituições às quais se filiam. Os resultados demonstraram que o sujeito imerso na esfera discursiva religiosa, ao enunciar, leva em consideração, em certa medida, os discursos de outrem, verbalmente expressos ou não, provenientes da sua interação com seu interlocutor e de sua relação com a exterioridade constitutiva.

Para encerrar, no capítulo intitulado **Prática de análise linguística sem ensino de gramática? reflexões e propostas**, Silvia Rodrigues Vieira coloca em pauta o fato de que as práticas pedagógicas baseadas nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no país, sobretudo após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998), acabaram por estabelecer uma oposição entre “prática de análise linguística” e o suposto tradicional “ensino de gramática”. Com base nessa constatação, o capítulo trata de duas questões: (i) até que ponto a oposição *prática de análise linguística* versus *ensino de gramática* e seus desdobramentos têm colaborado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa?; e (ii) que alternativas podemos propor para uma abordagem do componente linguístico que articule “prática de análise linguística” e “ensino de gramática”, sem avaliar como posições incompatíveis ou em escala de superioridade?

Neste livro, congregamos 17 capítulos de autoria de professores-pesquisadores que participaram da XXVI Jornada do GELNE e que, juntamente com a Diretoria do biênio 2014-2016, composta por Valéria Severina Gomes, Cleber Ataíde, André Pedro da Silva, Emanuel Cordeiro da Silva, Sherry Morgana Justino de Almeida e Thais Ludmila da Silva Ranieri e demais participantes, fizeram acontecer este episódio da História do GELNE. Que os temas aqui abordados, as abordagens teóricas metodológicas e os resultados contidos nas pesquisas deste livro possam inspirar e direcionar muitos outros estudos dentro e fora do contexto nordestino.

Os organizadores

OS AUTORES

ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO

Licenciado em Letras Clássicas pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1959. Especialização em 1960, doutor em Linguística em 1966, livre-docente em Filologia e Linguística Portuguesa em 1993, pela mesma universidade. Foi Professor Titular da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília (1961-1975), então Cesesp; Visiting professor da Universidade do Texas em Austin (1970); Professor Titular do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (1975-1991), cargo em que se aposentou em 1991. Foi Professor Titular de Filologia e Língua Portuguesa na FFLCH da Universidade de São Paulo (1996 a 2006) e Professor emérito da FFLCH/USP em 2013. Atualmente é professor colaborador voluntário na Universidade Estadual de Campinas. Coordenou os seguintes projetos coletivos de pesquisa: Projeto NURC/SP (1970-1988), Projeto de Gramática do Português Falado (1988-2011), Projeto para a História do Português Brasileiro, equipe de São Paulo, de 1995 a 2011, quando foi substituído a seu pedido. Editor geral da obra coletiva **História do português brasileiro**, 10 volumes, em andamento. Atua nas seguintes áreas de pesquisa: Linguística do Português, com ênfase nas seguintes subáreas: descrição da língua falada, sintaxe funcionalista do português brasileiro, história do português brasileiro, análise multissistêmica do português brasileiro. Endereço eletrônico: ataliba@uol.com.br.

ALDEIR GOMES DA SILVA

Graduado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e é mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Endereço eletrônico: gomes.aldeir@yahoo.com.br.

BELIZA ÁUREA DE ARRUDA MELLO

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1971), especialização em Literatura Brasileira pela Universidade Federal Fluminense-RJ, doutorado em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade

Federal da Paraíba (1999). Atualmente é coordenadora do Núcleo de pesquisa popular da Universidade Federal da Paraíba (NUPPO), é professora associada 4, atua no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e na Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas na área de Oralidades e Escrituras e na área da linguística antropológica com ênfase no imaginário, nos estudos da memória e tradições com ênfase nas tradições discursivas, atuando principalmente nos seguintes temas das culturas populares: literaturas orais (folheto de cordel, romanceiro, conto), cantos (aboio, benditos, cantorias, canções das culturas populares urbanas), performance, teatro popular (babau/mamulengo), rezadeiras, movência das oralidades para novos suportes, como o ciberespaço; escrituras (manuscritos culinários, xilogravura e a iconografia do diabo). Endereço eletrônico: beliza.aurea@gmail.com.

CLEBER ATAÍDE

Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). É professor adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), colaborador do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco (ProfLetras/UPE) e presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE) (biênio 2016-2018). Como pesquisador, coordena o Grupo de Estudos da Língua em Uso (ELU-UFRPE) e o Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (LEDOC-PE), projeto financiado com recursos da FACEPE/CNPq. Participa do Grupo de Estudos em Linguística Funcional (GELF/UFPB) e Tradições Discursivas do Ceará (TRADICE/UFC). É membro também da equipe de pesquisadores do projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB). Atualmente, dedica-se aos estudos sobre descrição do Português, tradição discursiva, variação e mudança linguística. Endereço eletrônico: cleberataide@gmail.com.

EMANUEL CORDEIRO DA SILVA

Mestre (2010) e Doutor (2015) em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É professor Adjunto 1 da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, onde leciona Linguística e Língua Portuguesa. Atua como Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. É membro da Diretoria do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – Gelne (biênio 2015-2016 e biênio 2017-2018). Integra o Conselho Editorial da **Revista DLCV – Língua, Linguística & Literatura**, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e o Conselho Editorial da **Revista Ao Pé da Letra**, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como pesquisador, integra o grupo de pesquisa Estudos da Língua em Uso – ELU e dedica-se ao estudo da língua portuguesa sob a perspectiva da Linguística Funcional Norte-americana. Atualmente, participa do projeto de pesquisa “Ledoc-PE” (Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco), financiado com recursos da Facepe (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco), e coordena o projeto de pesquisa “Análise, descrição e documentação do português falado de Tejucupa-po-PE”. Endereço eletrônico: emanuel_cord@yahoo.com.br.

HELOISA DA COSTA MIRANDA

Mestre pelo Profletras/UFRJ, professora da rede municipal do Rio de Janeiro, com experiência em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Área de atuação: Língua portuguesa. Endereço eletrônico: heloisamiranda2014@gmail.com.

JOICE ARMANI GALLI

Mestre em Teoria da Literatura pela PUCRS e doutora em Linguística pela UFRGS, sendo atualmente professora adjunta IV de francês no Departamento de Letras do CAC/UFPE e editora da revista *Ao Pé da Letra* desde 2011. Realizou formações na França, na **Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris** (CCIP) em 2015, na **Université de Nantes**, em 2012, no **Centre de Linguistique Appliquée** (CLA de Besançon) da **Université de Franche-Comté**, em 2009 e na **Université Marc Bloch**, em Strasbourg, em 2002. Além de realizar trabalhos na Universidad Nacional de Colômbia (UNAL) por ocasião do Ano da França em 2017, no Marrocos, na **Université Sultan Moulan Slimane**, em 2016 e no Canadá, na **Université de Montréal**, em 2001. Atualmente coordena o programa federal Francês sem Fronteiras (FsF), na UFPE, sendo responsável pelo projeto FOS/FOU-BRAFITEC. Atua igualmente na docência do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLetras, orientando trabalhos na linha de pesquisa sobre ‘Análise de práticas da linguagem no campo do ensino’. É líder do LENUFLE, sendo colaboradora de grupos como NEPLEV e GELNE, na produção de trabalhos acerca do letramento crítico e da representação identitária das línguas. Recentemente organizou a obra coletiva e bilíngue *Le FOS et le FOU au Nord-Est du Brésil: quel avenir*, pela EDUFPE.

KAZUE SAITO MONTEIRO DE BARROS

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1986) e doutorado em Language and Linguistics – University Essex (1991). Professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, membro titular do Comitê de Assessoramento de Letras e Linguística do CNPq (2013-2016), membro da Câmara de Pesquisa da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (período 2008-2010; 2010-2012; 2014), membro do Comitê editorial de várias revistas – **Revista da ABRALIN**, **Revista Veredas**, **Revista de Tecnologia Digital e Educação à Distância**, **Revista do Gelne**. Pesquisadora do CNPq desde os anos 1990, tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso científico e pedagógico, interação verbal, produção textual e aulas virtuais.

LEONOR WERNECK DOS SANTOS

Mestre e Doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), pela UFRJ, onde atua como docente de Língua Portuguesa (Professor Associado III). Ex-professora de Ensino Fundamental e Médio. Estágio de Pós-Doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Mônica Cavalcante/UFC, com Bolsa Pós-Doutorado Sênior do CNPq. Áreas de atuação: Linguística de Texto, Língua portuguesa e ensino. Homepage: <<http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor>>. Endereço eletrônico: leonorwerneck@

gmail.com.

LIANE SCHNEIDER

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), Mestre em Letras pela mesma universidade (1995) e Doutora em Letras (Inglês e Literaturas Correspondentes) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001). Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba, com pesquisas na área dos estudos feministas, culturais e de gênero junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPB, com pesquisa individual desenvolvida com o apoio do CNPq (Pq2) sobre escritoras indígenas contemporâneas e a relação dessa produção literária com a violência. Endereço eletrônico: schliane@gmail.com.

LINDUARTE PEREIRA RODRIGUES

Graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (2003), Mestre em Letras com habilitação em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2006) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011). É Professor Doutor do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB. Faz parte dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (Gelit/UFPB); Memória e Imaginário das Vozes e Escrituras (Mive/UFPB); Linguagem, interação e Gêneros Textuais/Discursivos (Literate/UEPB); Teorias do sentido: discursos e significações (Teossen/UEPB). Atua com ensino e pesquisa em estudos semânticos, pragmáticos, discursivos e semióticos, bem como nas práticas e nos processos de letramento mediados por gêneros textuais e discursivos, com ênfase na formação docente. Desenvolveu estudo nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos do Letramento. Endereço eletrônico: linduartepr@gmail.com.

LÍVIA SUASSUNA

Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). É professora associada da Universidade Federal de Pernambuco – Centro de Educação e se dedica a temas diversos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura: metodologia de ensino, estágio e formação docente, livro didático, currículo, avaliação. Endereço eletrônico: livia.suassuna@ufpe.br.

LUCRÉCIO ARAÚJO DE SÁ JÚNIOR

Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba com Sandwich no Centro de Tradições Populares Portuguesas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pelo Programa de Doutorado no Exterior – PDEE/Capes. É Professor Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN, desenvolvendo pesquisa sobre tradições culturais e discursivas a partir de textos orais e manuscritos da cultura popular como membro da Equipe Regional do PHPB no Rio Grande do Norte,

organizou o **Corpus diferencial manuscritos da tradição oral religiosa**: corpus diferencial do Rio Grande do Norte, publicado pela EDUFRN, em 2014. Possui textos publicados em periódicos Nacionais e Internacionais. Atuou como membro da Diretoria do Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – nos biênios 2010-2012 e 2012-2014. Atuou como membro da Diretoria da ABRALIN – Associação Brasileira de Linguística – no biênio 2011-2013. É professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde agosto de 2013, é Coordenador Institucional do Programa de Iniciação à Docência – Pibid/UFRN. Suas áreas de áreas de interesse de ensino e pesquisa são: Filosofia da Linguagem, Linguística e Educação. Endereço eletrônico: lucrecio.sa@gmail.com.

MARIA ANGÉLICA FURTADO DA CUNHA

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (1978) e bacharelado e licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1975-1976). Fez dois estágios de pós-doutorado na University of California, Santa Barbara, e um na Universidade Federal Fluminense. É Professora Titular de Linguística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com atuação na área de Linguística Funcional, atuando principalmente nos seguintes temas: gramaticalização, transitividade, gramática de construções, estrutura argumental e ensino de gramática. Endereço eletrônico: angefurtado@gmail.com.

PEDRO FARIAS FRANCELINO

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB (DLCV/UFPB) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (Proling/UFPB) da mesma instituição. Atua na área de estudos dialógicos do discurso proveniente dos escritos de Bakhtin, Volochínov e Medvedev. Endereço eletrônico: pedrofrancelino@yahoo.com.br.

RAQUEL MEISTER KO. FREITAG

Professora do Departamento de Letras Vernáculas, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Sociolinguística. Tenho me dedicado à documentação sociolinguística, com descrição de fenômenos na perspectiva da produção e da percepção, considerando as dimensões perceptual-cognitiva e pragmática da variação linguística. Endereço eletrônico: rkofreitag@pq.cnpq.br.

SHERRY MORGANA JUSTINO DE ALMEIDA

Professora adjunta do curso de Letras do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco; Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2013), Mestre em Teoria da Lite-

ratura (2006) e graduação em Bacharelado em Crítica Literária (2003) também pela UFPE, tendo sido bolsista CNPq tanto na graduação quanto no mestrado. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura e Estudos culturais, Literatura Comparada, Literatura e identidade nacional; Literatura e imaginário. Endereço eletrônico: sherry_almeida@yahoo.com.br.

SILVIA RODRIGUES VIEIRA

Professora associada (nível II) do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ, Bolsista de produtividade 2 do CNPq (2015) e Pesquisadora Faperj. Possui Doutorado (2002) e Mestrado (1995) em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), além de Graduação em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Atua nos Programas de Pós-graduação em Letras Vernáculas e no Mestrado Profissional em Letras, na UFRJ. Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e de cooperação internacional (com destaque aos Projetos Capes-Grices 2008-2011 e Alfal 21, a partir de 2011). Atua principalmente nas áreas da Sociolinguística, no que se refere à variação morfossintática (com destaque para os temas concordância verbal, uso e ordem de pronomes), à interface Morfossintaxe-Fonética, à descrição de variedades do Português e ao ensino de Língua Portuguesa. Endereço eletrônico: silviavieira@hotmail.com.

TÂNIA LIMA

Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando em Literaturas africanas de Língua Portuguesa; com dissertação de mestrado sobre a Poética da Ordinarietàade em Manoel de Barros na Universidade Federal do Ceara; e tese de doutorado “Uma Introdução à Poética dos Mangues” na Universidade Federal de Pernambuco. Editora da **Revista Mangues & Letras**. Feminista e antirracista, faz parte de grupos de pesquisa voltados à temática de africanidades indígenas. Realiza pesquisa de Pós-Doutorado sobre a Afroinsularidade na Universidade Federal de Juiz de Fora MG. Endereço eletrônico: tanialimapoesia@yahoo.com.br.

VALÉRIA SEVERINA GOMES

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1998), doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2007) e pós-doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Professora colaboradora do ProfLetras da Universidade de Pernambuco (UPE). Tem experiência na área de Linguística de Texto, Linguística Aplicada e Linguística Sociohistórica, atuando principalmente com pesquisas relacionadas ao ensino da língua (gem), às tradições discursivas e aos gêneros textuais; membro do grupo de pesquisa Tradições Discursivas do Ceará (Tradice); membro do grupo de pesquisa Laboratório de Edição e Documentação Linguística de Pernambuco (Ledoc) e Coordenadora Regional, em Pernambuco, do Projeto Nacional Para a História do Português Brasileiro (PHPB); Presidente do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste – Gelne, no biênio 2014-2016. Endereço eletrônico: lelavsg@gmail.com.

SUMÁRIO

Primeira Parte EXPERIÊNCIAS TEÓRICAS EM LINGUÍSTICA

| | | |
|------------|--|------------|
| Capítulo 1 | Contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para a linguística brasileira: do microcosmo conversacional para a formulação dos princípios linguísticos Ataliba Teixeira de Castilho | 21 |
| Capítulo 2 | Iconicidade: do léxico à sintaxe..... Cleber Ataíde // Emanuel Cordeiro da Silva | 49 |
| Capítulo 3 | Por uma linguística da prática Linduarte Pereira Rodrigues | 69 |
| Capítulo 4 | Lógica do sentido e fundamentos da sócio-inter-ação Lucrécio Araújo de Sá Júnior | 91 |
| Capítulo 5 | O papel da cognição nos estudos funcionalistas Maria Angélica Furtado da Cunha | 105 |
| Capítulo 6 | Falares sergipanos Raquel Meister Ko. Freitag | 119 |
| Capítulo 7 | Luiz Antônio Marcuschi: o mestre Kazue Saito Monteiro de Barros | 131 |

Segunda Parte EXPERIÊNCIAS EM LITERATURA E CULTURA

| | | |
|------------|---|------------|
| Capítulo 8 | Mundus imaginalis: cartografias do pacto entre a mulher e o diabo em narrativas orais populares..... Beliza Áurea de Arruda Mello | 145 |
|------------|---|------------|

| | | |
|-------------|--|------------|
| Capítulo 9 | Linguagem, literatura e cultura na sala de aula: as Américas na poética indígena | 167 |
| | Liane Schneider | |
| Capítulo 10 | Mulher e silêncios: uma leitura de incêndios de Wajdi Mouawad | 177 |
| | Sherry Morgana Justino de Almeida | |
| Capítulo 11 | Artigo indefinido: crioulo indíoma afromangue aos 20 anos sem Chico Science | 191 |
| | Tânia Lima | |

Terceira Parte

EXPERIÊNCIAS EM LINGUÍSTICA E PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

| | | |
|-------------|---|------------|
| Capítulo 12 | Os subgêneros da carta pessoal em correspondências pernambucanas da primeira metade do século XX | 207 |
| | Aldeir Gomes da Silva // Valéria Severina Gomes | |
| Capítulo 13 | Línguas estrangeiras: formação e pesquisa nas letras, consciência política e social | 231 |
| | Joice Armani Galli | |
| Capítulo 14 | Ensino de língua portuguesa: práticas de linguagem com gêneros textuais | 253 |
| | Leonor Werneck dos Santos // Heloisa da Costa Miranda | |
| Capítulo 15 | Práticas de letramento para a formação do cidadão crítico | 275 |
| | Lívia Suassuna | |
| Capítulo 16 | Posicionamento axiológico do sujeito autor em sermões religiosos: uma análise discursiva | 285 |
| | Pedro Farias Francelino | |
| Capítulo 17 | Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas | 299 |
| | Silvia Rodrigues Vieira | |

Primeira Parte

EXPERIÊNCIAS TEÓRICAS EM LINGUÍSTICA

1

CAPÍTULO

CONTRIBUIÇÕES DE LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI PARA A LINGUÍSTICA BRASILEIRA

DO MICROCOSMO CONVERSACIONAL PARA A FORMULAÇÃO
DOS PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS

Ataliba Teixeira de Castilho

APRESENTAÇÃO

É uma grande honra abrir este evento rememorando as contribuições de Luiz Antonio Marcuschi para a Linguística brasileira, tanto quanto os desdobramentos dessas contribuições. Agradeço à Profa. Valéria Gomes, Presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, pela oportunidade desta participação.

Marcuschi se graduou em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 1968. Doutorou-se em Letras pela Universita et Erlangen-Nurnberg (Friedrich-Alexander), com um trabalho sobre Wittgenstein, em 1976. Desenvolveu pesquisas de pós-doutorado na Universität Freiburg, em 1988.

De volta ao Brasil, passou a lecionar Linguística na Universidade Federal de Pernambuco, desde 1976, da qual se tornou Professor Titular em 1992. Entre 1983 e 1985, dirigiu a Editora Massangana, da Fundação Joaquim Nabuco.

Atuou nas áreas de Filosofia da Linguagem, Metodologia, Epistemologia, e Lógica, desenvolvendo pesquisas nas seguintes linhas: Descrição da língua falada e da língua escrita, Compreensão textual na fala e na escrita, Organização da interação verbal, Oralidade e ensino de língua, Análise de gêneros textuais.

Publicou livros de grande circulação no país, influenciando positivamente as novas gerações de linguistas brasileiros:

- Linguagem e classes sociais (1975).
- Linguística de texto: o que é e como se faz (1983).
- Análise da conversação (1986).
- Quem é quem na pesquisa em letras e linguística no Brasil (1992).
- A repetição na língua falada: formas e funções (1992).
- Da fala para a escrita: atividades de retextualização (2001).

Além desses livros, primorosamente reeditados pela Editora Universitária da UFPE em 2009, Marcuschi publicou 47 artigos em revistas científicas, 48 capítulos de livros, orientou 50 dissertações de mestrado e 15 teses de doutorado – tudo isso em meio a uma intensíssima participação em congressos, encontros científicos e órgãos de representação dos linguistas, tais como a Anpoll, o CNPq e a Capes.

Ele nos deixou muito cedo, mas, tendo trabalhado com grande vigor, assinou fortemente sua passagem pela Linguística brasileira, em que introduziu pesquisas em Pragmática da linguagem, particularmente na Análise da conversação e na Linguística do texto.

Nesta fala, mostrarei os desdobramentos de seus trabalhos sobre a conversação e o texto, desenvolvidos no Projeto Nurc e no Projeto de Gramática do Português Falado, focalizando as generalizações que vêm sendo construídas a partir de suas pesquisas nessas áreas.

O texto se compõe de quatro seções: (1) a interação conversacional, (2) marcas da interação na construção da sentença e do texto, (3) as estratégias conversacionais e os processos de construção linguística, (4) do microcosmo conversacional à formulação de princípios linguísticos.

Articulei este texto caminhando das manifestações linguísticas mais concretas para suas propriedades mais abstratas, reproduzindo em parte o percurso científico do nosso homenageado.

Oxalá ele tivesse tido tempo para promover ele mesmo as generalizações derivadas das modernas pesquisas brasileiras sobre a pragmática da língua fala-

da! Presto uma homenagem à sua memória, pois desde 1998 tenho procurado preencher essa lacuna.

A INTERAÇÃO CONVERSACIONAL

Começo com um pouco de história.

Ali pelos anos 1980, estavam em curso as atividades do Projeto NURC. A equipe de São Paulo tinha feito as gravações e começara a publicar amostras de transcrições.

Aplicando a esses materiais o *Guia questionário* que deveria orientar as descrições, descobrimos que não chegaríamos a lugar nenhum, por razões que expus em outra ocasião: Castilho (1984 a). Vai daí, aproveitando um dos seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, que se reunia em Campinas, o Marcuschi, o Preti e eu mesmo chamamos para uma conversa o Marcelo Dascal, que pesquisava e lecionava na Unicamp. Dascal atuava na enorme seara da Pragmática, e certamente poderia nos ajudar.

Pois o Dascal mandou tocar uma das fitas, e passados alguns minutos exclamou que havia uma enormidade de fenômenos a estudar ali! Demonstrou sua afirmação com análises sobre a administração dos turnos, abrindo uma perspectiva na qual eu nunca tinha pensado.

Daqui resultaram as primeiras pesquisas sobre a conversação, cujo primeiro produto foi a *Análise da conversação*, livro que Marcuschi publicou em 1986.

Foi enorme a repercussão desse trabalho, que desencadeou uma grande variedade de estudos pragmáticos da conversação.

Vejamos o que se aprende estudando essas pesquisas.

A conversação é uma atividade linguística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independentemente de seu nível sociocultural.

Numa conversação, dois ou mais participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária, “fora dos ambientes institucionais como o serviço religioso, as audiências de um tribunal, as salas de aula etc.”, como reconhece Levinson (1983:284).

Autor do primeiro livro em língua portuguesa sobre o assunto, Luiz Antonio Marcuschi acrescenta que “a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora”: Marcuschi (1986:14).

Uma condição fundamental para que duas ou mais pessoas se engajem numa conversação é que “cada participante reconheça um propósito comum ou um conjunto de propósitos, uma direção mutuamente aceita” (Grice (1967) 1982:86).

Vejam os que se aprende neste recorte de entrevista, em que o Loc. 1, engenheiro, paulistano, 26 anos, conversa com o Loc. 2, psicóloga, paulistana, 23 anos, sobre andar por São Paulo. A transcrição segue os princípios adotados pelo Projeto NURC, de onde procede essa entrevista como se sabe, os diferentes tipos de transcrição constituem a língua falada como objeto de estudos.

Exemplo (1) Projeto Nurc/São Paulo D2 343

1. Loc. 1 – tem saído ultimamente... de carro?
2. Loc. 2 – tenho... mas você diz sair... fora... sair normalmente para a escola... essas coisas?
3. Loc. 1 – pegar a cidade...
4. Loc. 2 – tenho saído sim... assim em termos mas eu acho por exemplo:... de sair:...éh::... sabe sair por aí::descobrir
- (
5. Loc. 1 – uhn
6. Loc. 2 – lugares novos e tal acho que meu conhecimento de São Paulo é muito restrito se comparar com papai por exemplo...
7. Loc. 1 – eu fui::... quinta-feira... não... foi terça-feira à noite fui lá no () né? lá na Celso Furtado
8. Loc. 2 – éh::
9. Loc. 1 – passei ali em frente à::Faculdade de Direito... então estava lembrando... que ei ia muito lá quando tinha sete nove anos... (com) a titia sabe? e::... está muito pior a cidade... está... o aspecto dos prédios assim é bem mais sujo... tudo acinzentado né?
10. Loc 2 – uhn... poluição né?

Numa conversação, os falantes se alternam em *turnos*. O turno conversacional é cada segmento produzido por um falante. Houve 10 turnos na transcrição acima. Por essa definição, qualquer emissão de voz é um turno, como em (5) *uhn*, e em (8) *éh::*.

Sacks, Schegloff e Jefferson ((1974) 2003:38) identificaram as regras de alternância dos turnos. Quando conversamos, prevemos o momento de nossa entrada na corrente conversacional, pois dispomos de uma “habilidade de projetar o final de um turno e decidir sobre o momento de entrada na corrente da fala”.

Ainda segundo esses autores, a conversação encerra dois componentes, a construção dos turnos e a alocação dos turnos, ambas sujeitas ao princípio de projeção interacional.

Simplificando bastante as coisas, pode-se reconhecer que as seguintes estratégias assinalam a administração dos turnos: (i) manutenção do turno, (ii) assalto ao turno, (iii) passagem consentida do turno, (iv) sistema de correções, (v) marcação conversacional. Vejamos por alto cada uma dessas estratégias, detalhada em Marcuschi (1986) e Castilho (1998a).

(1) Manutenção do turno: para assegurar nosso direito à voz, evitamos as pausas longas, preenchemos o silêncio alongando vogais e consoantes finais, corrigimos alguma coisa que tenhamos dito, repelimos ou incorporamos a correção do interlocutor. No exemplo (1), o alongamento de vogais e de consoantes finais é assinalado por dois pontos contíguos, o que ocorreu nos turnos (4), (7) e (9). Essas são as estratégias do locutor, ou seja, do falante com direito à voz.

(2) Assalto ao turno: para entrar na corrente da fala, assaltamos o turno, (i) interrompendo o locutor, (ii) corrigindo-o, numa manobra que ocasiona uma superposição de vozes, como entre (4) e (5), (iii) oferecendo nossa colaboração no desenvolvimento do tema, aproveitando alguma pausa longa que tenha sido produzida pelo interlocutor para entrar na conversação, como nos turnos (3) e (10); essas colaborações são manobras nada inocentes. Essas são as estratégias do interlocutor, que busca para si o direito à voz.

(3) Passagem consentida do turno: esta é uma entrada não conflitiva na corrente da fala. O locutor pode nos passar a palavra, através do olhar ou de expressões tais como “e você, o que pensa disso?” O exemplo (1) não traz exemplos dessa estratégia.

(4) Sistema de correções: quando falamos, frequentemente voltamos atrás para corrigir o que foi dito, pois na língua falada coexistem o planejamento e a execução. Corrigimos erros de planejamento, ou seja, corrigimos o rumo da conversação. O sistema de correção é na verdade um alimentador da conversação. Correção, aqui, nada tem a ver com adequação à norma culta.

A correção discursiva não é um exercício desinteressado. Ela pode partir do locutor (= autocorreção) ou do interlocutor (= heterocorreção). No primeiro caso, corrigimos alguma estratégia discursiva para abortar o assalto ao nosso turno, prevenindo que se armava uma intervenção. No segundo caso, estamos declaradamente assaltando o turno.

Também promovemos correções discursivas, (i) truncando uma palavra que consideramos inadequada, substituindo-a por outra, (ii) negando a palavra já pronunciada por inteiro e substituindo-a por outra, como em (7), (iii) parafraseando sintagmas e sentenças, procurando identificar a expressão mais adequada à situação de fala.

O sistema de correção evidencia que estamos monitorando o diálogo o tempo todo. Não é correto, portanto, admitir que a linguagem humana se desenvolve automaticamente, quase que sem pensar.

Os turnos podem ser discursivamente independentes ou dependentes entre si, evidenciando neste caso algum tipo de vínculo pragmático. A dependência entre turnos forma os *pares adjacentes*, outra categoria identificada pelos analistas da conversação.

Ocorrem pares adjacentes nas situações de (i) pergunta-resposta, como em (1) e (2), (ii) saudação-saudação, (iii) reclamação-pedido de desculpas, (iv) advertência-aceitação ou recusa da advertência. Quando o primeiro termo desses pares é formulado, espera-se que ocorra o segundo termo.

Os pares adjacentes estão para o Discurso, assim como a relação de dependência sintática está para a Sintaxe, exemplificando um caso de harmonia intersistêmica. A harmonia intersistêmica (também denominada harmonia transcategorial) aponta para a independência ente os sistemas do Léxico, Semântica, Discurso e Gramática. Com isto, não estou afirmando que os pares adjacentes são causas da subordinação sentencial, que seriam sua consequência. Nem o contrário disso, pois não lidamos aqui com regras de determinação.

Analistas da conversação observaram que às vezes não ocorre o turno esperado. É esse o caso de um convite não aceito, ou de uma pergunta a que se responde com outra pergunta, e assim por diante. A violação do comportamento linguístico esperado foi denominada *despreferência* por Marcuschi (1986).

(5) Os marcadores discursivos constituem outra propriedade da conversação. Essas expressões foram bastante estudadas no Brasil, entre 1980 e 1990. Anteriormente aos estudos da língua falada, Manuel Said Ali Ida (apud Urbano, 1993) foi entre nós o primeiro a analisar e a classificar os marcadores no PB, distinguindo os marcadores linguísticos (verbais e prosódicos) dos marcadores não linguísticos (olhar, riso, expressão corporal).

Considerando as funções e o lugar de colocação dos marcadores no enunciado, podemos organizar o seguinte quadro:

Quadro 1 – Marcadores discursivos no PB

| MARCADORES INTERPESSOAIS (= orientados para o interlocutor) | MARCADORES IDEACIONAIS (= orientados para o texto) |
|--|--|
| Iniciais: <i>ah ... eh ... ahn ...</i> <i>olha ...</i> <i>e aí, tudo bem?</i> <i>tudo em cima/riba?</i> <i>escuta ... vem cá ...</i> <i>como você sabe ...</i> <i>mas ...</i> | Iniciam o tópico: <i>bom ...</i> <i>bem ...</i> <i>assim ...</i> <i>seguinte ...</i> <i>por exemplo ...</i> <i>e por falar em ...</i> <i>quanto a ...</i> <i>você já ouviu a última?</i> |
| Mediais: <i>... é ...</i> <i>... é claro ...</i> <i>... exato ...</i> <i>... tá ...</i> <i>... tô entendendo ...</i> | Recusam o tópico: <i>essa não!</i> <i>peraí, sem essa!</i> <i>corta essa!</i> <i>xi::lá vem você de novo!</i> |

| | |
|--|--|
| <p>Finais:</p> <p><i>... sabe? sabia?</i></p> <p><i>... entende?</i></p> <p><i>...compreende?</i></p> <p><i>... não é mesmo?</i></p> <p><i>... não é? né?</i></p> <p><i>... tá?</i></p> <p><i>... viu?</i></p> <p><i>... pô!</i></p> | <p>Aceitam o tópico:</p> <p><i>tá bom ...</i></p> <p><i>vamos lá ...</i></p> <p><i>OK ...</i></p> <p><i>fala ...</i></p> |
| | <p>Organizam o tópico:</p> <p><i>inicialmente ...</i></p> <p><i>primeiramente ...</i></p> <p><i>em segundo lugar ...</i></p> <p><i>em seguida ...</i></p> <p><i>e então ...</i></p> <p><i>e aí ...</i></p> <p><i>agora ...</i></p> <p><i>e depois ...</i></p> <p><i>outra coisa ...</i></p> <p><i>e tem mais ...</i></p> |
| | <p>Operam a mudança de tópico:</p> <p><i>já (em a agricultura vai bem, a indústria se expandiu, já a situação do emprego não acompanhou esse progresso todo.)</i></p> |
| | <p>Modalizam o tópico:</p> <p><i>sim, mas ...</i></p> <p><i>pra mim ...</i></p> <p><i>eu acho que ...</i></p> <p><i>parece que ...</i></p> <p><i>pode ser que ...</i></p> <p><i>possivelmente ...</i></p> <p><i>provavelmente ...</i></p> <p><i>disque ... (= dizem que ...)</i></p> <p><i>sei lá ...</i></p> <p><i>não sei ...</i></p> <p><i>de certa maneira ...</i></p> <p><i>num certo sentido ...</i></p> <p><i>basicamente ...</i></p> |
| | <p>Finalizam o tópico:</p> <p><i>papapa ...</i></p> <p><i>e coisa e tal ...</i></p> <p><i>valeu ...</i></p> <p><i>é isso aí ...</i></p> <p><i>falô ...</i></p> |

Em suma, o planejamento e a execução linguística ocorrem *simultaneamente* na língua falada, o que aponta para outra característica das línguas naturais quando consideradas como sistemas complexos. Voltarei a esta questão na seção 3 deste texto.

MARCAS DA INTERAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA SENTENÇA E DO TEXTO

Pesquisas desenvolvidas pelo Projeto de Gramática do Português Falado no Brasil (1988-2006) comprovaram abundantemente a presença de marcas interacionais no processamento do texto e da sentença, mesmo na língua escrita.

Basta consultar a série de consolidação dos resultados desse projeto para comprovar essa afirmativa: Abaurre (Org.), 2013), Alves; Rodrigues (Org.), 2015), Ilari (Org.), 2014, 2015), Jubran (Org.), 2015), Kato; Nascimento (Org.), 2015), Neves (Org.), 2016).

Em Jubran (Org.), 2015), por exemplo, encontra-se uma teoria sobre a construção interacional do texto. Interpretando essa teoria, pode-se descrever o texto falado a partir das seguintes categorias processuais:

- (1) Unidade tópica.
- (2) Reformulação do quadro tópico: repetição, paráfrase.
- (3) Descontinuação do quadro tópico: parentetização, digressão.
- (4) Conexão textual.

Essas categorias foram descritas em Castilho (1998a, capítulo III, 2010 a, capítulo 2, seção 2. 3) e em Jubran (Org. (2006) 2015).

Pode-se propor uma análise sistemática da construção da sentença identificando os correlatos desses processos no interior dessa unidade gramatical.

Unidade tópica

Quando damos início a uma interação conversacional produzimos unidades tópicas, integradas na *discursivização*, de acordo com a concepção aqui adotada.

Defini a unidade tópica, ou unidade discursiva, na língua falada em Castilho (1987:253), como um segmento do texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processo informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativo o preenchimento dessas margens.

O núcleo da unidade tópica se compõe de uma ou mais sentenças, tematicamente centradas. A margem esquerda é preenchida por marcadores discursivos

orientados para a organização do texto, e a margem direita, por marcadores orientados para o interlocutor.

Transcrevendo textualmente o exemplo (1), citado acima, identificam-se as seguintes unidades tópicas, numeradas na primeira coluna:

Quadro 2 – Unidades tópicas exemplificadas no exemplo (1)

| Unidade tópica | Marcador discursivo orientado para o texto | Sentenças e sintagmas tematicamente centrados | Marcador discursivo orientado para o interlocutor |
|-----------------------|---|--|--|
| 1 | ∅ | L1. tem saído ultimamente... de carro? L2. tenho... L3. mas você diz sair... fora... sair normalmente para a escola... (a) | (a) essas coisas? |
| 2 | ∅ | L1. pegar a cidade... | ∅ |
| 3 | (b) mas (c) por exemplo:: (d) éh::... | L2. tenho saído sim... assim em termos (b) eu acho (c) de sair::... (d) (e) sair por aí:: descobrir (f) | (e) sabe (f) L1. uhn |
| 4 | (g) e tal | lugares novos (g) | |
| 5 | (h) por exemplo... | acho que meu conhecimento de São Paulo é muito restrito se comparar com papai (h) | |
| 6 | (i) éh | L1. eu fui::... quinta-feira... não... foi terça-feira à noite fui lá no (j)lá (i) na Celso Furtado L2. (j) | (i) né? |
| 7 | (k) então | L1. passei ali em frente à::Faculdade de Direito... (k) estava lembrando... que ei ia muito lá quando tinha sete nove anos... (com) a titia e::... (l) | (l) sabe? |
| 8 | (m) e:: ... L2. uhn ... | (m) está muito pior a cidade... está... o aspecto dos prédios assim é bem mais sujo... tudo acinzentado (n) poluição (o) | (n) né? (o) né? |

Nesse quadro, enumero na coluna 1 as unidades tópicas, transcrevo na coluna 2 os marcadores discursivos orientados para a organização do texto, na coluna 3 os sintagmas e sentenças tematicamente orientados, e na coluna 4 os marcadores orientados para o interlocutor. As letras entre parênteses indicam o lugar em que ocorreram os marcadores discursivos. As colunas 2 e 4 recolhem os constituintes periféricos da unidade tópica, por isso mesmo nem sempre realizados. A coluna 3 recolhe o núcleo da unidade tópica.

As unidades 1 a 4 são narrativas; elas constituem a *figura* do discurso, ocupada pelos personagens e eventos mais relevantes. As unidades 5 e 8 são dissertativas, e constituem o *fundo* do discurso, ocupado por comentários provocados pelos eventos da figura, ou por descrições do ambiente.

Há uma harmonia intersistêmica entre as categorias de figura e fundo do Discurso e a estrutura argumental (= figura) e a estrutura adjuncional (= fundo) da sentença, no sistema da Gramática.

Na língua escrita, o parágrafo é o correlato das unidades tópicas da oralidade.

Reformulação do quadro tópico: repetição e paráfrase

A reativação das categorias discursivas produz as reformulações no quadro tópico, instrumentada por repetições e paráfrases, que são estratégias conversacionais muito frequentes.

São muitas as estratégias de reformulação tópica, mas vamos focalizar aqui apenas duas: a repetição e a paráfrase.

Falando de um modo geral, repetir e parafrasear é fazer retornar à consideração algum tópico já versado anteriormente. O correlato dessa estratégia no sistema da Semântica é a foricidade. A repetição e a paráfrase se integram no processo discursivo básico de manutenção da interação.

Entende-se por *repetição* a recorrência de estruturas linguísticas, como os sintagmas nominais do exemplo (2), e as sentenças do exemplo (3). Marcando a primeira ocorrência com a letra M, de *matriz*, e sua *repetição* com a letra R, assim podem ser transcritas as repetições:

Exemplo (2) Repetição do sintagma nominal (Projeto NURC D2 POA 291)

| | | |
|---|--------------|---------------------------------------|
| M | <i>peixe</i> | |
| R1 | <i>peixe</i> | <i>aqui no Rio Grande do Sul</i> |
| R2 <i>eu tenho impressão que se come</i> | <i>peixe</i> | <i>exclusivamente na Semana Santa</i> |

Exemplo (3) Repetição de sentença (exemplo de Marcuschi, 2006b:246)

| |
|---|
| M1 <i>a mercadoria mais cara no país inda é o dinheiro .. como é caro comprar dinheiro</i> |
| R1 <i>é o negócio mais caro inda é dinheiro</i> |
| M2 <i>porque o dinheiro é um elemento de troca, certo?</i> |
| R2 <i>o dinheiro é um elemento de troca</i> |

Comparando (2) a (3), vê-se que a repetição da sentença vem associada ao mecanismo de paráfrase, que será examinado a seguir. Assim, *mercadoria* em (2M1) foi parafraseada por *negócio* em R1. Isso mostra que as categorias linguísticas funcionam simultaneamente.

Marcuschi (1992, 2006b) descreveu cuidadosamente esse processo, mostrando que o falante (i) repete-se a si mesmo ou ao seu interlocutor, com larga predominância de autorepetições sobre as heterorepetições; (ii) situa as repetições em contiguidade linear ou as separa por meio de outros tópicos; (iii) repete sintagmas, com larga preferência pela repetição de sintagmas nominais e sintagmas verbais.

O mesmo Marcuschi (2006b:232-254) destaca as diversas funções da repetição: (1) obtenção da coesividade textual; (2) facilitação da compreensão; (3) organização tópica, pois através da repetição podemos introduzir e reintroduzir um tópico, delimitá-lo, mantê-lo; (4) condução do argumento discursivo. Para outras funções, ver Castilho (1998a:74-75, 2000).

A *paráfrase* é outro processo constitutivo do texto, consistindo na recorrência de conteúdos. Mas esse termo remete a diversas realidades, assumindo importância até mesmo na argumentação sintática.

Fuchs (1982:49-50) assim definiu a paráfrase: “Transformação progressiva do ‘mesmo’ (sentido idêntico) no ‘outro’ (sentido diferente). Para redizer a ‘mesma coisa’ acaba-se por dizer ‘outra coisa’, no termo de um processo contínuo de deformações negligenciáveis, imperceptíveis.”

O paradoxo da paráfrase está nisto: é uma repetição de conteúdos que, precisamente por terem sido repetidos, acrescentaram-se semanticamente e, nesse sentido, mudaram. Não é preciso dizer mais nada para mostrar a importância da paráfrase na manutenção da conversação e na criação do texto. Nem para destacar a importância do estudo da língua como um sistema complexo. Nessa perspectiva, as categorias não são opostas, antes integrativas, ocorrendo simultaneamente.

Vejamos este exemplo:

Exemplo (4), retirado de Hilgert 2006:290)

| | |
|---|---|
| M | <i>então a minha de onze anos ... ela supervisiona o trabalho dos cinco ...</i> |
| | <i>então ela vê se as gavetas estão em ordem ... se o::material escolar já foi re/arrumado para o dia seguinte ... se nenhum::fez::arte demais no banheiro ... porque às vezes ... estão tomando banho e ficam jogando água pela janela</i> |
| P | <i>quer dizer ... é supervisora nata</i> |

M = matriz. P = segmento parafraseado

Como se vê no exemplo (4), a paráfrase “tece a macroestrutura de um tópico conversacional, na medida em que mantém a centração tópica” (Hilgert, 2006:284).

São muitas as funções da paráfrase no tratamento discursivo do tópico: (1) expansão *vs.* redução, (2) determinação *vs.* indeterminação, (3) ênfase *vs.* atenuação etc. Não examinarei estas questões aqui.

Descontinuação do quadro tópico: parentetização, digressão

A construção do quadro tópico alterna-se com sua descontinuação, quando o deixamos de lado por alguns momentos, nos segmentos parentéticos, ou mesmo encaixando um tópico novo dentro do quadro, nas digressões. As duas estratégias ilustram o fenômeno da *desdiscursivização*, em que propriedades discursivas são desativadas.

Os *segmentos parentéticos* se constituem de pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, contendo observações rápidas ao tópico em desenvolvimento, que não chegam a comprometer a centração tópica, segundo Jubran (1996a, 2006b):

Exemplo (5), Projeto NURC EF SP 405

aqui nós só vamos ... fazer uma leitura em nível PRE-iconográfico nós vamos reconhecer as formas ... então que tipo de formas que nós vamos reconhecer? ... nós vamos reconhecer bisontes ... ((vozes)) ... bisonte é o bisavô ... do touro ... tem o touro o búfalo:: e o bisonte MAIS lá em cima ainda ... nós vamos reconhecer ahn::cavalos ... nós vamos reconhecer veados ... sem qualquer (em nível) conotativoaí ... e algumas vezes MUIto poucas ... alguma figura humana ... aí parte ... de estatuária que a gente vai reconhecer a figura humana mas é muito raro ... neste período ...

Os trechos parentéticos do exemplo 5 foram negritados. Jubran (1996a:415) identificou as seguintes marcas formais dos parênteses: (1) pausa inicial e final, (2) entoação descendente no final, em contraste com a ascendente na retomada tópica, (3) incompletude sintática do enunciado anterior ao parêntese, (4) marcas de reintrodução tópica, como *agora*, *porque*, entre outros.

Para uma análise mais fina dos parênteses, ver Jubran (2006b).

Na *digressão* aprofundamos o processo de descontinuação tópica, inserindo um tópico desviante, como em

Exemplo (6), Projeto NURC D2 SP 360

L1 – a outra de nove quer ser bailarina
 L2 – ahn
 (w
 L1 – ela vive dançando ([risos])
 (
 L2 – dançam/([risos])
 L1 – é ela vive dançando a Laura a:: Estela a Laura não se definiu tenho impressão
 (
 L2 – (...)
 L1 – de que ela vai ser PROmotora ...
 L2 – ah
 L1 – que ela vive acusando é aquela que ...
 (
 L2 – é aquela
 L1 – toma conta do pessoal ([risos]) oh ... agora ah::– **nossa! foi além do que eu ... imaginava ... o horário (...) não ... por causa das crianças na escola** – ([risos]) agora a Estela vive dançando ... e ela quer ser bailarina ...

Fica bastante claro que no exemplo (6) o tópico “profissões futuras das filhas” foi interrompido por uma observação sobre o horário. Esse tópico desviante passa a ocupar longamente a atenção das locutoras, na continuação da entrevista, até que se retome o tópico das profissões. Isso mostra uma vez mais que as desativações são seguidas pelas ativações, qualquer que seja o sistema sob análise.

Uma série de marcas formais destaca a digressão do quadro tópico: (1) muda-se o tempo verbal, de presente para pretérito, (2) pausas separam a digressão do texto maior, (3) marcadores discursivos podem assinalar que se entrou por um desvio do assunto.

Conexão textual

Ao identificar as unidades tópicas, nota-se que elas podem vir ligadas por conectivos que ultrapassam obviamente os limites da sentença.

No Quadro 2, unidades 3 e 8, viu-se que as expressões *mas ... e ...* interligam unidades tópicas. Nesse uso, elas não funcionam como conjunções sentenciais, pois o escopo destes operadores tem uma extensão menor. Por assim dizer, conjunções sintáticas vão de escopinho, enquanto que conectores textuais vão de escopão. Os efeitos de sentido vão acompanhar a extensão do escopo. O *mas* conectivo textual da unidade 3, por exemplo, não é contrajuntivo.

De todo modo, há certos requisitos para que os itens lexicais atuem como conectores textuais. Eles devem ser expressões fóricas, pois devem retomar o que se disse e anunciar o que se segue. Uma expressão referencial não reúne as condições para atuar como conectivo. Veja o seguinte exemplo, que transcrevi de forma a pôr em relevo os conectivos textuais, negritando-os:

Exemplo (8) – Conectivos textuais no D2 REC 05

L1 – não não não é questão disso não

mas

realmente a cadeia de supermercados aqui é de de de de de Recife provavelmente é superior a qualquer uma do país ... isso vocês podem julgar lá vendo ...

mas

não não não é propaganda não é coisa nenhuma

agora

o que eu acho é o seguinte ... é que nós temos

L2 – () problema de saneamento isso é seríssimo

L1 – nós temos aquelas aquelas desvantagens de qualquer civilização colocada no trópico ...

mas

como eu dizia há pouco a cada:: ... vantagem a desvantagem corresponde a uma vantagem também ... aqui tem brisa marinha ...

então

nós temos os ventos alísios que vêm aqui éh: ... soprando aqui perto soprando temos a brisa terral de manhãzinha cedo ... o que faz com que a poluição seja um bem mais difícil

L2 –**agora**

Recife tem um problema muito sério é porque em sendo Recife a a maior cidade do Nordeste ... há uma convergência

L1 não Recife é a maior cidade do mundo ... porque é aqui que o Capibaribe se encontra com o Beberibe pra formar o Oceano Atlântico

(

L2 – eu concordo com você

L1 – ((riu))

L2 – **mas então**

há esse problema

então

a coisa se agrava

Fixando a atenção em *agora*, Risso (1993:34-35) identifica as seguintes propriedades nesse conectivo textual:

(1) “O conectivo não é desencadeado pela fórmula interrogativa ‘quando?’.” De fato, seria impossível interpretar *agora ... Recife .. como* uma resposta à pergunta *quando?* Logo, não se trata de um adjunto adverbial de tempo.

- (2) O conectivo “*não é passível de enquadrar-se como foco de orações clivadas*”, o que faria dessa forma um constituinte da sentença. Não é possível aceitar
 (8a) *é agora que Recife tem um problema muito sério.

que nos levaria a uma paráfrase incongruente com (8).

- (3) As propriedades prosódicas do agora de (8) o apartam do adjunto adverbial de tempo: enquanto aquele é separado por pausas e recebe uma entoação descendente, este é dito emparelhadamente com a sentença.
 (4) Seja como conectivo textual, seja como adjunto adverbial de tempo, agora preserva sua propriedade semântica de dêixis temporal. No primeiro caso, ele marca um momento do tempo discursivo, dada pela “relação de sucessividade entre tópicos ou segmentos de tópicos”. No segundo, um momento do tempo cronológico, exterior ao tempo do texto.

Ocorrências como essas deram origem a um conjunto de pesquisas, em que se indagou a relação entre os conectivos textuais e as conjunções sentenciais. O primeiro estudo do PB neste particular foi preparado por Dias de Moraes (1987).

Nessas pesquisas, frequentemente as conjunções sentenciais foram consideradas como resultado da gramaticalização dos conectivos textuais. Ou seja, supõe-se que as conjunções venham ao mundo primeiramente como conectivos textuais, e depois se metem adentro das sentenças, transformando-se em conjunções. Sempre o insuficiente entendimento da língua como uma linha! Por que não admitir que tudo isso ocorra ao mesmo tempo (2)?

ESTRATÉGIAS CONVERSACIONAIS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO LINGUÍSTICA

Podemos buscar, agora, uma generalização com base no exame das estratégias conversacionais. Para seguir adiante, precisaremos inicialmente selecionar uma orientação epistemológica. Vamos de *teoria dos sistemas complexos* – e aqui a ausência do Marcuschi, filósofo de formação, nos fará uma falta ainda maior.

Para trazer essa epistemologia para o campo da Linguística, propus a *Abordagem multissistêmica*, que venho elaborando desde 1998, como uma proposta de exploração da teoria dos sistemas complexos no estudo da constituição de uma língua natural: Castilho (1998 a, b, 2002 a, b, 2007, 2009 a, b, c, 2010 a, c, 2016, Castilho et al. 2016 no prelo), Castilho e Moraes de Castilho (2011). Algumas teses de doutorado foram defendidas com base na abordagem multissistêmica: Modolo (2004), Kewitz (2007), Simões (2007), Laura (2013), Kobashi (2013), Braga (2016). Na mesma perspectiva teórica, encontram-se em andamento as teses de Marcel Caldeira, sobre a diacronia da concordância em verbos não predicativos equativos e existenciais, Flávia Orci Fernandes, sobre a diacronia da concordância em sentenças relativas, e Janaína Olsen, sobre a diacronia da concordância do infinitivo pessoal. Em seu livro de *Introdução à linguística*, Bagno (2014:23-27) integra esta proposta entre outras teorias linguísticas.

O entendimento das línguas naturais como um sistema complexo se fundamenta nos seguintes postulados:

- **Postulado 1:** A língua é um conjunto de quatro sistemas, organizados por categorias próprias, a saber, o Léxico, a Semântica, a Gramática, o Discurso. Esses sistemas funcionam autonomamente, não se postulando sistemas centrais nem sistemas periféricos.
- **Postulado 2:** As categorias que configuram esses sistemas são problemáticas, no sentido de não opositivas. Elas são vagas, indeterminadas, ambíguas, polissêmicas, problemáticas, não exclusivas, polifuncionais, operando simultaneamente num mesmo recorte de língua.
- **Postulado 3:** Os sistemas linguísticos são administrados por um dispositivo sociocognitivo, baseado nas estratégias conversacionais. A ação desse dispositivo consta de três movimentos mentais: ativação, desativação e reativação das categorias que organizam os sistemas numa forma autoregulada. Decorrem desses movimentos os Princípios de projeção, recursão e elipse. Os processos de criação linguística assentam nesses princípios: a lexicalização, a semanticização, a gramaticalização e a discursivização.

O estudo da oralidade, portanto, abre caminho à formulação de princípios linguísticos, suficientemente fortes para investigar os processos de criação linguística. Este foi um resultado inesperado das pesquisas sobre a oralidade.

Vejamos como o “dispositivo sociocognitivo” atua nos quatro sistemas linguísticos.

Sistema do discurso

Proponho que o dispositivo sociocognitivo opera da seguinte maneira no sistema do Discurso:

- (i) Ativação de categorias: criação e manutenção dos turnos na conversação, construção da unidade tópica no texto.
- (ii) Reativação de categorias: sistema de correção na conversação, repetição e paráfrase no texto.
- (iii) Desativação de categorias: despreferências na conversação, parentetização e digressão no texto.

Sistema da gramática

Exercício semelhante se pode fazer se observarmos a constituição da sentença no sistema da Gramática, particularmente na Sintaxe, em que teríamos:

- (i) Ativação: projeção dos argumentos sentenciais.
- (ii) Reativação: repetição e redobramento de categorias.
- (iii) Desativação: elipse de constituintes.

Ainda está por ser examinado o impacto das pesquisas sobre o português brasileiro falado no desenvolvimento de novos temas na pesquisa gramatical brasileira.

Vou aqui dar uma pequena contribuição a esse campo, lembrando que Marcuschi e eu mesmo tínhamos suspeitado que havia outros campos a explorar em nossas análises sobre alternância de turnos e marcadores conversacionais. Saiu então meu artigo *Da análise da conversação para a análise gramatical* publicado em 1989, e do Marcuschi o artigo *Análise da conversação e análise gramatical*, publicado em 1991.

Reparei na ocasião que também o ensino da língua portuguesa poderia beneficiar-se da apropriação das pesquisas sobre a oralidade. Resultou daqui meu livrinho de 1998, *A língua falada e o ensino do português*. Mas havia muitos argumentos a desenvolver nesse livrinho, desde que se encontrasse uma moldura epistemológica apropriada. Surgiu assim a *Nova gramática do português brasileiro*, que publiquei no ano de 2000. Embora intitulado “gramática”, ele elabora análises lexicais, semânticas e discursivas.

Sistema do léxico

No sistema do Léxico, teremos, respectivamente:

- Ativação: criação das palavras.
- Reativação: relexicalização das palavras por derivação e composição.
- Desativação: deslexicalização, que é a morte das palavras.

Sistema da semântica

No sistema da Semântica, teremos:

- (i) Ativação: criação dos sentidos, via representação das categorias cognitivas.
- (ii) Reativação: ressemanticização, via metáfora e metonímia.
- (iii) Desativação: dessemanticização, via desaparecimento de um campo semântico: Castilho (2010, cap. 2).

DO MICROCOSMO CONVERSACIONAL À FORMULAÇÃO DE PRINCÍPIOS LINGUÍSTICOS

Numa simples conversação assenta todo o complexo edifício da linguagem. De fato, pode-se verificar que o dispositivo sociocognitivo ativação/reactivação/

desativação de propriedades, postulado com base nas estratégias conversacionais, abre caminho à formulação dos Princípios gerais que ordenam os sistemas linguísticos das línguas naturais. Postularei, então, que os princípios gerais de Projeção, Recursão e Elipse assentam nesse dispositivo. Vejamos rapidamente como esses princípios operam numa língua como o PB. Antes disso, é preciso sublinhar que a Abordagem multissistêmica focaliza os *processos* de constituição das línguas naturais, com prioridade sobre a análise de seus *produtos*.

Princípio de projeção

O termo *projeção* deriva de *projetar*, e será aqui utilizado no seu sentido corrente de (i) “ato ou efeito de arremessar, jogar algo para algum lugar”, (ii) “calcular antecipadamente uma situação futura”, (iii) “perceber um objeto mental como algo espacial e sensivelmente objetivo”.

O Princípio de projeção aplica-se a todos os sistemas linguísticos, embora seja mais conhecido como um princípio gramatical: Castilho (2012). Seus traços, entretanto, ultrapassam o sistema da gramatical, como demonstraremos a seguir.

(1) *Projeção lexical*

A Teoria dos espaços mentais explica como uma palavra projeta outra: Fauconnier (1984-1985). Essa teoria se ocupa, igualmente, do que estou chamando Projeção semântica.

(2) *Projeção gramatical*

Para construir as sentenças, usamos expressões predicadoras que arremesam seus traços lexicais sobre outras expressões, os argumentos sentenciais, atribuindo-lhes (i) casos e papéis temáticos, (ii) uma dada disposição no enunciado. A Gramática tradicional havia identificado em suas linhas gerais esses efeitos da projeção, denominando-os *regência*, *concordância* e *colocação*. A série escrita por Carlos Góis é exemplar a esse respeito: Góis (1931, 1932, 1933).

Para denominar uma das manifestações gramaticais desse princípio, por que a nomenclatura gramatical teria escolhido o termo *transitividade*, derivado de *transitiuus*, que vem do verbo de ação *transire*, “atravessar, passar, ir além”? Ar-risco uma resposta: por trás dessa decisão se reconheceu uma das manifestações da categoria cognitiva de MOVIMENTO FICTÍCIO: Talmy (2000). Entendeu-se que a sentença representa uma sorte de percurso, em que um estado de coisas “passa” do agente para o paciente, explicação que obviamente só funciona para os verbos de ação. Em face desse entendimento, explicar a transitividade como a propriedade de passar da voz ativa para a voz passiva é restringir sua dimensão.

(3) *Projeção semântica*

Para construir os sentidos, movimentamos traços semânticos pelo enunciado, via predicação, metonímia e metáfora. Outras categorias semânticas assentam igualmente no MOVIMENTO de traços, quando atribuímos sentidos (= referenciação) ou propriedades (= predicação), quando retomamos esses sentidos (= foricidade), ou quando os ampliamos (= inferência, pressuposição), e assim por diante.

A Semântica Cognitiva andou arando os campos férteis da projeção, mesmo sem utilizar consistentemente esse termo. Assim, Fauconnier (1984-1985, 1996) sustentou que as estruturas gramaticais fornecem indícios sobre a construção dos espaços mentais, definíveis inicialmente como um conjunto de percepções evocadas diretamente por uma expressão linguística ou pelas situações do discurso, denominadas em seu texto “evocações pragmáticas”. Assim, uma palavra como *escritor*, do domínio da expressão, evoca logo a noção de *livros*, do domínio da evocação pragmaticamente sustentada, o que dá lugar a sentenças do tipo:

Exemplo (9)

Em seguida sou eu quem provoca um baque surdo no corredor, ao derrubar quatro Camões da prateleira alta. Chico Buarque – O irmão alemão. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 32.

isto é,

(9a) ... *derrubei quatro livros escritos por Camões.*

Entre a expressão – que funciona como gatilho da evocação – e o espaço mental evocado, situa-se nosso conhecimento de mundo, que opera, então, como uma espécie de “conector pragmático”. As observações de Fauconnier mostram que pensamentos altamente elaborados no domínio das ciências, das artes e das literaturas, tanto quanto a compreensão elementar da significação das sentenças produzidas nas situações do dia-a-dia, são regidas pela projeção (= Ing *mapping*) e pela combinação de espaços mentais. Numa leitura pessoal dessa teoria, direi que ele identificou a atuação do princípio de projeção no sistema da Semântica, de que resulta a criação dos sentidos.

(4) *Projeção discursiva*

Como vimos na anteriormente, durante uma conversação prevemos nosso momento de entrada na conversação e lançamos nosso turno à roda, configurando a Projeção discursiva. Também aqui os pesquisadores da Análise da Conversação abriram caminho a uma generalização a que denominei anteriormente “princípio pragmático de projeção”: Castilho (1998a).

PRINCÍPIO DE RECURSÃO

O Princípio de recursão, ou de recursividade, é a possibilidade de “aplicar uma regra repetidas vezes na construção das frases”: Xavier; Mateus (1992, s. v. *recursividade*).

O termo tem sido frequentemente usado para retratar a possibilidade de produzir infinitamente expressões encaixadas umas noutras, como é o caso das sentenças adjetivas e dos sintagmas preposicionais, entre outros. Essa percepção tem o defeito de limitar o Princípio de recursão à Gramática de uma língua, e mesmo assim, apenas às construções encaixadas.

Se reconhecermos sua extensão maior, veremos que ele capta as situações linguísticas em que retomamos o que já foi dito, ou escrito, fazendo recorrer categorias gramaticais (= segmentos de palavras, palavras, sintagmas, sentenças), categorias semânticas (sentidos parafraseados, sentidos que retornam à nossa mente, por foricidade) e categorias discursivas (unidades discursivas parafrásticas).

Sem dúvida as categorias gramaticais têm sido as mais pesquisadas do ponto de vista da recursão.

O Princípio de recursão descarta a visão unidirecional das línguas naturais, bastante tematizada pelos pesquisadores da gramaticalização. A sucessão de fases de uma mesma expressão é uma ilusão de ótica. A língua retorna sempre sobre si mesma, refazendo interminavelmente seus caminhos, numa espécie de entropia.

(1) Recursão lexical

O tautossilabismo, ou seja, a recorrência da mesma sílaba, dá surgimento a palavras que indicam relação de parentesco, como *papai, mamãe, titio, vovô*, derivadas de *pai, mãe, tio, vô* (de *avô*). Outras evocam a sensualidade (*lepo-lepo, nheco-nheco, pega-pega, treme-treme, rala-rala*), a agitação do dia-a-dia (*lufa-lufa, empurra-empurra*), a conversa sem importância (*lero-lero, blá-blá-blá*), os apelidos (*Juju, Mimi, Dudu, Fafá, Zezé*), e assim por diante (*bangue-bangue, pisca-pisca, bilu-bilu, cri-cri, teco-teco, reco-reco, quero-quero, xique-xique, pingue-pongue*). Exemplos de Jean Lauand, *Língua Portuguesa* 104: junho de 2014:14-15.

A homonímia resulta igualmente da recursão lexical. Segundo Ilari (2002:103), “palavras homônimas são aquelas que se pronunciam da mesma maneira, mas têm significados distintos e são percebidas como diferentes pelos falantes da língua”. Ele dá os seguintes exemplos: *manga* “fruta”, “parte de certas peças de roupa que cobrem os braços”; *banco* “assento num jardim, numa igreja”, “casa de crédito” etc.

Recursão é, também, a repetição pura e simples de palavras. Na língua falada, a repetição das palavras é um dos processos de criação dos enunciados, seja no sistema gramatical (Castilho 1997c), seja no sistema discursivo.

(2) Recursão gramatical

A quantidade de expressões gramaticais é imensa, quase incontável. Entretanto, a estrutura dessas expressões é sempre a mesma. Qualquer que seja sua extensão, repete-se o seguinte esquema:

Margem esquerda (Especificador) + Núcleo + Margem direita (Complementizador)
O que distingue as unidades linguísticas é o material com que preenchemos esses lugares estruturais. A recursão gramatical capta essa capacidade das línguas de construir suas estruturas fazendo recorrer a mesma regra de estruturação.

No quadro a seguir, reúne as unidades linguísticas que ilustram esse princípio.

Quadro 3 – A recursão gramatical

| Unidade | Especificador | Núcleo | Complementador |
|----------|---------------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Sílaba | Consoante/semiconsoante | Vogal | Consoante/semiconsoante |
| Palavra | Prefixo | Radical | Sufixo |
| Sintagma | Artigo/pronome – V auxiliar/Adv | N-PRO./V/Adj/Adv/Prep | SP/Sadj/Sentença relativa/Sadv |
| Sentença | Sujeito | Verbo | Complementos |

Num rápido repertório, nota-se que recorrem:

- as flexões, na concordância
- os possessivos (*esta é a sua camisa dele*)
- as expressões de grau, no PB vernacular (*mais maior, mais menor*)
- as preposições (*desde, diante*, que provêm de *de+ex+de, de + ante*)
- os pronomes (*isso eu te falei pra você*)
- as sentenças relativas copadoras (*a casa de que te falei dela foi vendida*)
- os tempos compostos do verbo (*vou ir amanhã, tem tido muitos problemas*)
- a negação (*você não vai de jeito nenhum*)
- argumentos sentenciais (*o menino ele chegou*).

(3) Recursão semântica

Os sinônimos exemplificam a recursão semântica, mesmo tendo-se em conta que eles são “palavras de sentido próximo”, ou seja, não dispõem de sentido igual: Ilari (2004:119). Traços semânticos recorrem nas palavras sinônimas, acompanhados de outros traços.

(4) Recursão discursiva

As unidades tópicas descritas em Castilho (1998) exemplificam o Princípio de recursão discursiva:

Quadro 4 – a recursão discursiva

| Margem esquerda | Núcleo | Margem direita |
|---|-----------------------------------|------------------------------------|
| Marcadores orientados para o interlocutor | Sentenças tematicamente centradas | Marcadores orientados para o texto |

Os processos de reformulação, como a repetição, a correção e a paráfrase, constituem modalidades de recursão do tópico discursivo, funcionando na estruturação dos textos: Castilho (2010 a:5. 2. 3. 2).

PRINCÍPIO DE ELIPSE

Em línguas como o PB, podemos omitir certos constituintes, sejam gramaticais, semânticos ou discursivos. Tais omissões foram denominadas na literatura corrente *elipse*, *categorias vazias*, *anáfora zero*. A *elipse* mostra que também significamos quando ficamos em silêncio.

Os primeiros gramáticos gregos notaram que ao omitir uma expressão estamos remetendo, por meio do silêncio, à expressão projetada para figurar naquele lugar do enunciado. A gramática gerativa viria a denominar de “anáfora vazia” esta retomada de uma expressão por meio do silêncio.

Nesta seção, interpretamos a *elipse* seja como um segmento recuperável, seja como um segmento perdido, em virtude de alterações gramaticais no enunciado.

(1) Elipse lexical

Sufixos lexicais podem ser elididos, dando origem às formas regressivas, tais como *satisfa* (por *satisfação*), *proleta* (por *proletário*), *japa* (por *japonês*), *estranja* (por *estrangeiro*) etc. Algumas dessas formas perderam seu impacto, e não são mais percebidas como regressivas, tais como *alinhavo*, *honra*, *ataque*, *prova* (respectivamente de *alinhavão*, *honrar*, *atacar*, *provar*): Elia (1953, s. v. regressivo).

(2) Elipse gramatical

No PB, podem omitir-se o núcleo de uma sílaba, como em (‘ants), por *antes*, o morfema flexional da palavra, o verbo da sentença, o argumento do verbo, um sintagma ou toda uma sentença, substituídos nesse caso por *prossintagmas* e por *prossentenças*: Castilho (2010:15. 2, 10. 2. 1. 6, 6. 5. 4, 8. 4).

A omissão de segmentos fonológicos de palavras foi bastante estudada pelos neogramáticos, que desenvolveram toda uma terminologia para categorizá-las: *aférese*, se a omissão afetou a primeira sílaba da palavra (como em Lat *atonittu*> Port *tonto*), *síncope*, se a omissão afetou algum segmento medial (como em Lat *viride, dolore*> Port *verde, dor*), *apócope*, se a omissão afetou algum segmento final (como em Lat *dolore, amore*> Port *dor, amor*).

O Especificador sintagmático pode ser omitido, gerando diferentes interpretações semânticas: cf. *livro*, por *o livro, meu livro*. O mesmo pode ocorrer com o Complementador: cf. *Aquele sujeito é um mala*, por *mala sem alça*, “inútil”; *Falou um montão*, por *um montão de asneiras*.

Também o Especificador e o Complementador sentenciais podem ser elididos, criando-se sentenças de sujeito nulo e de argumento interno nulo.

A elipse do núcleo sintático pode ou não demandar a ocorrência de uma classe de substituição. No caso das construções de tópico organizadas por sintagma preposicional não se exige essa classe. Na elipse do substantivo, pronomes podem substituí-los. Na elipse do verbo, proformas os substituem.

(3) Elipse semântica

Também os sentidos das expressões podem ser omitidos, sendo então substituídos por outros sentidos, no caso da metáfora, da metonímia da especialização e da generalização do sentido.

Esse tipo de elipse ocasiona a mudança semântica da palavra “sobrevivente”. Assim, por meio do sintagma nominal *mala sem alça* queremos referir algo inútil, de difícil manejo. Com a elipse do Complementador *sem alça*, organizamos sentenças do tipo *Fulano é uma/lum mala*, para designar alguém inútil, de trato difícil. O mesmo ocorre em *Falou um montão de asneiras* → *Falou um montão*.

(4) Elipse discursiva

Através das digressões e dos parênteses, podemos omitir um tópico discursivo que vinha sendo elaborado: Castilho (2010:5. 2. 4).

CONCLUSÕES

Em suma, partindo do microcosmo das estratégias conversacionais podemos chegar ao macrocosmo dos princípios gerais que regem uma língua natural, passando por uma análise controlada de seus aspectos lexicais, gramaticais, semânticos e discursivos.

O seguinte quadro capta os argumentos aqui oferecidos ao debate.

Quadro-resumo: das estratégias conversacionais para os princípios linguísticos

| Dispositivo sociocognitivo | Conversaço | Texto/sentença | Princípio linguístico |
|-----------------------------------|-----------------------|---|------------------------------|
| <i>Ativação</i> | Manutenção dos turnos | Construção da unidade tópica/da estrutura argumental | Projeção |
| <i>Reativação</i> | Sistema de correção | Repetição e paraphrase da unidade tópica/dos argumentos sentenciais | Recursão |
| <i>Desativação</i> | Despreferências | Parentetização e digressão | Elipse |

Encerro esta fala lembrando uma conquista da Linguística brasileira: a elaboração de pesquisas realizadas sob a forma de projetos coletivos. Há muitos deles no Brasil, felizmente. Eles aceleraram nosso conhecimento, propiciando, ademais, a confluência de diferentes habilidades, por incluir sempre pesquisadores ligados a diferentes teorias linguísticas.

O passamento de Luiz Antonio Marcuschi não interromperá as pesquisas linguísticas desenvolvidas por alunos e professores das universidades de Pernambuco. Graças a lideranças como a de Valéria Gomes, Coordenadora da equipe pernambucana do *Projeto para a história do português brasileiro* e Presidente do *Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*, novos temas passaram a ser desenvolvidos, movimentando uma ciência de tanta importância para a revelação da identidade dos brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. (Org.), 2013. *Construção fonológica da palavra*. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, v. VII. São Paulo: Contexto.
- ALVES, Ieda Maria; RODRIGUES, Ângela Cecília (Org.), 2015. *Construção morfológica da palavra*. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, v. VI. São Paulo: Contexto.
- BAGNO, Marcos, 2014. *Língua, linguagem, linguística*. Pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola.
- BRAGA, Henrique Santos, 2016. *Construções imperativas no português brasileiro: uma abordagem funcionalista-cognitivista*. São Paulo: Universidade de São Paulo, tese de doutoramento.

CASTILHO, Ataliba T. de (1984a). El proyecto de estudio coordinado de la norma culta. Formalismo y semanticismo en la sintaxis verbal. Em: Donald F. Solá (Ed 1984). *Language in the Americas. Proceedings in the Ninth PILEI Symposium*. Ithaca: Cornell University, p. 161-165.

CASTILHO, Ataliba T. de (Org.), 1989). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

CASTILHO, Ataliba T. de. 1989b. Para o estudo das unidades discursivas do português falado, in A. T. de Castilho (Org.), 1989, p. 249-280).

CASTILHO, Ataliba T. de. 1989d. Da análise da conversação para a análise gramatical. *Estudos linguísticos* 17:219-226, 1989.

CASTILHO, Ataliba T. de, 1997a. A gramaticalização. *Estudos linguísticos e literários* 19:25-63, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. de (Org.), 1993. *Gramática do português falado*, v. III, As abordagens. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp; 3. ed., 2002.

CASTILHO, Ataliba T. de, 1997c. Para uma sintaxe da repetição. *Língua falada e gramaticalização*. *Língua e literatura* 22:293-332, 1997 (Universidade de São Paulo).

CASTILHO, Ataliba T. de, 1998a. *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Contexto; 5ª reimpressão, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. de, 1998c. Langue parlée et processus grammaticaux, in M. Bilger; K. van den Eynde; F. Gadet (Eds. 1998) *Analyse linguistique et approches de l'oral*. Recueil d'études offert en hommage à Claire Blanche-Benveniste. Paris/Leuven: Peeters, p. 141-148.

CASTILHO, Ataliba T. de, 2000. A repetição como processo constitutivo da gramática do português falado, in José Antonio Samper Padilla y Magnolia Troya Déniz (Org.), 2000. *Actas del XI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, t. III, p. 2289-2298.

CASTILHO, Ataliba T. de, 2003a. Análise multissistêmica das preposições do eixo transversal no Português Brasileiro, in J. Ramos; M. Alckmim (Org.) (2007). *Para a história do português brasileiro*, v. V: Estudos sobre mudança linguística e história social. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, p. 53-132.

CASTILHO, Ataliba T. de, 2007. Abordagem da língua como um sistema complexo. Contribuições para uma nova Linguística Histórica, in A. T. de Castilho; M. A. Torres Morais; R. E. V. Lopes; S. M. L. Cyrino (Org. 2007). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Homenagem a Mary A. Kato. Campinas: Pontes/Fapesp, p. 329-360.

CASTILHO, Ataliba T. de (Org.), 2009. *História do português paulista*. Série Estudos, v. 1. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

CASTILHO, Ataliba T. de, 2009a. An approach to language as a complex system. New issues in Historical Linguistics, in Vanderi Aguilera (Org.), 2009. *Para a história do português brasileiro*. v. VII: Vozes, veredas, voragens. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, t. 1, p. 1-44. Republicado em A. T. de Castilho (Org.), 2009:119-136.

- CASTILHO, Ataliba T. de, 2009b. Para uma análise multissistêmica das preposições, in A. T. de Castilho (Org.), 2009:279-332.
- CASTILHO, Ataliba T. de, 2009d. Análise multissistêmica da sentença matriz, in V. L. M. de Oliveira e Paiva; M. do Nascimento (Org.), 2009. *Sistemas adaptativos complexos*. Língua (gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 35-60.
- CASTILHO, Ataliba T. de, 2009e. Análise multissistêmica das minissentença, in S. S. C Ribeiro; S. B. B. Costa; S. A. M. Cardoso (Org.) 2009: *Miscelânea de estudos dedicados a Jacyrá Motta*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, p. 61-82.
- CASTILHO, Ataliba T. de, 2010 a. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- CASTILHO, Ataliba T. de, 2010b. Para uma abordagem cognitivista-funcionalista da gramaticalização. Em: Dermeval da Hora; Camilo Rosa Filho (Org.). *Para a história do português brasileiro*. 1. ed. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2010, v. VIII, p. 272-283.
- CASTILHO, Ataliba T. de, 2012. Princípio de projeção. In: Adelson Pinheiro Sedrins et al. (Org.), 2012). *Por amor à linguística*. Miscelânea de estudos linguísticos dedicados a Maria Denilda Moura. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, p. 29-64.
- CASTILHO, Ataliba T. de, 2016. Do microcosmo conversacional para a formulação dos princípios linguísticos comunicação ao XII Lusitanistentag, Aachen, 2016.
- CASTILHO, Ataliba T. de; MORAES DE CASTILHO, Célia Maria. 2011. Perspectiva multissistêmica da concordância, in Maria Célia Lima-Hernandes; Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (Org.), 2011). *História do português paulista*. Série Ensaaios, v. 3. São Paulo, p. 111-132.
- CASTILHO, Ataliba T. de; CALDEIRA, Marcel; MARONEZE, Bruno; MORAES DE CASTILHO, Célia Maria; BUIN, Edilaine; FERNANDES, Flávia Orci; OLSEN, Janaína. 2016. Diacronia da concordância. Em: A. T. de Castilho; Célia Regina dos Santos Lopes (edição no prelo) *Mudança sintática funcionalista*. v. 3 da História do Português Brasileiro, no prelo.
- DIAS DE MORAES, Lygia Corrêa. 1987. *Nexos de coordenação na fala urbana culta de São Paulo*. São Paulo: USP, Tese de doutoramento.
- ELIA, Sílvio et al. 1955 (1953). *Dicionário gramatical*. Português. Rio de Janeiro/Porto Alegre/São Paulo: Globo.
- FAUCONNIER, Gilles. 1984. *Espaces mentaux*. Aspects de la construction du sens dans les langues naturelles. Paris: Les Éditions de Minuit. Tradução para para o inglês: *Mental spaces*. Cambridge: The MIT Press, 1985.
- FUCHS, Catherine. 1982. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GÓIS, Carlos. (1931) 1943. *Sintaxe de regência*. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia.
- GÓIS, Carlos. (1932) 1940. *Sintaxe de construção*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- GÓIS, Carlos. (1932)1955. *Sintaxe de concordância*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

- GRICE, H, p. 1982. Lógica e conversação. Em M. Dascal (Org.) 1982:81-103.
- HILGERT, José Gaston. 1989. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de doutoramento.
- HILGERT, José Gaston, 2006. Parafraseamento. Em C. C. S. Jubran/I. G. V. Koch (Org.) 2006. *Gramática do português culto falado no Brasil*, v. I, Construção do texto falado. Campinas: Editora da Unicamp, p. 275-300.
- ILARI, Rodolfo, 2001b. *Introdução à semântica*. Brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 5. ed.
- ILARI, Rodolfo, 2002. *Introdução ao estudo do léxico*. Brincando com as palavras. São Paulo: Contexto.
- ILARI, Rodolfo (Org.), 2014. *Palavras de classe aberta*. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, v. III. São Paulo: Contexto.
- ILARI, Rodolfo (Org.), 2015. *Palavras de classe fechada*. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, v. IV. São Paulo: Contexto.
- JUBRAN, Clélia Cândida Abreu (Org.), 2015. *Construção do texto falado*. Gramática do português culto falado no Brasil, v. I: São Paulo: Contexto. 2. ed. de Ingedore Koch e Clélia Cândida Abreu Jubran (Org.), 2006). *Gramática do português culto falado no Brasil*, v. 1, A construção do texto. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- KATO, Mary; NASCIMENTO, Milton do (Org.), 2015. *Construção da sentença*. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, v. II: São Paulo: Contexto, segunda edição de Mary Kato e Milton do Nascimento (Org.), 2009). *Gramática do português culto falado no Brasil*, v. 3, a construção da sentença. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- KEWITZ, Verena. 2007. *Gramaticalização e semanticização das preposições a e para no português brasileiro (séculos XIX a XX)*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de doutorado.
- LAURA, Fábio Izaltino. 2013. *Abordagem multissistêmica da marcação de tema no português paulista*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, tese de doutoramento.
- LEVINSON, Stephen, 1983. *Principles of pragmatics*. New York: Longman.
- Pragmática*. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1975. *Linguagem e classes sociais*. Introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Coedições da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1983-2009. *Linguística do texto: o que é, como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco; 2. ed., Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1986. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1988-1991. Análise da conversação e análise gramatical. *Boletim da Abralin* 10:1991, 11-34.

- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1989. Marcadores conversacionais do português brasileiro. Em: A. T. de Castilho (Org.), 1989:281-321.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1992. *A repetição na língua falada*. Formas e funções. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Tese para concurso de Professor Titular.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio, 1996. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. Em: I. G. V. Koch (Org.), 1996:95-129.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de recontextualização*. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em: A. P. Dionísio; A. R. Machado; M. A. Bezerra (Org.), 2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2006 a. Hesitação. Em C. C. S. Jubran; I. G. V. Koch (Org.), 2006:48-70.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2006b. Repetição. Em C. C. S. Jubran/I. G. V. Koch (Org.), 2006:219-254.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; KOCH, Ingedore G. Villaça, 2006c. Referenciação. Em C. C. S. Jubran/I. G. V. Koch (Org.) 2006:381-399.
- MÓDOLO, Marcelo, 2004. *Gramaticalização das conjunções correlativas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de doutoramento.
- NEVES, Maria Helena de Moura (Org.), 2016. *Construção das orações complexas*. Gramática do português culto falado no Brasil, v. V. São Paulo: Contexto.
- RISSO, Mercedes Sanfelice. 1993. 'Agora ... o que eu acho é o seguinte': um aspecto da articulação do discurso no português culto falado, in A. T. de Castilho (Org.), 1993:31-60).
- SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emmanuel; JEFFERSON, Gail. 1974. A symplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50:696-735, 1974. Tradução para o português: Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas. Revista de Estudos Linguísticos* 7 (1), 2003:9-73.
- SIMÕES, José da Silva. 2007. *Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no Português Brasileiro*. São Paulo: Universidade de São Paulo, tese de doutorado.
- TALMY, Leonard. 2000. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: The MIT Press, 2 vols.
- URBANO, Hudinilson. 1993. Marcadores conversacionais. In: D. Preti et al. (Org.), 1993:81-102.
- URBANO, Hudinilson. 2006. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: C. C. S. Jubran; I. G. V. Koch (Org.) 2006:497-528.
- XAVIER, Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena. 1990-1992. *Dicionário de termos linguísticos*, 2 volumes. Lisboa: Edições Cosmos/Associação Portuguesa de Linguística/ Instituto de Linguística Teórica e Computacional.

2

CAPÍTULO

ICONICIDADE DO LÉXICO À SINTAXE

Cleber Ataíde

Emanuel Cordeiro da Silva

INTRODUÇÃO

A capacidade, exclusivamente humana, de se expressar verbal e articuladamente sempre despertou atenção e interesse dos homens ao longo da história da civilização. Tanto é assim que há reflexões sobre a linguagem humana desde o século X, na Antiguidade Clássica, com os filósofos greco-latinos, até os dias atuais, com os linguistas contemporâneos. Mas, o século XX, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916, baseado nas ideias de Ferdinand Saussure, é majoritariamente considerado o marco do nascimento do estudo científico da linguagem no Ocidente.

Ao longo dos anos, a Linguística enquanto ciência da linguagem fez surgir diferentes escolas teóricas divergentes, como em qualquer outra área das ciências humanas, em sua maneira de compreender os fenômenos da linguagem.

Na história da Linguística, dois grandes paradigmas surgiram para distinguir modelos de análises diferentes: o Formalista e o Funcionalista. O primeiro prioriza os aspectos estruturais das línguas e as compreende como um sistema abstrato e autônomo em relação aos modos de uso (DIK, 1987). Enquanto que o segundo ressalta os aspectos integrativos das unidades linguísticas e concebe as línguas como uma rede de relações dentro da qual as estruturas são fortemente motivadas por forças de natureza semântica, pragmática e cognitiva.

Ambos os paradigmas estão associados a diferentes modos de conceber o fenômeno natural da linguagem humana. No geral, as duas orientações divergem quanto aos objetivos da análise linguística, à metodologia aplicada e ao tipo de dados utilizados (PEZATTI, 2004).

Com base em Heine (1997, p. 3, tradução nossa), apresentamos os pressupostos que fundamentam o funcionalismo linguístico e o distinguem do formalismo:

- (i) A principal função da língua é expressar significado. A questão do porquê a língua é usada e estruturada da forma como é deve, portanto, ser respondida primeiro e, sobretudo, com referência a essa função.
- (ii) As formas usadas para expressar significado são motivadas ao invés de arbitrárias (onde “motivado” significa que formas linguísticas não são inventadas arbitrariamente, mas são, ao contrário, já significativas quando elas são introduzidas para alguma função específica).
- (iii) Uma vez que as motivações para usar e desenvolver a língua são externas à estrutura da língua, explicações externas da língua são mais poderosas do que as internas.
- (iv) A língua é um produto histórico e deve ser explicada antes de tudo com referência às forças que a tem modelado.
- (v) A distinção sincronia/diacronia deriva da perspectiva adotada, e não dos fatos considerados.
- (vi) A mudança gramatical é unidirecional, levando do lexical ao gramatical, e do gramatical ao ainda mais gramatical, formas e estruturas.

Desse modo, os estudos funcionalistas estão interessados em explicar as regularidades no sistema linguístico, as quais advêm do uso interativo da língua e das condições semânticas, pragmáticas e cognitivas. Por isso, um dos aspectos centrais é a crença de que o contexto de uso motiva as diferentes construções sintáticas. Na verdade, o que vem sendo denominado de Funcionalismo em Lin-

guística, apesar das peculiaridades dos diferentes modelos¹, são os fundamentos epistemológicos que caracterizam uma pesquisa funcionalista. São, portanto, conceitos gerais de uma proposta funcionalista considerar: 1) *A língua como um fenômeno social*, isto é, um instrumento de interação social, cuja principal função é o estabelecimento dinâmico da comunicação entre os seus interlocutores; 2) *O discurso como um conjunto de estratégias criativas* empregadas pelo falante/escrivente para organizar seu texto com propósitos e objetivos para um determinado ouvinte/leitor e 3) *A gramática como um sistema de convenções resultantes de motivações de natureza distinta*, em que se sobressaem as pressões do uso. Daí que, para o Funcionalismo, a gramática de qualquer língua exige padrões morfosintáticos estáveis ao lado de padrões também emergentes.

Esses três conceitos resultam na maneira como os funcionalistas devem conceber as análises linguísticas. Assim, torna-se obrigatória a tarefa de explicar o fenômeno da linguagem mediante as relações que contraem os falantes/escriventes e os ouvintes/leitores nas suas manifestações discursivas pragmaticamente situadas. Com o objetivo de auxiliar nessa tarefa, apresentamos, neste artigo, conceitos gerais que podem instrumentalizar a análise da relação entre língua em uso, gramática e cognição. Para tanto, dividimos este texto em duas partes: a primeira trata de apresentar o caráter adaptativo-funcional dos fenômenos da língua; a segunda discute o princípio da *iconicidade* aplicado ao léxico e à sintaxe do português.

LINGUÍSTICA CENTRADA NO USO: COGNIÇÃO E GRAMÁTICA

O funcionalismo privilegia o uso da língua e considera haver uma relação estreita entre as estruturas das línguas e o uso que os falantes fazem delas em diversos contextos de comunicação. Isto é, caracteriza-se por ser um tipo de abordagem que incorpora em suas análises aspectos sintáticos, semânticos, pragmáticos e cognitivos.

Nessa perspectiva, são levados em conta, na análise das línguas, aspectos da experiência humana em ambiente cultural associados a aspectos cognitivos, como nossa capacidade de organizar, acessar, conectar, utilizar e transmitir adequadamente informações. A habilidade linguística é vista como constituída das regularidades no processamento mental da linguagem em situações reais de uso. Em outras palavras, é possível dizer que os eventos de uso, naturalmente estabelecidos por condições pragmáticas, dirigem a formação e o funcionamento do sistema

¹ Ao longo do desenvolvimento do *Funcionalismo*, surgiram diferentes modelos teóricos que compartilham entre si a concepção de língua como instrumento de interação, que, como tal, deve ser analisada com base em situações reais de uso.

internalizado pelo falante/escrevente, cuja estrutura não se separa do processamento mental que ocorre no uso que se faz da língua.

Os eventos de uso são cruciais para a continuidade da organização do sistema, já que não representam apenas o produto do sistema linguístico do falante/escrevente, mas fornecem o estímulo (*input*) para os sistemas de outros falantes/escreventes. Segundo Martelotta (2011), esses eventos desempenham um duplo papel no esquema comunicativo: 1) constituem resultado da atuação do sistema linguístico e 2) amoldam sistemas, através de reanálise, analogia e outros processos que implicam alterações e extensões no emprego das expressões do sistema linguístico de uma língua.

Os usos provenientes dos processos de inovações das estruturas linguísticas podem ter sua frequência aumentada, a ponto de transcender os limites do ambiente comunicativo em que são empregados e, conseqüentemente, serem incorporados ao sistema através de um processo de rotinização. Isso é o que vai garantir, portanto, um caráter eminentemente dinâmico, adaptativo (DU BOIS, 1985), maleável (BOLINGER, 1977) e emergente (HOPPER, 1987) do sistema das línguas naturais.

Nessa visão, a gramática de uma língua constitui um conjunto de princípios de um processo contínuo de variação e mudança, que, de acordo com Langacker (1987), associam-se a rotinas cognitivas que são moldadas, mantidas e modificadas pelo uso. Portanto, o sistema de uma língua deve ser entendido não apenas como um princípio inato, modular e essencialmente biológico, como pensam os gerativistas. É preciso compreender que o processo de constituição e transformação de qualquer língua resulta da atuação de fatores de regularização e unificação ao lado de fatores de criação e inovação que só se concretizam pelo uso efetivo. A atuação localizada desses fatores gera a gramática da língua, que se compõe de possibilidades de combinação de unidades formais, padronizadas e portadoras de significado. Isso quer dizer que a natureza das estruturas possíveis que compõem a gramática de uma língua está em sua motivação cognitiva (BOLINGER, 1977; GIVÓN, 1979).

Nessa perspectiva, as regras gramaticais existem, mas não têm natureza exclusivamente sintática (TOMASELLO, 2003; GIVÓN, 1979; BOLINGER, 1977; VAN VALLI, 1990; HOPPER, 1987). Elas emergem a partir de operações do sistema, ativadas em combinação com eventos específicos do ambiente cultural e da situação de interação verbal. Ou seja, formar uma frase não implica apenas juntar palavras de maneira lógica, mas estabelecer uma relação de adaptação entre as estruturas linguísticas e o contexto em que elas são usadas. Portanto, nossa capacidade criativa de formar categorias, de agregar essas categorias em diferentes domínios de conhecimento, assim como nossa habilidade de estabelecer relações de semelhança ou analogia entre esses domínios estão orientadas pelo funcionamento natural de nossa mente e pelo ambiente cultural em que estamos inseridos.

A ordenação do sujeito em construções do português, por exemplo, pode exemplificar a ideia de que a gramática é um grupo de princípios de adaptação contextual. Em Português, têm-se as sentenças *sujeito-verbo* ou *verbo-sujeito*, quer dizer, pode-se colocar o sujeito antes do verbo ou depois. Ao formular frases, o indivíduo tem, inevitavelmente, de decidir, considerando o contexto discursivo, em que parte da frase o sujeito deve aparecer. Essa decisão acaba não sendo arbitrária, uma vez que há motivação para a colocação do sujeito. Dados de uso, inclusive de pesquisas com textos orais e escritos, como as pesquisas de Pontes (1987) e Votre e Naro (1991), fornecem fortes evidências de que não há tanta arbitrariedade nesse fenômeno, sendo o contexto de uso o fator motivador da escolha da colocação do sujeito no português brasileiro. Por exemplo, se o sujeito expressar um referente já mencionado, isto é, uma informação já compartilhada pelos interlocutores, tende fortemente a aparecer antes do verbo. Caso o sujeito indique um referente novo, ou seja, uma informação ainda não mencionada ou não compartilhada pelos interlocutores, a tendência é de que isto ocorra depois do verbo. Portanto, temos uma construção sintática para a manutenção de um sujeito já mencionado e outra para a indicação de um sujeito novo.

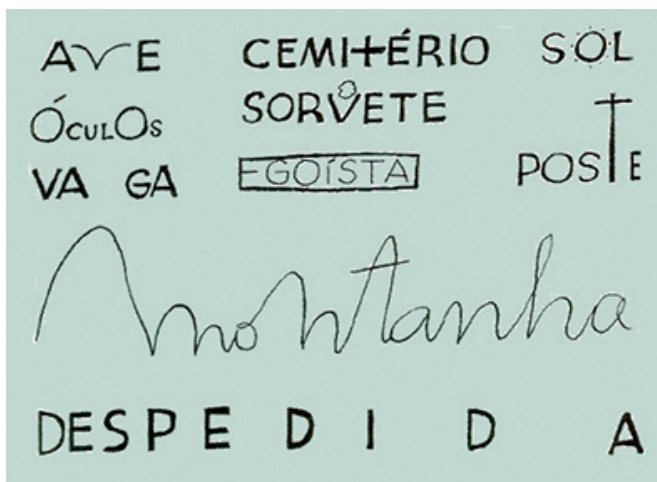
Como afirma Martelotta (2011, p. 62), esse exemplo ilustra o fato de que “cada evento de uso tem um aspecto individual e único, sugerindo que não se pode decidir sobre como utilizar as estruturas que o sistema fornece sem adaptá-las a esse contexto singular”. Dessa maneira, as regras gramaticais não são absolutas, mas contextualmente dependentes, porque refletem a atuação de um organismo biológico em um ambiente cultural.

Sendo assim, os eventos de uso são as formas culturais e contextuais de uso da língua, nas quais os falantes adaptam as regras do sistema, podendo, ao longo do tempo, fazê-lo variar, modificar-se e reconfigurar padrões linguísticos. Os eventos de uso da língua são, portanto, esquemas cognitivos relativamente estáveis que organizam as situações comunicativas do dia-a-dia. É neles que os falantes/escreventes concentram suas habilidades linguístico-cognitivas; nesse sentido, serve-nos para perceber, de maneira subjacente, a capacidade que os indivíduos têm de dominar mecanismos de natureza sintática, pragmática e discursiva do sistema de uma língua.

O caráter adaptativo-funcional e motivado dos fenômenos linguísticos remete a um princípio basilar do funcionalismo linguístico, o princípio da iconicidade nas gramáticas naturais. Passamos a melhor apresentá-lo na seção a seguir.

ICONICIDADE E COGNIÇÃO: DO LÉXICO À SINTAXE

Observemos, abaixo, o texto “Novo vocabulário I”, de autoria do escritor Millôr Fernandes:



Fonte: <<http://www2.uol.com.br/millor/aberto/classicos/084.htm>>. Acesso em: fev. 2016.

Como podemos perceber, o autor brinca com a escrita das palavras a fim de que ela, de algum modo, espelhe a forma da coisa nomeada. Ao fazer isso, Millôr Fernandes constrói um texto que remete a umas das discussões mais antigas dentro da história dos estudos linguístico-filosóficos: *a presença ou não de motivação para a forma dos signos da língua*. Os estudiosos da linguagem humana sempre se questionaram sobre a possibilidade de a criação do signo linguístico carregar ou não na sua origem semelhanças físicas com aquilo que ele nomeia. Tomando como exemplos as palavras do texto em questão, haveria, então, algum aspecto formal em “ave”, “cemitério”, “sol”, “óculos”, “soverte” ... que as justificasse para designarem o que designam? Bem, pensando na escrita de Millôr Fernandes, a motivação é facilmente perceptível e a resposta é obviamente ‘sim’, mas, para além do texto do autor, a discussão apresenta-se mais complexa. Recuperemos, aqui, brevemente, alguns momentos importantes sobre o tema na história dos estudos linguístico-filosóficos.

O percurso histórico da humanidade sempre foi acompanhado pela curiosidade de se saber qual a relação entre língua e mundo, entre palavras e seus referentes, entre código linguístico e seu *disignatum*. Foi ainda na Antiguidade clássica que os filósofos Crátilo, Hemórgenes, Parmênides e Sócrates construíram reflexões acerca da relação entre o *nome*, a *ideia* e a *coisa*. A grande questão levantada pelos filósofos era se poderia haver algum tipo de motivação que justificasse a ligação entre a forma do signo linguístico e sua referência no mundo externo. A resposta a essa pergunta levou a uma discussão polêmica e antiga nos estudos da linguagem. A relação sobre a motivação e a arbitrariedade do signo linguístico dividiu os filósofos em *convencionalistas* e *naturalistas*. Os primeiros defendiam que tudo na língua era resultado do costume e da tradição, enquanto

que os naturalistas acreditavam que as palavras eram, de fato, apropriadas por natureza às coisas que elas significavam.

No início do século XX, ao construir as bases da ciência Linguística contemporânea, Saussure retoma conceitos da tradição clássica e apresenta a versão mais moderna do princípio da arbitrariedade do signo linguístico. O autor reinterpreta a dimensão da arbitrariedade da língua, descolando-a para o interior do sistema. Na visão saussuriana, o signo linguístico é o resultado da associação arbitrária entre significante e significado. Para ele, a arbitrariedade é baseada no princípio da convenção da palavra à coisa que ela designa. Neves (1997) postula que essa é uma visão que se apoia exatamente na concepção de que o valor do signo não depende absolutamente do mundo exterior, mas, pelo contrário, se estabelece exclusivamente no interior do sistema. Se, por um lado, Saussure nos leva a crer na arbitrariedade das línguas naturais, por outro, vários teóricos, sobretudo Bolinger (1977), Croft (1990) e Givón (1984), opositores da visão de língua como um sistema autônomo, evidenciam motivações associadas aos níveis *pragmáticos*, *sintáticos* e *semânticos* para os fatos da língua.

Para esses autores, as situações reais de comunicação fornecem-nos condições constantes para adaptarmos as estruturas linguísticas para elas se tornarem mais expressivas nos contextos em que as empregamos. Isso ocorre porque as formas muito frequentes na língua acabam perdendo seu grau de expressividade em decorrência das inovações e alterações na língua que acontecem naturalmente. Se, por um lado, o homem e sua relação com o ambiente social que o cerca mudam, por outro lado, a língua evolui em decorrência dessa mudança, uma vez que os novos meios e expressões surgem para que os falantes interajam nessas novas relações sociais. Pensando assim, parece ser inevitável aceitar essa relação entre mudança na língua e a evolução das formas de interação social.

Entretanto, essa dinâmica das línguas não se dá aleatoriamente. A criatividade que caracteriza o ato comunicativo não é movida por meros artifícios arbitrários de que os falantes lançam mão porque acidentalmente lhes vieram à cabeça. Ao contrário, parece que esse processo adaptativo é veiculado por determinados mecanismos básicos que refletem a natureza de nossa inteligência e o modo como ela regula nossa vida social. Isso sugere que há muito mais motivação nas línguas do que se poderia inicialmente imaginar.

O ponto de partida para aceitar a visão icônica sobre os fenômenos da linguagem é acreditar, ao contrário de Saussure, que a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias para os enunciados, mas um sistema de representação pelo qual os seres representam eventos do mundo real ou de outros mundos possíveis, como o da ficção, por exemplo. Para Givón (1984), existem princípios motivadores que governam o sistema das línguas naturais, logo, “a estrutura da língua

reflete, de algum modo, a estrutura da percepção humana sobre a estrutura do mundo” (CROFT, 1990, p. 164).

Para exemplificar que forças externas refletem no sistema e argumentar que na linguagem humana não há um universo pronto, esperando para ser nomeado, mas, sim, para ser construído e criado pela e para a comunicação linguística, é possível tomar como exemplo o processo de conceptualização feito pelos falantes em relação ao termo *casa de botão*. A motivação, ao nomear a abertura em que entram os botões da camisa, da calça, ou de outro tipo de vestimenta, é, principalmente, de ordem semântica e cognitiva.

A acepção que se faz sobre este item lexical está relacionada a processos analógicos que são feitos com a utilização do termo *casa*, originalmente associado ao ambiente físico de moradia, para designar um espaço vazio destinado a um botão da roupa. Há, neste exemplo, uma analogia que reflete a relação de semelhança entre moradia e espaço. Esse tipo de motivação constitui processos de transferências de domínios, espaços mentais, os quais refletem não só relações associativas feitas pelos usuários, mas também a utilização de aspectos cognitivos atualizados no uso e tendo, portanto, caráter sociocultural. Quando se diz, por exemplo, que “João é o cabeça do grupo”, a palavra “cabeça” está sendo utilizada com valor correspondente ao de “líder” ou “chefe”, analogia que se sustenta pelo fato de ser a cabeça que comanda as outras partes do corpo. Esse processo de transferência também pode ser visto em *casa da Moeda*, *casa de câmbio*, *casa noturna*, *pé-de-mesa*, *cabeça de prego*, *pé-de-pato*, entre outros. Para a criação desses termos, o falante vale-se de outros pré-existentes, ligados a determinadas noções, estabelecendo uma ligação com conhecimentos anteriores.

Ainda no nível lexical, é possível tomar como motivados os processos morfológicos de *derivação* e *composição* por *justaposição* e *aglutinação* na formação das palavras em português, como nos respectivos casos de: *chuveiro*, *guarda-roupa* e *geláqua*. No primeiro caso, tem-se o morfema *chuv-*, que certamente está associado à ideia de *chuva*, de *fazer chover* e o sufixo derivativo de substantivo, *-eiro*. Para nós, é fácil e motivado entender que *chuveiro* é um aparelho que “espalha uniformemente água sobre o corpo, associando-o à ideia de chuva”. Nesse caso, vemos, portanto, em ação o metaprincípio da iconicidade, proposto por Givón (1995, p. 38), segundo o qual “uma experiência codificada é mais fácil de ser armazenada, recuperada e comunicada, se o código o for maximamente isomórfico a essa experiência”. Esse mesmo princípio pode ser aplicado às palavras que são formadas pelo processo de *composição por justaposição e aglutinação*. Em *guarda-roupa*, formada por um verbo de atividade e um substantivo. Esse processo, o qual se mostra bastante produtivo em português, utiliza elementos já existentes para se criar uma nova palavra. O mesmo ocorre com *geláqua*, posto que os radicais *gel* e *água* também não foram escolhidos arbitrariamente. É

inegável que houve uma motivação para tal escolha. Afinal de contas, a criação da palavra é fruto da necessidade de nomear-se um aparelho criado especificamente para gelar a água.

Guiraud (1972) definiu esse tipo de motivação como interna ao sistema, ao dar consequência ao pensamento de Saussure quando admitiu haver uma certa relatividade do signo, ao estabelecer a dicotomia entre arbitrário absoluto e arbitrário relativo. Em seu estudo, o autor admite a existência de dois tipos de motivação no processo de construção das palavras na língua: a interna e a externa. A primeira se estabelece no nível morfológico, enquanto que a segunda no nível semântico.

Os exemplos anteriores atestam o princípio da motivação na língua. No entanto, esses mesmos exemplos também podem ser apontados como contra-argumentos se se compreende que as palavras primitivas que participaram da *derivação* e da *composição* são, em suas origens, arbitrárias. Pode-se admitir, então, uma certa relativização dos princípios icônicos e arbitrários da língua, o que já era, de forma subjacente, previsto por Saussure (ATAÍDE, 2013). Esses princípios não são exclusivos, ou seja, não constituem antônimos, mas, antes são visões diferentes de um mesmo fenômeno. A relativização entre forma e função na língua não nega a existência de relações arbitrárias nem motivadas, mas admite que, na língua, em maior ou menor grau de radicalização, “a extensão ou a complexidade dos elementos de uma representação linguística reflete a extensão ou a complexidade de natureza conceptual” (NEVES, 1997, p. 104).

Apesar de as línguas serem sistemas de representação convencionais e contem certas “palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido” (ULLMANN, 1968, p. 165), há outras palavras que, em maior ou menor grau, são iconicamente motivadas por aquilo que também se pode chamar de iconicidade diagramática². A terminologia designa por ser “um arranjo sistemático de signos, dos quais nenhum necessariamente se assemelha ao seu referente, mas cujas relações entre cada um deles espelha a relação dos seus referentes” (HAIMAN, 1985, p. 515).

A visão icônica da língua é um pressuposto para se estudar o léxico de uma língua. Mas, o princípio da iconicidade não se restringe apenas ao léxico. Na sintaxe também é possível a atuação desse princípio. Se, no nível lexical, há várias evidências de motivação entre forma e significado, no nível da sintaxe, as evidências são ainda maiores. Enquanto as discussões anteriores tinham como foco a relação entre a forma sonora das palavras e o seu significado, a partir do estudo

² No original: “An iconic DIAGRAM is a systematic arrangement of signs; none of which necessarily resembles its referent, but whose relationships to each other mirror the relationships of their referents. In: J. Haiman. *Iconicity in Syntax* (1985, p. 515).

semiótico do signo, postulado por Peirce (1981), em que o autor discute a conexão entre forma e função refletida na estrutura da língua, a sintaxe das línguas naturais passa a ser também observada a partir do princípio icônico, diferentemente do pensamento formalista, que admite a autonomia do sistema (UNGERER e SCHMID, 1996, p. 250). Ainda segundo Ungerer e Schmid (1996, p. 250-251), um dos principais méritos do trabalho de Peirce reside no fato de que, em sua semiótica, ele “não restringe o uso de ‘ícone’ a expressões simbólicas de som (as quais chama de imagens). Ao contrário, ele adota uma visão bem mais larga e a estende a similaridades entre a estrutura da língua e a estrutura do mundo.” Nesse sentido, a gramática passa a ser concebida como um *fenômeno sociocultural*, uma vez que emerge do discurso e sua estrutura sintática é motivada, continuamente, pelos usos criativos da linguagem (MARTELOTTA, 2011).

A iconicidade no nível sintático, ou seja, a motivação que abarca os conjuntos de elementos que constituem unidades significativas dentro dos enunciados e que mantêm entre si relações de dependência e de ordem, pode ser exemplificada pelo esquema na ordenação temporal dos fatos correlacionada com a ordem das palavras em um período e/ou texto. O exemplo (1) trazido por Ataíde (2013, p. 46) ilustra a iconicidade da ordenação das ações:

(1): “Acordo às seis da manhã, t. banho, faço a refeição e vejo o sol às sete horas.”
(Naâmi Gallucci, In: Meus longos dias, 1998, p. 36).

Em (1), a personagem, em sua narrativa, obedece ao princípio temporal dos fatos: primeiro acorda às seis da manhã, em seguida toma banho, depois faz a refeições e vê o sol às sete da manhã. A ordenação sintática do enunciado não é estruturada de maneira aleatória, ela obedece à linearidade temporal dos acontecimentos. A melhor maneira de codificar isso, isomorficamente, é fazer ‘acordo às seis da manhã’ aparecer sintaticamente antes de ‘vejo o sol às sete horas’. Assim, “orações devem preferencialmente ser ordenadas segundo as relações conceptivas ou temporais, decorrentes dos fatos ou estados de coisa que designam” (DIK, 1997, p. 134). A organização sintática em (1) é, aparentemente, mais aceitável do que a do exemplo a seguir:

(2): *Subi a porta e fecheia escada. Tirei minhas orações e recitei meus sapatos desliguei a cama e deitei-me na luz.* Tudo porque ele me deu um beijo de boa noite.
(Autor desconhecido)

Em (2), apesar de aparentemente o texto se apresentar como incoerente, a ordenação dos períodos coordenados reflete a sequência das ações para dormir. Todos os períodos requerem acesso ao *frame*³ (preparação para dormir) para se-

³ “O termo *frame* designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência” (FERRARI, 2011, p. 50).

rem interpretados, embora a maneira como os verbos subir e fechar, tirar e recitar, desligar e deitar se relacionem com seus participantes (porta, escada, oração, sapatos, cama e luz) nos faça interpretar as orações como agramaticais. Cada verbo designa uma **configuração**⁴ particular do evento ‘se preparar para dormir’ e, neste caso, designa como eles podem ser combinados com outras palavras para produzir sentenças gramaticais na língua. Assim, é mais gramatical a seguinte combinação: o sujeito sobe a escada e fecha a porta. Depois, tira os sapatos e recita as orações para, em seguida, desligar a luz e deitar na cama. De acordo com Ataíde (2013, p. 47), “não é apenas o acesso ao *frame* e a configuração do verbo e seus participantes que desfazem a incoerência do texto, o último período de valor explicativo nos permite também acessar outro domínio cognitivo, o *amoroso*.” O aparecimento do item conjuntivo *porque* justifica e nos fornece pistas contextuais para entender a aparente desordenação dos constituintes na oração. Nesses exemplos, está a ideia de que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência humana. Portanto, isso nos leva a admitir que a língua é sensível aos contextos de domínios culturais, sociais e cognitivos que penetram em todos os níveis da linguagem, uma vez que essa é sempre endereçada a um interlocutor e sempre projetada para facilitar o processo de comunicação, conforme entende Schriffrin (1987, *apud* NEVES, 1997).

Vários são os exemplos da gramática do português brasileiro em que o princípio da iconicidade permite uma investigação das condições que governam o uso de seus recursos de codificação morfossintática. Seguem para exame orações com sujeito que contêm expressões quantificadoras:

(3) *A grande maioria* dos professores de biologia estadunidense não **defende** a teoria da evolução humana.

(4) Hoje em dia, *a maior parte* dos índios vive em *reservas* indígenas, que são áreas demarcadas e protegidas pelo governo.

Nas orações (3) e (4), a concordância, em geral, ocorre entre o verbo e as expressões “a grande maioria” e “a maior parte”. Há, portanto, o que se chama de concordância canônica. Contudo, esse tipo de concordância exige um esforço cognitivamente maior caracterizado pelo domínio explícito das convenções gramaticais. Embora os núcleos (grande maioria e maior parte) com os quais os verbos mantêm relações morfossintáticas sejam substantivos, eles não fazem referência a seres do mundo real ou fictício ou do mundo psicológico e, por isso, não

⁴ De acordo com Filmore (1982) *apud* Ferrari (2011), uma das consequências de um *frame* é a valência, que diz respeito aos modos pelos quais os verbos podem ser combinados com outras palavras. A valência de um verbo se relaciona ao número de participantes que o verbo requer.

são sujeitos prototípicos, com traços de serem mais agentivos. Quem carrega essa referência são seus modificadores, professores e índios, tornando mais lógica e motivada a combinação verbo e sujeito. Esse raciocínio é plenamente aceito pela norma culta da língua e faz com que não só os falantes, mas, sobretudo, a gramática permitam construções como (5) e (6):

(5) A maioria dos *professores* não **entraram** em consenso sobre a teoria da evolução humana.

(6) A grande maioria dos *professores de biologia estadunidense* não **defendem** a teoria da evolução humana.

No momento de estabelecer a concordância em (5) e (6), procura-se fazer, intuitivamente, com aquilo que se considera ser núcleos mais prototípicos. Se o núcleo principal (a maioria e grande parte) não tem essa característica, dirige-se, então, para o substantivo que modifica tal núcleo (professores e professores de biologia). Tal concordância obedece ao princípio de que as estruturas sintáticas não devem ser muito diferentes na forma e na organização das estruturas semântico-cognitivas, já que princípios cognitivamente motivados interagem com princípios mais cognitivamente arbitrários, que respondem pelas regras convencionais (MARTELOTA, 2004).

As evidências mostradas acerca da existência de iconicidade nas línguas, tanto no nível do léxico como no sintático, apontam para o reconhecimento da competição entre motivações internas e externas, que, segundo Du Bois (1985), demonstra que a língua é um sistema adaptável.

Por meio do princípio da iconicidade, a sistematicidade inerente às línguas passa a ser vista como subordinada ao discurso. Vista por esse ângulo, a gramática é um sistema que se renova através do discurso para dar conta de novas necessidades comunicativas que surgem em decorrência das relações sociais. É importante salientar que, visto como o espaço de emersão da sistematicidade inerente a qualquer língua, o discurso não aqui é definido com base em aspectos sociohistóricos, culturais ou ideológicos associados à produção de sentido de um texto. Ele é concebido como situações reais de uso da língua, para as quais convergem fatores semântico-pragmáticos e cognitivos determinantes de muitas das características da codificação sintática dos enunciados e, por consequência, da gramática da língua. Conforme ressalta Votret al. (1998, p. 46), o discurso é entendido “como um conjunto de estratégias que caracteriza o processamento da cadeia verbal em uma determinada situação de comunicação.”

Sendo a forma modelada em atendimento a necessidades comunicativas, a sintaxe, enquanto nível estrutural, desenvolve-se, diacronicamente, por meio de conversões de estruturas discursivas e pragmáticas em estruturas sintáticas gra-

maticalizadas (GIVÓN, 1979). Desse modo, pode-se, então, dizer que a estrutura da língua deriva de processos de gramaticalização de estruturas emergentes das mais diversas ações comunicativas. Tais estruturas que se apresentam irregulares podem, com o passar do tempo, tornar-se mais regulares e sistemáticas, migrando para a gramática da língua. Desse modo, a gramática não é uma obra do acaso, mas resultado de processos discursivos, estando, assim, subordinada aos usos que da língua são feitos. Em consequência disso, em nível sintático, assim como no lexical, a gramática é vista como um sistema permeado por motivações icônicas, mesmo que, em muitos casos, apresente opacidade entre forma e função quanto à identificação de tais motivações.

Valin e LaPolla (1997, p. 11) chamam esse ponto de vista de perspectiva da comunicação-e-cognição. Para os autores, “a língua é um sistema abstrato, mas firmemente assentado na comunicação e na cognição humanas”. É sob essa perspectiva que se dá a ampliação do foco do estudo para além dos limites da organização estrutural da língua. Assim, as regularidades do sistema passam a ser investigadas, não mais encerradas em si mesmas, mas, sobretudo, em relação à cognição e às funções discursivas que desempenham na comunicação humana.

O princípio da iconicidade, por ser um princípio geral, visto como um conjunto de fatores de pressão que atuam sobre a língua e ajudam a dar forma às expressões linguísticas e a sistematizá-las, manifesta-se, segundo Givón (1990), em três subprincípios de motivações, que estão relacionados à *quantidade de informação*, ao *grau de integração dos constituintes* e à *ordenação linear*.

O primeiro princípio icônico da *quantidade* prevê que quanto “maior” a informação, maior é a estrutura utilizada para expressá-la, enquanto que aquilo que é esperado se expressa através de mecanismos menos complexos e se manifesta por pouca quantidade de material linguístico, visto que a complexidade de pensamento tende a refletir-se na complexidade de expressão (SLOBIN, 1980).

O trecho (7), a seguir, retirado de Marques (2008, p. 26), exemplifica esse subprincípio, uma vez que o referente sujeito, cuja primeira menção apresenta uma estrutura com maior material de codificação pelo sintagma nominal (SN), o *Senhor Deus*, é retomado por pronome (*elle*) e, em seguida, pelo apagamento na anáfora zero (\emptyset).

(7) “Porque o *Senhor Deus* formou o home da terra, s do limo della, que he mais uil que todo los elemetos, e *elle* fez as planetas e as strellas do elemeto do fogo e (\emptyset) fez os uetos do aar e (\emptyset) fez os pexes e as aues da agua e (\emptyset) fez os homees e as bestas da terra.” (*Orto do Esposo* – cap. II – p. 94)

Ainda de acordo com esse princípio, a quantidade, a imprevisibilidade, ou seja, o grau de novidade e a importância da informação na cadeia textual são proporcionais ao material de codificação, sendo a estrutura de uma construção o

indicador da estrutura do conceito que ela expressa. Associado à proporção informacional, o princípio da quantidade também pode está relacionado aos conceitos de tempo de processamento, de complexidade cognitiva e de esforço mental (GIVÓN, 1979). Sobre essa correlação, Ataíde (2016) revela que a inversão das cláusulas VS no português brasileiro ainda é acionada pela hipótese da continuidade textual e pelo grau de novidade do SN do sujeito. Assim, não se pode associar exclusivamente a ordem VS à função de introduzir uma informação nova, função amplamente divulgada na literatura de linguística. O autor conclui em sua pesquisa, baseado em Berlink (1997), que quanto mais distante estiver o referente (SN) de sua menção anterior no texto, maior a possibilidade desse ser representado por um sintagma pleno. Se o referente analisado estiver mais próximo, haverá uma forte tendência de ser representado por um pronome ou por elipse como exemplifica o excerto (7).

Em (8), observa-se considerável a quantidade de material linguístico para caracterizar os referentes *milícia Taliban* e *sharia*. A imprevisibilidade das informações traz para o texto um alto grau de novidade, e, por isso, há necessidade de se usarem construções apositivas para expressar o conteúdo informacional dos referentes.

(8) (...) Desde que tomou a capital, Cabul, menos de dois anos atrás, a **milícia Taliban** – *uma força guerrilheira nascida nos seminários islâmicos e que controla dois terços do país* – transformou em lei uma versão severa, tacaña e radical da **shaira**, *o conjunto de leis e regras de comportamento prescritos para os muçulmanos*. Impôs um rígido código de vestuário, proibiu raspar a barba, música, cinema, televisão, antenas parabólicas, jogos de cartas, criar pássaros e soltar pipa. (Veja, 5 de agosto de 1998).

O segundo subprincípio, *a iconicidade de proximidade icônica*, prevê o grau de integração entre os elementos constituintes da forma e do conteúdo. Quanto mais próximo dois conteúdos estiverem, mais integradas, do ponto de vista cognitivo, estarão as formas que os representam, o que está mentalmente mais junto é colocado sintaticamente mais junto. Ou seja, o subprincípio de adjacência pode ser exemplificado em (9):

(9) (...) *as expressões selecionadas* que ocupam a posição de sujeito não têm nenhuma significação para os enunciados em estudo e não *revela* nenhuma manifestação pragmática. (Dissertação de mestrado)

Observa-se na organização espacial que o sujeito (as expressões selecionadas) e o verbo (*revela*) encontram-se distanciados. A interrupção da sequência por uma oração adjetiva entre o sujeito e o verbo dificulta e enfraquece a integração dos termos e, provavelmente, por isso, a codificação do morfema de plural não se estabelece no verbo. O distanciamento do sujeito com o verbo pressiona para a não concordância canônica.

O subprincípio da proximidade refere-se, entre outras coisas, a uma tendência geral de manter os modificadores restritivos perto do seu núcleo nominal. Martelotta (2004) postula que os advérbios qualitativos, os quais Castilho (1988-1999) caracteriza como quase-argumentais, são mais integrados e tendem a aparecer próximos aos verbos ou adjetivos, uma vez que semanticamente são seus modificadores, como, por exemplo⁵, “estou falando tudo depressa” ou “se a gente for parar de fazer as coisas calmamente, não dá”. Os advérbios temporais e de lugar, os quais apenas indicam uma circunstância que envolve a ação, não interferindo, portanto, em seu modo de ocorrência, tendem a ocorrer mais livremente nos enunciados, como em “mas a cadeia de supermercados aqui é do Recife” e “aqui tem brisa marinha”.

Ainda sobre a proximidade icônica, Cordeiro da Silva (2015), ao estudar a construção complexa com complemento sentencial no português popular de Tejuçupapo-PE, atesta que tal subprincípio de iconicidade responde por altos graus de subordinação sintática e, conseqüentemente, elevados níveis de complexidade estrutural e cognitiva no dialeto falado por indivíduos não escolarizados.

(10) por isso que é bom a gente se cuidá ... a gente ... puni o caso direitinho ... né não ... tudo bonitinho ... num sofre ninguém ... o que tivé sofrêno é porque tem que sofrê ... é ou num é ... tá veno ... se o trabalhadôtrabalhô bonito o jui viu *que ele trabalhô bonito* ... apuniu pás coisa cetinha bonitinha fica tudo bonito ...

Em (10), a partir da sua visão de que há uma justiça divina que se sobrepõe à justiça dos homens, o falante defende que as pessoas, sobretudo os juízes, precisam atentar para uma conduta moralmente correta. A forma verbal viu, que traz a cláusula-complemento *que ele trabalhô bonito*, codifica, no exemplo dado pelo falante, uma percepção mental, e não sensorial. O juiz não presencia o evento expresso na completiva. O suposto ato de percepção decorre da suposta análise de processo, ou seja, dá-se enquanto uma conclusão alcançada pelo magistrado. O fato de tratar-se de uma percepção mental, e não sensorial, tem implicações na sintaxe da complementação verbal. Ambas as cláusulas da construção complexa são desenvolvidas. Elas carregam sujeitos definidos e não correferenciais, verbos com flexão modo-temporal, e a subordinada é introduzida por complementizador *que*. Daí que a construção apresenta baixíssimo grau de integração sintático-semântica entre as suas partes. Nesse caso, é observada a forte atuação do princípio icônico da proximidade. Na percepção mental, diferentemente do que acontece na sensorial, o ato de percepção e o estado de coisas percebido são muito pouco in-

⁵ Exemplos extraídos do capítulo “Considerações sobre a posição dos advérbios”, publicado por ILARI, Rodolfo et al. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (1996) (Org.). *Gramática do português falado*: a ordem. v. I. Campinas: Editora da Unicamp.

tegrados, o que resulta numa fraca interconexão da cláusula principal com a sua dependente. Observemos que, embora gramaticalmente aceitável, a redução estrutural da completiva provoca alteração de sentido. Dizer, por exemplo, que ‘o juiz viu *ele trabalhá bonito*’ é possível desde que o estado de coisas da completiva constitua-se como um acontecimento físico ocorrido na presença do juiz, ou seja, precisa haver integração no plano conceptual entre os eventos codificados.

O paralelismo entre estrutura linguística e ordenação dos fatos no mundo real está também associado ao subprincípio *icônico da ordenação* ou *sequencialidade*. Tal princípio, chamado primeiramente pela Psicolinguística, de “ordem de menção”, tem como pressuposto básico a ordem dos elementos da língua e sua relação com os acontecimentos decorrentes da experiência humana (DIK, 1997). Assim, “orações devem preferencialmente ser ordenadas segundo as relações conceptivas ou temporais decorrentes dos fatos ou estados de coisa que designam” (op. cit., p. 134). Na sua manifestação mais elementar, este subprincípio determina a ordem temporal de dois ou vários acontecimentos como em “acordo às seis da manhã, t. banho, faço a refeição e vejo o sol às sete horas” ou na ordenação lógica de antepor uma oração de causa precedendo a oração codificadora do efeito, como em “Jovem morreu em Afogados porque usava drogas⁶”. A inversão das expressões temporais e das orações acarretaria falta de sentido. Contudo, em determinados contextos, a inversão de expressões pode ser utilizada para obter algum efeito comunicativo particular, por exemplo, o de chamar a atenção.

A importância do princípio de organização sequencial verifica-se também no interior da frase, mais precisamente na organização do *sujeito*, *verbo* e *objeto*. Na maioria das línguas românicas, o sujeito vem antes do objeto. Em português, a combinação mais previsível é a ordem SVO. No geral, a precedência do sujeito antes do objeto corresponde à forma como o ser humano codifica a estrutura linguística de um acontecimento. A respeito disso, Delbecque (2006, p. 29) afirma que

Um acontecimento está ligado a acções em que uma pessoa age sobre a outra. O agente aparece como sujeito da frase e a sua acção é prévia a qualquer efeito; por seu lado, o efeito produzido está estreitamente associado ao objeto, como aliás se encontra refletido na expressão *objecto directo*.

Assim como o *subprincípios da quantidade*, a *ordenação linear* também está associada à proporção informacional. Isso quer dizer que o princípio que compreende a informação mais importante ou mais acessível tende a configurar o lugar de destaque, seja no nível oracional, seja no nível da organização textual, de modo que a ordem dos elementos no enunciado tem a ver com a relação entre

⁶ Título de notícia publicado no Diário de Pernambuco, na p. 10, em 5 de novembro de 2012.

a importância ou acessibilidade da informação veiculada pelo elemento linguístico e sua colocação na oração e no texto. Assim, se a informação é nova e tem geralmente maior importância na mente do falante; então, ela deve vir depois, no encadeamento do enunciado.

A partir dos exemplos apresentados, fica evidente que os três subprincípios de motivações, que estão relacionados à *quantidade de informação*, ao *grau de integração dos constituintes* e à *ordenação linear*, preveem a conexão entre a forma e o conteúdo, embora nem sempre seja possível identificar os traços dessa correspondência. Esses subprincípios regulam um conjunto de fatores de natureza cognitivo-pragmática que atuam sobre a língua e ajudam a dar forma às expressões linguísticas e a sistematizá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão apresentada nesse artigo, podemos resumir que os estudos funcionalistas estão interessados em explicar, a partir das condições pragmáticas, as regularidades do sistema linguístico. Por isso, um dos aspectos centrais é a crença de que o contexto de uso motiva as diferentes construções da língua. Portanto, o princípio geral que norteia as análises funcionais da linguagem humana parte do caráter cognitivo-pragmático das interações comunicativas: a *Iconicidade*. A partir dele, acredita-se que existem princípios motivadores que governam o sistema das línguas naturais; logo, “a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da percepção humana sobre a estrutura do mundo” (CROFT, 1990, p. 164).

A linguagem em uso e a cognição estão relacionadas com a natureza adaptativo-funcional da gramática, bem como nela implicadas. Desse modo, as motivações, que estão relacionados à *quantidade de informação*, ao *grau de integração dos constituintes* e à *ordenação linear*, podem explicar a variação, a mudança e a expansão das construções tanto do léxico quanto da sintaxe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATAIDE, Cleber. (2013). *Da esquerda para a direita: descrição e uso das cláusulas VS em textos pernambucanos dos séculos XVIII, XIX E XX*. 195f. Tese de Doutorado. João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

_____. Nem tudo que reluz é ouro: as construções vs para além do estatuto da informatividade do sn-sujeito. In: ROSA, Camilo; HORA, Dermeval da. *Forma e conteúdo: estudos de sintaxe e semântica do Português (Homenagem à Maria Elizabeth Afonso Christiano)*. João Pessoa: Ideia 2016.

BOLINGER, D. *Meaning and Form*. London; New York: Longman, 1977.

CASTILHO, Ataliba Teixeira (1996) (Org.). *Gramática do português falado: a ordem*. v. I. Campinas: Editora da Unicamp.

CORDEIRO DA SILVA, Emanuel. *Um estudo da construção complexa com cláusula completa no português popular de Tejuçupapo-PE*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras PPGL/UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CROFT, William (1990). *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

DELBECQUE, Nicole. (2006). *A linguística cognitiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

DIK, C. S. (1987). Some principles of functional Grammar. In: R. Dirven & V. Fried (eds.). *Functionalism in Linguistic*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, p. 81-100.

_____. *The Theory of Functional Grammar*. Part 1. The Structure of the Clause. 2 DU BOIS, Jonh W. (1985). Competing motivations. In: J. HAIMAN. (ed.). *Inconicity in syntax*. Amsterdam: Jonh Benjamins, p. 343-365.

FERRARI, Lilian. (2011). *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto.

FERNANDES, Millôr. *Novocabulário I*. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/millor/aberto/classicos/084.htm>>. Acesso em: fev. 2016.

GIVÓN, Talmy. (1979). *On understanding grammar*. Nova York: Academic Press.

_____. (1984). *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins. v. I.

_____. (1990). *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins. v. II.

_____. (1995). *Funcionalism ad grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

HOPPER, Paul John. (1987). Emergent Grammar. In: *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 139-157.

HAIMAN, J. (ed.). (1985). *Inconicity in syntax*. Amsterdam: Jonh Benjamins.

HEINE, Bernd. *Cognitive foundations of grammar*. New York: Oxford University Press, 1997.

LANGACKER, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.

MARTELOTTA, Mário. (2004). *Ordenação dos advérbios bem e mal no português escrito: uma abordagem histórica*. Relatório final apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro: UFRJ.

_____. (2011). *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez.

NARO, A. & VOTRE, S. (1991). *A base discursiva da ordem verbo-sujeito em Português*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ.

NEVES, Maria Helena de Moura. (1997). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

- PEZATTI, Erotilde Goreti. (2004). Funcionalismo linguístico. In: BENTES, Ana; MUS-SALIM, Fernanda. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto.
- PONTES, Eunice Souza Lima. (1987). *O tópico no Português do Brasil*. Campinas: Pontes Editores.
- SLOBIN, D. J. (1980). *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional.
- TOMASELLO, Michael. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- ULLMANN, Stephen. (1968). *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Tradução de de J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNGERER, Friedrich SCHMID, Hans Jörg. (1996). *An introduction to cognitive linguistics*. New York: Longman.
- VOTRE, Sebastião; OLIVEIRA, Mariangela R. de; MARTELLOTA, Mário; CUNHA, Maria Angélica Furtado da; RIBEIRO, Antônio J. C.; CEZARIO, Maria Maura da C.; BERNARDO, Sandra P.; WILSON, Victoria. Marcação e iconicidade na gramaticalização de construções complexas. In: Gragoatá, Niterói, RJ, n. 5, p. 41-58, 1998.
- VAN VALIN, Robert. (1990). *Functionalism, anaphora and syntax*. Review article on Susumo: Functional Syntax: Anaphora, Discourse and Empathy. *Studies in Language*, v. 14, n. 1, p. 169-219.
- _____. LAPOLLA Randy J. (1997). *Syntax: structure, meaning and function*. United Kingdom: Cambridge Press.

3

CAPÍTULO

POR UMA LINGUÍSTICA DA PRÁTICA

Linduarte Pereira Rodrigues

Eu não sou somente ativo quando falo, mas eu antecipo minha fala no ouvinte; eu não sou passivo quando escuto, mas eu falo a partir (...) daquilo que o outro diz. Falar não é somente uma iniciativa minha, escutar não é se submeter à iniciativa do outro, e isso, em última análise, porque como sujeitos falantes nós continuamos, nós retomamos um mesmo esforço, mais velho que nós, sobre o qual nós somos entrelaçados (entés) um e outro, e que é a manifestação.

(MERLEAU-PONTY, 1966, p. 200)

PRELÚDIO

Como pensar a realidade social que produz sujeitos-agentes, discursos e obras híbridas, num contexto perpassado por práticas mediadas por atos tanto individuais quanto coletivos? Pretendo apresentar um ensaio epistemológico que permita ao pesquisador da linguagem refletir acerca das várias faces formadoras do sujeito contemporâneo, seus discursos e a materialização de práticas linguageiras configuradas em mídias que circulam socialmente. Para tanto, faz-se necessário tomar a teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (1994) para refletir sobre o sujeito, campo de atuação e interesses, isto é, o jogo que se põe como luta, que o faz, na maioria das vezes, aderir ao plano da conjuntura. Adesão que força uma filiação como membro de um campo cuja adoção de *habitus* calculados se dá por meio de ações, tendo em vista as reações do outro e os resultados pretendidos.

Formador de uma matriz cultural que predispõe o indivíduo a fazer suas escolhas, o *habitus* é um dado considerável para se pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo em que vivemos. Ele põe em evidência as experiências dos agentes que servem como base para as percepções no processo de interação e me faz arriscar na hipótese de que cada um de nós faz do *habitus* morada, uma espécie de vestimenta ou máscara. Observado por esta ótica, o *habitus* figura como uma fortaleza de muralhas amplas e resistentes, porém de portas largas e sempre abertas para a adoção de novas ações, para que outras sejam repensadas, ajustadas, ou até negadas, mas nunca excluídas. Defendo a ideia de que o *habitus* está sempre aberto para ampliação e aprimoramentos, que suprem a necessidade do ser de compreender e de se fazer compreendido em culturas diferentes e através de um processo linguageiro múltiplo de envolvimento intersemiótico. Um jogo de interesses entre agentes que interagem a partir da troca, adoção e reprodução de *habitus* individuais e coletivos.

Desse modo, podemos chamar sujeitos complexos ou híbridos aqueles que se colocam como aptos para conviver num mundo interligado por valores simbólicos, que são compartilhados por todos e mediados por redes globalizadas. Esse ideal de mundo e de sujeito contemporâneo promoveu a elaboração deste texto. A relevância desse fenômeno me permite destacar a urgência de uma reflexão maior acerca da formação dos *habitus* modeladores de condutas e identidades sociais e culturalmente diversas. Creio que seja pelo exame crítico das atitudes dos sujeitos que revelaremos o elemento híbrido como característico desse momento de nossas vidas. Ele prova que há no espaço social uma movência de sentidos, identidades e materializações de linguagem que forjam/formam sujeitos, dotando-os da capacidade de transitar por campos e *habitus* variados. Um potencial que faz do sujeito um ser que a cada dia acorda predisposto a ampliar sua identidade a partir da renovação de sua conduta, esta que perde a validade a cada instante, necessitando

ser renovada diariamente. A renovação diária da conduta social faz do sujeito um ser criador, indivíduo posto na história como parte dela, mas que figura como resultado dos reflexos que se cruzam entre uma imagem criada e ao mesmo tempo criadora de trajetórias sociais.

Chamo “sujeito-híbrido” tanto o ser representado discursivamente por personagens de produções textuais e midiáticas (“ele” (no inglês: he, she, it), o assunto do plano da enunciação) quanto o autor/escritor de manuscritos da atualidade (ora “eu” ora “tu”). Significação que me permite enxergar a importância do avanço da ciência linguística na contemporaneidade e, dessa forma, a elaboração de um projeto de criação de uma linguística da prática, que se forma em meio à transformação do cenário sociocultural que vivemos. Esse ponto de mutação teórico-metodológico se forma pela observação participante do sujeito pesquisador em linguagem que atua sociolinguisticamente num campo em que os agentes se cruzam, transitam e convivem mediados por trocas de *habitus* que respeitam a economia dos bens simbólicos e que, somados, ampliam as possibilidades de interação entre os envolvidos neste intercâmbio de linguagens propiciador de ganhos múltiplos.

A TEORIA DO *HABITUS* DE PIERRE BOURDIEU: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

É pela antecipação, como hipótese, das consequências dos seus atos que os agentes vão determinando suas práticas de linguagem, reguladas pela análise ora consciente ora inconsciente das reações do outro. Vemos, assim, que nossas ações são pautadas pela antecipação das reações dos agentes que, em processo de interação e mediados por um dado conjunto de *habitus*, socializam-se conosco. Bourdieu (1994, p. 61-62) explica que o *habitus* está no princípio do encadeamento das ações, objetivamente, organizadas como estratégias. Elas se definem, em primeiro lugar, em relação a um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente: “coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer, em relação a um a vir”, projetado pelo plano puro de uma “liberdade negativa” e “como instrumentos, passos a seguir, caminhos já traçados, valores feitos coisas, que é o mundo da prática, uma liberdade condicional, (...) uma agulha imantada”. O *habitus* é

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Sendo um conjunto de estruturas constitutivas de um meio social particular, percebidas empiricamente e repetidas com regularidade, o *habitus* é posto como a recorrência de estruturas reguladas e produtoras de sistemas de disposições

duráveis, isto é, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Vê-se, assim, que o *habitus* passa a ser o princípio gerador e estruturador das práticas e das representações, objetivamente reguladas e regulares, não sendo, por isso, o produto da obediência a regras. Dessa forma, posso considerar que as análises realizadas pelos agentes são baseadas nas primeiras experiências, já que são elas que estão na base da formação dos sujeitos/agentes; tais experiências determinam os sentidos e dão condições de inferir pertencimento ao ser nas relações familiares. Estas relações produzem as estruturas do *habitus* que estão no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência subsequente. Assim, não nos cabe manter uma visão da prática como uma reação mecânica, com funcionamento mediado por regras e normas: a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*. Sabemos que a cegueira promovida pelo objetivismo vitimou muitos “pensadores”, mas ela foi o início daquilo que deve ser revisto e melhorado como ciência, instituição que, na atualidade, deve empenhar-se como observadora dos fenômenos sociais e humanos de forma que seja possível descrevê-los e analisá-los em prol do melhoramento da sociedade. Por essa razão, destaco em Bourdieu (1994) um corpo teórico que possibilita empreender um estudo em âmbito científico de via contemporânea. O autor desenvolveu uma teoria da prática que aglutina os dois modos de conhecimento que sempre foram postos em oposição. Do conhecimento fenomenológico, manteve-se a experiência da apreensão primeira das coisas, da constatação do fenômeno individual e sua gênese. Do objetivismo, permaneceu o conjunto de métodos que promove a descrição e explicação da representação dos fenômenos de um dado grupo. Assim, a estrutura objetivante do fazer ciência passa a coabitar com o estruturante fenomenológico que Bourdieu prepara para os moldes da pesquisa praxiológica.

Posto em evidência, o saber praxiológico passa a ser o produto de uma dupla translação teórica, inscrita pelas condições de possibilidade. Ele permite reconhecer a existência de relações dialéticas entre as estruturas objetivas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzir. Há nessa interação um “duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”, sustentado pela ruptura com o modo de conhecimento exclusivamente objetivista, pois o saber praxiológico “não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-as e as ultrapassa, integrando o que esse conhecimento teve que excluir para obtê-las” (BOURDIEU, 1994, p. 47-48).

Num conjunto de críticas dirigidas aos teóricos objetivistas do século passado, Bourdieu (1994) destaca a mecânica materialista, proposta por Saussure (1971) para a linguística estrutural, como sendo um modelo apropriado para demonstrar a ingenuidade dessa corrente naquele momento:

Querendo delimitar, no interior dos fatos de linguagem, o “terreno da língua” e isolar “um objeto bem-definido”, “um objeto que possa ser estudado separadamente”, “de natureza homogênea”, Saussure separa “a parte física da comunicação”, isto é, a palavra como objeto pré-construído, próprio a obstaculizar a construção da língua e depois isola no interior do “circuito da palavra” o que ele denomina o “lado executivo”, quer dizer, a palavra enquanto objeto construído definido pela atualização de um certo sentido numa combinação particular de sons, que ele elimina, enfim, invocando que “a execução nunca é feita pela massa”, mas é “sempre individual” (BOURDIEU, 1994, p. 53).

Bourdieu (1994, p. 52) enfatiza que a construção saussuriana só permite constituir as propriedades estruturais da mensagem, o sistema, “dando-se um emissor e um receptor impessoais e intercambiáveis, quaisquer, fazendo abstração das propriedades funcionais que cada mensagem deve à sua utilização numa certa interação social estruturada”. O autor explica que, para Saussure (1971), os agentes compreendem as cifras¹ de uma Cultura A quando eles pertencem a tal cultura. Ignora-se, portanto, a possibilidade de interação entre agentes de culturas diversas, a partir da adaptação de suas cifras ao arranjo cultural do outro. Assim, o processo de compreensão é entendido, para o estruturalismo saussuriano, como resultante do embate entre cifragem x decifragem que ocorre, paradigmaticamente, a partir da interação entre agentes de uma Cultura A (C. A. x C. A.) ou de uma Cultura B (C. B. x C. B.). Ignora-se a individualidade dos agentes, suas subjetividades e criatividades, como se o mundo social fosse monofônico ou monocromático.

O gráfico seguinte demonstra a síntese desse pensamento:

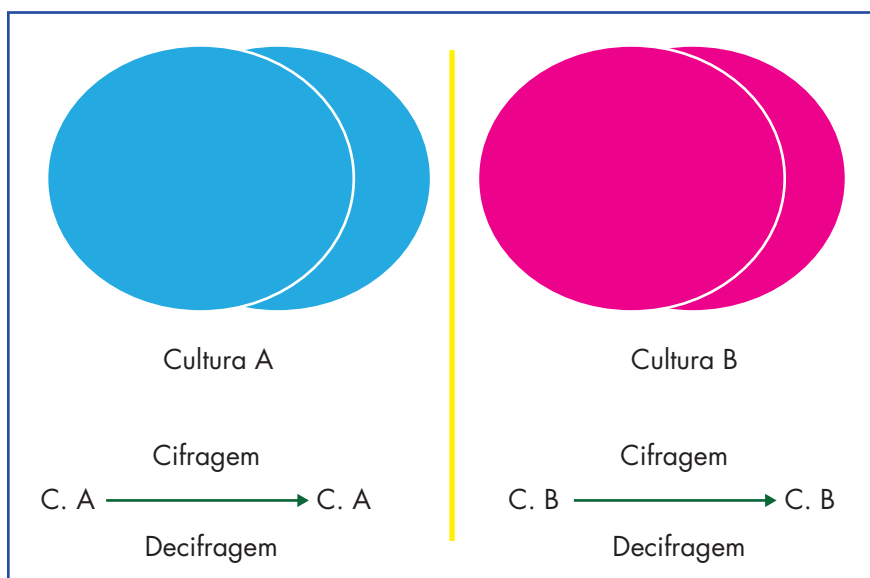


Gráfico 1: Interação entre agentes de uma mesma cultura.

Esse raciocínio permite a seguinte leitura: para se atingir a “compreensão” pretendida pelos agentes em um campo determinado e a partir de um processo de cifragem x decifragem, torna-se necessário que os agentes envolvidos sejam sempre os mesmos (sempre A x A ou B x B). A linha vertical amarela representa o elemento de bloqueio entre culturas, o que supostamente garantiria a preservação dos sistemas simbólicos de cada grupo, por exemplo, o idioma, o sistema linguístico de dada cultura. Nesse acordo simbólico, o ato de decifragem (inconsciente) deve ser dominado pelo agente, que o percebe e se confunde com ele, tornando possível a produção da conduta percebida. Para a lógica objetivista, “a língua é condição de inteligibilidade da palavra enquanto mediação que, assegurando a identidade das associações de sons e de conceitos operados pelos locutores, garante a compreensão mútua” (BOURDIEU, 1994, p. 52). Para a proposta teórica saussuriana,

(...) a comunicação imediata é possível se e somente se os agentes estão objetivamente afinados de modo a associar o mesmo sentido ao mesmo signo (palavra, prática ou obra) e o mesmo signo ao mesmo sentido, ou, em outros termos, em suas práticas e suas interpretações, a um só e mesmo sistema de relações constantes, independentes das consciências e das vontades individuais e irredutíveis à sua execução (BOURDIEU, 1994, p. 50).

Como busquei demonstrar no gráfico 1, para o objetivismo saussuriano, a interação entre os agentes só é exequível quando eles estão envolvidos por um mesmo campo comunicativo. Bourdieu (1998) adverte que Saussure (1971) não nega a existência da diversidade cultural, ressalto: seu equívoco foi privilegiar a norma e abandonar o valor da adaptação e do improviso que gera a variação e, por conseguinte, a mudança, fenômenos comuns aos seres. Como consequência, tornou-se válida, e deveras destruidora, a visão teórica que institui a necessidade de agentes pertencentes a culturas desprestigiadas aderirem ao conjunto de *habitus* de uma cultura privilegiada ou padrão, abandonando, por imposição da conjuntura, suas identidades. Essa iniciação começa pela adoção da língua e do valor simbólico que ela assume. Então, a lógica estabelecida institui que a cifragem realizada por agentes de uma Cultura B iniciasse de forma inversa, obedecendo à imposição da conjuntura que instituiu, por conversão, uma cultura “nobre” de uma “vulgar” (RODRIGUES, 2009). Assim, impõe-se uma relação de hierarquia reveladora da seguinte significação: os agentes de uma Cultura B passam a fazer parte do campo simbólico de uma Cultura A quando, necessariamente, vestem-se com o *habitus* do outro, negando o seu próprio *habitus* ou mesmo suplantando-o.

O gráfico 2 ilustra este movimento de submissão situado na relação entre duas culturas, hierarquicamente, diversas:

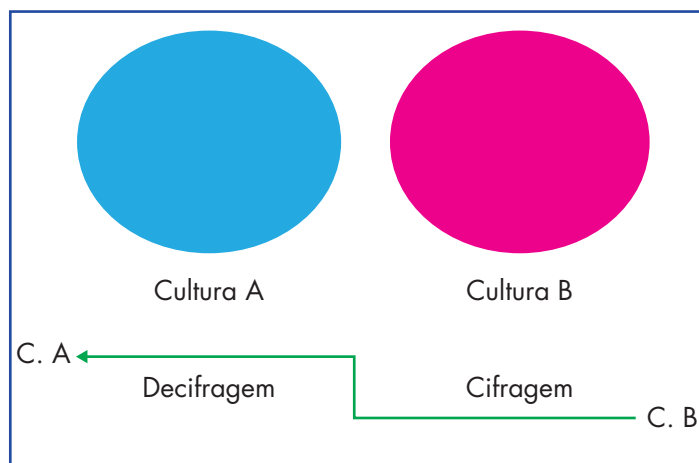


Gráfico 2: Movimento de submissão na relação entre culturas diversas.

Nesse raciocínio, para “ascender” socialmente é preciso adquirir um conjunto de atos que compõe um novo *habitus* e que recobre o anterior. É só pela adoção do novo *habitus* que o agente consegue transitar sem ser apontado como estranho, exótico, “estrangeiro”. Vemos, assim, que não há interação, troca, aprimoramento, não se concebe um “acordo”, é uma opção de vida ou morte, ou o sujeito adquire e assume o novo *habitus* ou paga o preço do não reconhecimento, seu apagamento como ser social ativo, válido.

É notório que a desvantagem dessa concepção recai, como percebido, do lado dos menos favorecidos, do falante “comum” da língua. Isto é, o escambo dos bens sociais e culturais não está apoiado pelo ganho equilibrado de uma economia dos valores linguísticos partilhados por todos na sociedade. Tal concepção teórica é tendenciosa, busca-se anular o valor e o poder de uma das partes da sociedade, geralmente a mais “fraca”. Partindo-se do ponto de vista da divisão de classes proposta por Marx & Engels (1989), seriam submissos os representantes da cultura popular, “proletários” do sistema (representados pela Cultura B).

Contrário a esse raciocínio, Bourdieu (1994, p. 51) assinala:

A análise objetivista se opõe à análise fenomenológica da experiência primeira do mundo social e da compreensão imediata das palavras e dos atos do outro: ela somente define seus limites de validade (...), estabelecendo as condições particulares nas quais ela é possível. Mas o conhecimento completo das condições da ciência, isto é, das operações pelas quais a ciência se dá o domínio simbólico de uma língua, de um mito ou de um rito, implica o conhecimento da compreensão primeira enquanto execução das mesmas operações.

Enfatizo que o apagamento das marcas do *habitus* familiar sempre foi o ideal do objetivismo cego e intolerante, o qual causou o sofrimento dos agentes

pertencentes a diversas culturas “submissas”. Esse atentado aos bens simbólicos de culturas de *habitus* específicos não pode continuar ocorrendo. Não é coerente o aniquilamento dos *habitus* alheios. É saudável compreender que há *habitus* coletivos (sociais) e individuais (familiares). E que um e outro se intercambiam mutuamente, como assegura Bourdieu (1994, p. 52): “(...) as interações simbólicas no interior de um grupo qualquer dependem não somente da estrutura do grupo de interação no qual elas se realizam, mas também das estruturas sociais nas quais se encontram inseridos os agentes em interação”.

O autor nega qualquer ponto de vista que seja unilateral. Para ele, o fenômeno pelo fenômeno é banal bem como o método pelo método é cego. O objetivismo “constrói uma teoria da prática, mas somente como um subproduto negativo” (BOURDIEU (1994, p. 53). Por esse motivo, vejo em Bourdieu (1994) a possibilidade de planejar um campo de estudos em que agentes pertencentes a culturas diversas possam transitar e conviver harmoniosamente pela troca de *habitus* num espaço que respeita a transação de bens simbólicos que, somados, ampliam as possibilidades de interação, no sentido de troca, intercâmbio com ganho mútuo dos agentes envolvidos na pesquisa em linguagens.

O esquema representado pelo gráfico 3 demonstra a ampliação de possibilidades de interação entre agentes de culturas diversas que se aproximam mediante interesses particulares de aprimoramento de suas práticas sociais:

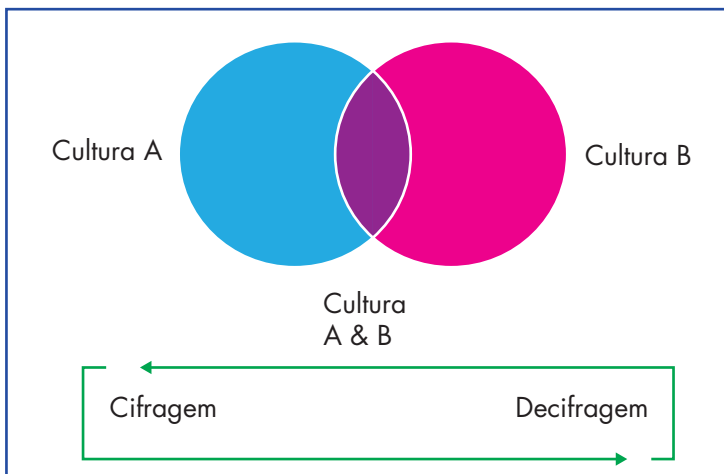


Gráfico 3: Ampliação de possibilidades de interação entre agentes de culturas diversas

O gráfico 3 evidencia que a necessidade de compreender e de se fazer compreendido permite a interação entre agentes de culturas diversas (Cultura A e Cultura B) mediante um processo múltiplo de cifragem e decifragem. Esse jogo de

interesses entre agentes de campos diferentes gera outro campo, descrito como Cultura A & B, qualificado como sendo um campo híbrido. Nele, há diálogos constantes entre agentes que interagem a partir da troca, adoção e reprodução de *habitus* individuais e coletivos; o que justifica a forma cíclica como estão dispostas as setas, elas buscam reproduzir um movimento continuado e de mão dupla, elaborador de performances mediadoras de interações que se justificam em tempos modernos. Dessa forma, a compreensão se efetiva entre agentes portadores de cifras híbridas que garantem tanto a cifragem quanto a decifragem em campos variados, também híbridos. São sujeitos complexos, aptos para conviver num mundo interligado por valores simbólicos que são compartilhados por todos e mediados por redes globalizadas. Esses são os ideais de mundo e de sujeito contemporâneo que fundamentam a elaboração de pesquisas contemporâneas no âmbito de uma linguística da prática.

O *habitus* é história feita natureza, “negada enquanto tal porque realizada numa segunda natureza” (BOURDIEU, 1994, p. 65). Visão que permite compreender que o inconsciente não é mais que o esquecimento da história que a própria história produz ao incorporar as estruturas objetivas produzidas pela natureza que é o *habitus*. Lei imanente imposta aos agentes pela educação primeira. Ela funciona de forma coerente e harmoniosa, entretanto, as configurações dessa lei não são fixas, a cada instante os agentes envolvidos tratam de operar ajustamentos conscientes, ampliando o código comum a todos como uma “orquestração” sem regente. Ela confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas dos grupos ou de toda uma classe. Traz organização espontânea ou imposta aos projetos individuais e coletivos, porque o sujeito constrói história através de *habitus*, é inscrito na história mediante *habitus*.

Os ajustamentos feitos pelos agentes são planejados a partir da necessidade que eles têm de se tornar parte do coletivo. Por essa razão, buscam apropriar-se dos elementos que conferem mobilidade e sucesso na concordância com o *habitus* dos outros grupos. E assim suas ações e obras são produtoras e reprodutoras de sentidos objetivos, operados por uma base inconsciente que faz com que os agentes não apenas produzam ações, mas que suas ações sejam reproduções pensadas e adaptadas a partir de atos do passado. Elas são, prioritariamente, *performances* planejadas para servir aos agentes num contexto que exige atualização constante de nossas práticas sociais.

Judith Butler (1993, p. 226-227) considera o eu individual que fala uma citação do eu do discurso. De acordo com ela, o eu e o outro interpelam-se. Ela diz que se um ato performático tem êxito é porque essa ação ecoa ações anteriores e acumula a força de autoridade pela repetição ou citação de um conjunto de práticas de autoridade anterior à ação. Para a autora, enquanto Foucault pensa em um determinismo linguístico, a hipótese de Sapir estabelece que a língua que falamos

determina nossa realidade. O mundo real é, em grande parte, constituído pelo *habitus* linguístico.

Ressaltamos que os atos individuais são atravessados por atos coletivos que autorizam a permanência dos sujeitos como mantenedores de um sentido que só terá validade se pertencente a todos. É operando a partir de um filtro que os agentes vão fazendo e dando sentido as suas *performances*, pois é pela antecipação das reações do outro, em consonância com a identificação das ações de um grupo, que é mantida a harmonia de um campo determinado. Cabe destacar que esse “acordo” é, em grande parte, inconsciente e flexível como explica Bourdieu (1994, p. 73-75), é porque os sujeitos não sabem o que fazem, que o que eles fazem tem mais sentido do que eles sabem: “O *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas”. Assim sendo, as práticas dos membros de um dado grupo atendem a um acordo de coesão entre os envolvidos. Isso faz com que as intenções subjetivas sejam planejadas para cada situação, atendendo a interesses mútuos, pois “a unidade de uma classe repousa fundamentalmente no ‘inconsciente de classe’ e só tem alguma eficácia à medida que leva ao nível da consciência tudo o que é implicitamente assumido de modo inconsciente no *habitus* de classe”.

O valor do *habitus* não está apenas na interação, mas a interação é parte imante. É importante também enxergar a posição no tempo, aquilo que os indivíduos, como pessoas físicas, transportam com eles. O presente e o passado formam e transformam a estrutura social, bem como a representação dos indivíduos-agentes. O agente cria e recria a história, veste e traveste o acontecimento mediante sua representação, em todo lugar e em todo o tempo, sob a forma de *habitus*:

(...) os indivíduos ‘vestem’ os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são como marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjunturalmente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para ‘guardar suas distâncias’ ou para manipulá-las, reduzi-las, aumentá-las ou, simplesmente, mantê-las (BOURDIEU, 1994, p. 75).

Sendo produto da história, o *habitus* produz práticas tanto individuais quanto coletivas, produz linguagem, “em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (BOURDIEU, 1994, p. 76). Esse é o princípio da continuidade e da regularidade que Bourdieu percebeu longe da ótica do objetivismo, que concebe um mundo social, mas sem poder explicá-lo enquanto fenômeno que é. Enfatizo que só uma visão praxiológica da linguagem poderia conceber o mundo social como um sistema de disposições do passado que sobrevive no mundo atual e que tende a perpetuar-se no futuro, “atualizando-se nas práticas estruturadas

segundo seus princípios – lei interior através da qual se exerce continuamente a lei das necessidades externas irreduzíveis às pressões imediatas da conjuntura”.

Coulon (1995) permite-me assegurar que a reprodução, na perspectiva teórica de Bourdieu, não é mecanicista, não nega o papel desempenhado pelos agentes, considerando suas capacidades de invenção/improvisação. Dessa forma, posso inferir que o *habitus* tende a perpetuar uma identidade que é uma diferença. O *habitus* é um operador de transformações através do qual as estruturas objetivas, das quais é o produto, adquirem uma existência eficiente e tendem, concretamente, a se reproduzir ou se transformar.

O *habitus* é, portanto, o que faz com que seja possível ‘reconhecer’ que somos da mesma grande escola, da mesma classe social e do mesmo meio. É o princípio de reconhecimento entre pares cujas características, por vezes, infinitesimais – maneiras de falar, posturas corporais, detalhes vestimentários – ‘transpiram’ sem terem necessidade de ser enunciadas ou exibidas com grande estardalhaço. No fundo, o *habitus* é um princípio silencioso de cooptação e reconhecimento que opera as classificações, em primeiro lugar, escolares, e depois sociais¹. Na medida em que as posições sociais são, pelo poder silencioso do *habitus*, inscritas nas disposições corporais, os indivíduos que as compartilham conseguem se reconhecer e se aglutinar, procurando a homogeneidade (COULON, 1995, p. 151-152).

O autor explica que Bourdieu, ao desenvolver o conceito de *habitus*, verificou que os atores sociais, para estarem em condições de agir, não se contentam em seguir regras, por essa razão, desenvolvem estratégias (mesmo não sendo plenamente conscientes) que impelem certos indivíduos à auto-eliminação. Essa ideia processa o entendimento de que a aprendizagem de uma nova forma de organização social depende da utilização de estratégias como, por exemplo, o trabalho de empilhamento e de improvisação permanente de micro-experiências passadas:

(...) um incessante trabalho de sedimentação, de classificação das novas experiências em relação às antigas, e de integração de novos ‘métodos de compreensão’ da vida social. Essas diferentes operações intelectuais se reduzem à aquisição de um saber prático, indispensável à aplicação das regras que regem a vida e as trocas da nova organização. O fato de fazer parte dessa nova instituição não se define como uma adesão às normas e valores próprios da cultura local: propriamente falando, não se trata de um processo de socialização, mas de um trabalho ativo de construção e realização de uma nova identidade. (...) Enquanto tal, um saber nunca se limita a ser transmitido; é sempre objeto de um processo de incorporação que, enquanto implica o indivíduo em sua totalidade, é simultaneamente processo de socialização, isto é, processo de produção do ser biológico como ser social’ (COULON, 1995, p. 155-156).

¹ Diria: em primeiro lugar, familiares, religiosas, escolares; e depois sociais.

Longe de um objetivismo tendencioso e próximo de um contexto praxiológico de observação científica, Bourdieu (1994, p. 51) enxerga a palavra “como condição da língua, tanto do ponto de vista individual quanto do ponto de vista coletivo, pelo fato de a língua não poder ser apreendida fora da palavra, posto que a aprendizagem da língua se faz pela palavra e que a palavra está na origem das inovações e das transformações da língua”.

Na prática viva da língua, a consciência linguística dos atores da enunciação não se relaciona com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular, o que justifica o fato de a voz não ser abstrata. Ela tem e revela subjetividade e identidade. Segundo Bakhtin/Voloshinov (2002, p. 95), “para o locutor nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística”. Isso se dá porque a forma linguística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso e/ou particular. A palavra é mediadora entre o individual e o social, sendo *performance* manifestada por uma competência individual criadora, uma matéria viva, composta de conteúdos ideológicos precisos, adequados para situações diversas.

É notório que o princípio dialógico permeia essa concepção de linguagem, opondo o monologismo dos estudos linguísticos do objetivismo abstrato ao dialogismo que é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. O objetivismo abstrato foi o estudo da linguagem voltado para o sistema, o coletivo, dentro, porém, de uma construção abstrata. Bakhtin/Voloshinov (2002), opondo-se a tal movimento, reivindica para o signo seu caráter histórico, em oposição a corrente que concebia a língua apenas como um sistema estável e homogêneo, sem qualquer conteúdo ideológico. Para Bakhtin/? (1988, p. 100-106), “todas as palavras (...) que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhes dão determinadas significações concretas e que se organizam (...) em um sistema (...) harmonioso”. O autor amplia essa ideia ao tratar do conceito de enunciado, obra e gêneros do discurso em *Estética da criação verbal*, quando declara que “os gêneros do discurso organizam nossa fala” (BAKHTIN, 2000, p. 302).

Vê-se, assim, que o modelo da concorrência pura e perfeita, proposta por Saussure (1971) para o sistema da língua, agora é irreal. Quando passamos da estrutura da língua para as funções que ela preenche, “os usos que dela fazem realmente os agentes”, percebemos “que o simples conhecimento do código não permite, senão imperfeitamente, dominar as interações linguísticas realmente efetuadas” (BOURDIEU, 1994, p. 53). Além disso,

(...) o sentido de um elemento linguístico depende tanto de fatores extralinguísticos quanto de fatores linguísticos, isto é, do contexto e da situação na qual ele é empregado

do: tudo se passa como se o receptor selecionasse, na classe dos significados que correspondem abstratamente a uma fonia, aquele que lhe parece ser compatível com as circunstâncias tal como ele as percebe. A recepção (e, sem dúvida, também a emissão) depende, pois, em grande parte da estrutura das relações entre as posições objetivas dos agentes em interação na estrutura social, estrutura esta que comanda a forma das interações observadas numa conjuntura particular (BOURDIEU, 1994, p. 53).

Portanto, torna-se necessário superar os desgastes produzidos pelo objetivismo metódico, que rompeu com a experiência primeira e que negou a história do indivíduo no grupo. Vê-se, então, que o modo de conhecimento praxiológico possibilita olhar para os fenômenos sociais de um mundo habitado por sujeitos que dialogam, consciente e inconscientemente, consigo e com o outro. Abre-se, assim, o espaço para uma atenção reforçada às práticas que o pesquisador rejeitou (olhar objetivista) e deixou escapar (olhar fenomenológico). Ingenuidade deste, arrogância daquele, assim fomos postos de forma severa nesse jogo conflitante de oposições desmedidas. Ora negamos o nosso íntimo, a natureza de nossas ações, nossa subjetividade, individualidade; ora forjamos o nosso ser, porque não houve escolha, ou reproduzíamos o normativo, o regrado, condenando os impulsos da improvisação criadora, ou não seríamos aceitos como “normais”. O igual era a norma. Hoje esse pensamento é dissonante, não harmonioso como assinala Bourdieu (1994, p. 77):

Ignorar a relação dialética entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, que estas produzem e tendem a reproduzir, esquecer que essas estruturas objetivas são o produto, incessantemente reproduzido ou transformado, de práticas históricas e que, por sua vez, o próprio princípio produtor dessas práticas é produto das estruturas que ele tende, por isso, a reproduzir, é reduzir a relação entre as diferentes instâncias, estabelecendo entre a estrutura e a prática a relação do virtual ao real, da partitura à execução, da essência à existência, isto é, é substituir simplesmente o homem criador do subjetivismo por um homem subjogado pelas leis mortas de uma história da natureza.

Bourdieu (1994, p. 78) defende que o *habitus* é “o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessários para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas, consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos individuais”. Ele questiona a prerrogativa que institui um conjunto de *habitus* convencionais como sendo o melhor ou o mais apropriado para o uso coletivo. Para ele, a oposição entre língua (sistema/coletivo) e palavra (fala/individual) oculta a oposição entre as relações objetivas da língua e as disposições constitutivas da competência linguística que são responsáveis pela transformação da língua e sua manutenção. Essa separação já causou o apagamento do sujeito falante na história e demonstrou que a oposição entre estruturas social e indivíduo obstaculizou a construção da relação dialética entre a estrutura e as disposições constitutivas do *habitus* de diversas gerações.

Como referência, cito a mudança na ortografia oficial do português. Fato social que deve ser considerado de grande relevância para as análises da linguística da prática, dado que o “apagamento” de alguns acentos, por exemplo, revela/demonstra a classe responsável pela “transformação” no idioma padrão, estratégia bastante utilizada por diversas culturas ao longo da história da humanidade. De outra forma, se o português não tivesse sido modificado/unificado, transformado/adaptado, restaria o português vulgar, justamente o que causou a mudança e fez sucumbir o “clássico” em detrimento do vulgar.

Ironicamente, a história já se encarregou de registrar esse confronto no campo linguístico em que o “Latim Vulgar” serviu de base para a construção de línguas subsequentes. Caso contrário, se os romanos não tivessem assumido uma ação objetivista, caso tivessem, mesmo que estrategicamente, como o fez o “atual português”, aceitado o valor praxiológico da linguagem, o Latim continuaria sendo o padrão e a história teria sido tingida com cores, talvez, mais amenas: a elite aceitaria a palavra (fala) como condição de manutenção do sistema (língua), respeitando os responsáveis pelas mudanças (a massa/os falantes), providenciando condições melhores de socialização entre os indivíduos (porque linguagem também tem a ver com condição de vida!) numa troca constante de saberes (experiências) mediada por uma linguagem que reflete a unidade da diversidade sociocultural e a multiplicidade do pensamento humano como bases para o crescimento saudável de todas as nações.

Para Bourdieu (1994, p. 80-81), é possível “ver nos sistemas de disposições individuais variantes estruturais do *habitus* de grupo ou de classe, sistematicamente organizadas nas próprias diferenças que as separam e onde se exprimem as diferenças entre as trajetórias e as posições dentro ou fora da classe”. Seguindo esta linha de raciocínio, Bourdieu chama de estilo pessoal a marca particular que carregam todos os produtos de um mesmo *habitus*, práticas ou obras. Ele não é um desvio regulado e, às vezes, codificado, em relação ao estilo de uma época ou de uma classe, “se bem que ele remete ao estilo comum não somente pela conformidade, mas também pela diferença que constitui todo ‘modo’”.

Pautado por uma visão praxiológica da linguagem, posso então sistematizar a seguinte compreensão:

- i) Língua e fala são interdependentes. Coletivo e individual, ironicamente, são dois lados de uma mesma moeda que Saussure (1971) não conseguiu enxergar. Enquanto a língua busca proporcionar sentido à fala (palavra), esta corrobora dando significância e acabamento, atualizando-a, mediante uma relação dialógica e produtora de sentido entre linguagem, indivíduos e sociedade. Um acordo de paz assumido por ambas as partes.

- ii) Fica evidente que se fosse admissível uma hierarquização estruturadora dos *habitus* sociais, o *habitus* da família estaria na base de sustentação dos demais *habitus* e seria responsável pela acomodação dos indivíduos na sociedade. Como Bourdieu (1994, p. 80) enfatiza, “o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências”. Seria a hora e a vez da palavra/fala/oralidade, o que permite pensar numa questão de grande relevância para a linguística moderna, que diz respeito à existência de uma diversidade de atos na homogeneidade de valores de significação que caracterizam os *habitus* singulares dos diferentes membros de uma mesma classe.

Vivemos numa época de mudanças que impõem reconfigurações constantes dos *habitus* individuais e, conseqüentemente, dos diversos espaços sociais que são criados pelos *habitus*. Nessa reconfiguração sociohumana, o sujeito é processo, e não início ou fim. Ele deve, segundo Setton (2002, p. 60), imbuir-se de uma plasticidade frente aos novos condicionamentos impostos pelas distintas instâncias produtoras de valores culturais e formadoras de identidades. Para a autora, a família, a escola e a mídia, no mundo contemporâneo, são instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência. Instâncias que configuram uma forma permanente e dinâmica de relações. Dessa forma, vemos o processo de socialização das formas modernas como um espaço plural de múltiplas relações sociais, “um campo estruturado pelas relações dinâmicas entre instituições e agentes sociais distintamente posicionados em função de sua visibilidade e recursos disponíveis”.

Setton (2002) confirma a hipótese de Bourdieu de que o *habitus* é adaptação, que ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical. O conceito de *habitus* se propõe a intensificar a mediação entre indivíduo e sociedade. Como destaca a autora:

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

Podemos inferir que na base instituída pela categoria do *habitus*, indivíduo (subjetivo) e social (coletivo) se harmonizam por uma espécie de filtro que funciona simultaneamente entre um (pela identidade pessoal) e outro (pela ação estimulada pela conjuntura de um campo), possibilitando o aprimoramento das partes envolvidas. Como assegura Setton (2002, p. 63), “o *habitus* é uma subjetividade socializada”.

Setton (2002, p. 64) observa que Bourdieu, ao propor a fuga dos determinismos das práticas, no cerne da teoria praxiológica, imaginava uma relação dialética entre sujeito e sociedade, relação de mão dupla, tanto entre *habitus* individual quanto na estrutura de um campo social determinado. Dessa forma, “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura”. A autora explica que, para Bourdieu, o campo é um espaço em que há relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais. É um espaço de disputa, de jogo de poder. Ela salienta que o teórico enxergava a sociedade como o aglomerado de vários campos, “espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias”.

Além da ideia de campo, as noções de *illusio* e *estratégia*, próprias da teoria de Bourdieu, são importantes para o universo da pesquisa praxiológica. *Illusio*, também conhecido como interesse, é entendido como

(...) uma motivação inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus* e em determinado campo. Ou seja, (...) a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento (BOURDIEU *apud* SETTON, 2002, p. 64).

Já a noção de estratégia é concebida a partir da seguinte ordem de significação: estimulados por uma situação histórica, os agentes ativam um conjunto de *habitus*, de ações adaptadas para uma prática inspirada em interesses pessoais. Essas adaptações são, na maioria das vezes, inconscientes, mas buscam se ajustar a um sentido prático imbuído em reações que são, em grande parte, inesperadas. O agente imagina que age conscientemente (por isso, são ações inconscientes) e planeja sua “jogada” de forma que atinja seu interesse (alvo). Todavia, sua estratégia nem sempre ocasiona vitória no jogo. Ele pressupõe que sua ação é a mais apropriada ou coerente (mesmo não sendo), pois deriva de um ponto de vista do agente. Ele não tem a garantia de uma reação positiva do outro, apenas pressupõe que a reação do outro estará em consonância com o seu interesse: fazer-crer, persuadir.

Os sujeitos figuram constantemente, contracenam, visitam papeis e envolvem outros sujeitos mediante *performances* configuradas para cada situação. Tendo em vista seus interesses diários, permitem o ajustamento de suas condutas, as quais acompanham o ritmo da sobrevivência. E nesse jogo de interesses, a regra é manter a percepção aguçada no campo, isso permite definir os limites de cada jogador e garantir resultado aproximado com as expectativas de ambos. Essa re-

lação de interdependência, posta como luta entre aliados ou adversários, gera relações de continuidade ou de ruptura, mas, acima de tudo, determina uma gama variada de experiências singulares, vivenciadas pela adoção de um conjunto de atos, criados ou adaptados de outros, e que servem de elementos de socialização entre indivíduos numa sociedade. Isso só é possível porque o *habitus* é capaz de dar coerência às ações dos indivíduos, ampliando as situações particulares com uma dose de invenção e criatividade. Para Setton (2002), é justamente pelos valores de invenção e criatividade que o conceito de *habitus* torna-se profícuo, servindo de apoio para a renovação das condutas sociais, frente à plasticidade de novos condicionamentos. A autora parafraseia Bourdieu ao sustentar que *habitus* não é destino, é produto da história, é sistema de disposições aberto que, incessantemente, é confrontado por experiências novas, além de ser afetado por elas.

Concordo com a prerrogativa que sustenta que os *habitus* individuais são produtos da socialização, sendo “constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ou a cultura de massa” (SETTON, 2002, p. 65). Para Setton (2002, p. 65), os ajustamentos regulados pelos *habitus* geram ações que transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado como trajetória e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. Ela explica que o conceito de *habitus* não expressa nem uma ordem social nem uma lógica pura da reprodução e conservação dos *habitus* familiares. Fundado pela concepção prática de sociabilização dos indivíduos, opera na ordem social e “constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história”. Dessa forma, “é possível compreender que o futuro inscrito no presente deriva de uma atitude reflexiva, de tomadas de posição e/ou escolhas mediadas por uma compreensão reflexiva, comum a todos os sujeitos, no processo de socialização”.

Torna-se clara a afirmativa que sustenta que não há coerência total nem apenas reprodução das estruturas do *habitus*. Para Setton (2002, p. 66), o *habitus* do indivíduo da atualidade é construído a partir de referências diferenciadas entre si. Ele é o “produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização”. Essa é a realidade do mundo contemporâneo: o *habitus* do indivíduo moderno é tecido “pela interação de distintos ambientes, em uma configuração longe de oferecer padrões de conduta fechados”.

Por essa razão, vale hoje a (re)caracterização do metatermo sujeito: ser tanto “assujeitado”, nos moldes de Althusser (1985), que permite filiar-se a conjuntura,

sendo “usado pelo discurso” como preconizou Foucault (2005); quanto ativo, sujeito-agente, nos moldes de Bourdieu, que age em função de seus interesses, utilizando-se dos discursos mediante reações premeditadas, tendo como ponto de chegada a imagem do outro. O termo agente evoca movimento continuado, ser performativo, transformador de sua subjetividade e também da coletividade, elementos configurantes da prática social. Assim, o metatermo sujeito-agente passa a figurar como a reunião de vários estados psicossociais que operam contra um adversário tanto exterior quanto interior, e em função da constituição de um sujeito híbrido², pois sua composição se dá pela fusão de elementos culturais diferentes (até antagônicos).

Setton (2002, p. 60) considera o sujeito como um ser composto por várias camadas, produtos de experiências vividas ao longo de uma trajetória de vida. O que leva a considerar que a identidade social do indivíduo moderno é posta a partir de um *habitus* híbrido, “construído não apenas como expressão de um sentido prático incorporado e posto em prática de maneira ‘automática’, mas uma memória em ação e construção”. Sendo o sujeito híbrido e a sociedade o resultado dos atos promovidos por ele, faz-se oportuno perceber o campo como um espaço também híbrido, pois é formado por transformações tanto subjetivas quanto variadas dos projetos individuais e que são cobertos por uma ação coletiva. Essa nova “ordem social” faz “emergir novas formas de interação social, contribuindo para a produção de um *habitus* alinhado às pressões modernas” (SETTON, 2002, p. 67).

É preciso ter em mente que o conhecimento é algo em constante transformação e que ele habilita os agentes para leituras variadas, coerentes ou não com um dado momento, um dado espaço e por agentes interlocutores variados. Nesse processo de interação entre tempo, espaço e sujeitos, identidades são formadas cada vez mais complexas. Como enfatiza Setton (2002, p. 67), é um fato que o ritmo das mudanças tecnológicas, o questionamento das instâncias de referências e as transformações na construção das experiências individuais são o resultado de um mundo sustentado por uma gama variada, e cada dia mais crescente, de instituições produtoras e promotoras de saberes, que impõem valores e comportamentos, julgados adequados, como práticas sociais.

A autora considera a escola e a família como instâncias tradicionais de socialização e vê a mídia como o agente específico da socialização no mundo atual. Todas estas instituições são criadas e criam sujeitos cujos valores veiculados estão no cerne da constituição de cada grupo de indivíduos que se aproximam pela identificação de seus interesses. Estas instituições são organizadas por “sujeitos

² Híbrido no sentido de multifacetado, aglomerado composto por partes distintas, mas que se acomodam e atuam.

em intensa e contínua interdependência (...), portanto, não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas as outras, mas instâncias constituídas por indivíduos que se pressionam reciprocamente na dinâmica simbólica da socialização” (SETTON, 2002, p. 68-69).

Penso que há uma base de sustentação dos sentidos que produzem *habitus* diferentes, mas que refletem certa homogeneidade de características. Poderia falar, assim, em estruturas fundamentais que mantém, sob um mesmo campo semântico, relações entre os *habitus* dos membros de um grupo ou de uma classe. Isso implica inferir que há uma identidade entre a visão de mundo de um grupo ou de uma classe, com visões de mundo correlatas aos esquemas de percepções de diferentes sistemas. Assim sendo, não caberia mais falar em visão de mundo singular, coletiva ou individual, e sim em pontos de vista singulares (visões de mundo) pautados por uma visão de mundo coletiva, uma vida cotidiana, aquilo que está por trás da criação e manutenção dos *habitus* que formam/transformam e são os modos de agir.

DESENLACE

A teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu permite empreender uma teoria linguística da prática que possibilita enxergar que: coerente tem a ver com harmonioso; o individual é parte do coletivo; e um e outro se intercambiam numa interação construtora de níveis de adequação normalizadores e não normativos dos atos individuais em um campo social determinado. Nessa luta, o individual se sobressai e compõe um arranjo harmonioso de uma sinfonia heterogênea, mas dialógica.

É notória a existência de estruturas objetivas que coagem as representações e as ações dos sujeitos, mas entendo que o sujeito-agente, pela cotidianidade de seus atos, transforma ou conserva as estruturas que são mais apropriadas para cada contexto de atuação social, e mais, como uma constante, faz adaptações. Dessa forma, apoiado por Bourdieu (1994), nego a dicotomia cega que separa objetivismo de subjetivismo e adoto o objetivismo-subjetivado das práticas sociais, traduzido nas relações dialéticas que atravessam sujeito, sociedade e linguagem. Admita-se, a existência de estruturas objetivas que podem dirigir e coagir a ação e a representação dos indivíduos na sociedade. São estruturas construídas socialmente, que funcionam como esquemas de ação e reação de pensamentos, transformadas ou adaptadas pelos agentes em interação, a partir de seus interesses.

Definitivamente, entendo que o subjetivo não anula o coletivo, que o eu é parte integrante de um processo de composição que define o coletivo, atuando sobre ele, adaptando-o, moldando-o para o uso. O momento é do imprevisto, da adaptação. O sujeito, agora sim, é um ser criador. Ele tanto pode se moldar ao

elemento estrutural já existente quanto pode conceber novas estruturas de estruturação. Os esquemas da estrutura do fenômeno se repetem, mas também se renovam, garantindo a manutenção dos bens simbólicos de todas as culturas, portanto, a existência humana.

O arcabouço teórico da linguística da prática oferece ao pesquisador da linguagem o entendimento de que os sujeitos incorporam a estrutura social ao passo que a produzem, legitimam e reproduzem. Esse raciocínio só é possível porque a base teórica de Bourdieu funda um estruturalismo-cognitivista, em que os indivíduos possuem ora autonomia ora dependência dos seus atos. Eles detêm o *habitus* bem como são “detidos” por ele. E, assim, o subjetivo une-se ao objetivo, garantindo a gestação da multiplicidade dos atos humanos. Instaure-se um espaço para a diversidade do mesmo, concebendo as modificações dadas pelo indivíduo como naturais e ao mesmo tempo lógicas, porque provêm de um campo inconsciente que arranja o espaço, moldando-o para a articulação performática dos sujeitos em culturas e sociedade específicas. Tudo funciona como numa orquestra, cada um produz suas cifras, sons, harmonias, mas sem independência, há uma espécie de “dependência livre”, pois o sujeito-agente, influenciado pelo fenômeno do hibridismo cultural, serve a um projeto maior: o desenvolvimento de uma voz conjunta, heterogênea.

Concebo o *habitus* como busca da recuperação da noção de sujeito ativo, ser performático, produto/produtor da história, da cultura, da sociedade. Sujeito híbrido formado por experiências acumuladas no decurso de uma trajetória individual e da socialização, ele busca e encontra no outro acabamento para suas ações e razão para suas escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail (?). *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. (?). *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of "Sex"*. New York: Routledge, 1993.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 12. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MARX, K. & ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1966.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. *Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura*. In: *Sociopoética (Online)*, v. 1, p. 1-13, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1971.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/junho/julho/agosto, 2002, p. 60-72.

4

CAPÍTULO

LÓGICA DO SENTIDO E FUNDAMENTOS DA SÓCIO-INTER-AÇÃO

Lucrécio Araújo de Sá Júnior

INTRODUZINDO: OS SISTEMAS CONSTITUINTES DE SIGNIFICAÇÃO

Nos estudos linguísticos cedo se sublinharam a afinidade manifesta entre o conceito de Língua saussuriana e a concepção durkheimiana de consciência coletiva, independentemente de suas manifestações e interesses individuais; Barthes assinala a influência direta que Durkheim tem sobre Saussure: *Saussure teria seguido de perto o debate entre Durkheim e Tarde* (BARTHES, 2006, p. 26).

De acordo com Barthes, a concepção de Língua saussuriana adveio de Durkheim e a concepção de Fala foi tecida a partir de uma concessão às ideias de

Tarde acerca do individual, essas ideias são postas por Doroszewski na Varsóvia de 1930. Esta hipótese, porém perdeu a atualidade, porque a Linguística desenvolveu sobretudo, dentro da ideia da língua saussureana, um campo fechado no aspecto de “sistema de valores”, o que levou a aceitar a necessidade de uma análise imanente da instituição linguística: imanência que tem distanciado a pesquisa sociológica e os usos sociais da linguagem em suas variadas classificações.

Não é então paradoxal, na área da Sociologia que encontraremos o melhor desenvolvimento da noção de Língua/Fala; e sim na da Filosofia, com Merleau-Ponty, provavelmente um dos primeiros filósofos franceses a ter se interessado por Saussure, ou porque tivesse retomado a distinção saussureana sob a forma de uma oposição entre fala falante (intenção significativa no estado nascente) e fala falada (forma adquirida pela língua, que lembra o tesouro de Saussure), ou porque tivesse alargado a noção, ao postular que qualquer processo pressupõe um sistema: assim elaborou-se uma oposição doravante clássica entre acontecimentos e estrutura, cuja fecundidade se conhece em História (Cf. Barthes, 2006).

Ora, preconceitos a parte, sabemos que a noção saussureana sempre teve um grande desenvolvimento na Antropologia, como ciência que estuda o homem como produtor de artefatos culturais. Não esqueçamos que a referência a Saussure está demasiada explícita na obra de Claude Lévi-Strauss e nas entrelinhas dos estudos das culturas tradicionais de Margaret Mead, para que seja mister nela insistir. Lembremos que a oposição entre processo e o sistema (entre Fala e a Língua) se reencontra concretamente na passagem da comunicação das mulheres às estruturas do parentesco.

Buscar entender Lévi-Strauss é procurar entender a razão pela oposição ao que a perspectiva multidisciplinar do social apresenta para os estudos da linguagem, num valor epistemológico: o estudo dos fatos da língua depende da interpretação mecanicista (no sentido lévi-straussiano, isto é, por oposição ao estatístico) e estrutural, e o estudo dos fatos da fala liga-se ao cálculo das probabilidades (macrolinguísticas); Observa Barthes,

O Caráter inconsciente da língua naqueles que nela colhem sua fala, postulado explicitamente por Saussure, reencontra-se numa das mais originais e fecundas posições de Claude Lévi-Strauss, a saber que não são os conteúdos que são inconscientes (crítica aos arquétipos de Jung), mas as formas, isto é, a função simbólica: ideia próxima de Lacan, para quem o próprio desejo é articulado como um sistema de significações, o que acarreta, ou deverá acarretar, descrever de novo modo o imaginário coletivo, não por seus “temas”, como se fez até agora, mas por suas formas e funções; digamos mais grosseiramente, mas mais claramente: mais por seus significantes do que por seus significados. (BARTHES, 2006, p. 28)

Nessa indicação sumária de Barthes, vemos como a noção de Língua/Fala é rica de desenvolvimentos extra ou metalinguísticos. Observemos a partir dos ele-

mentos da semiologia, pois, que existe uma categoria geral Língua/Fala, extensiva a todos os sistemas de significação.

REDES DE REPRESENTAÇÕES CONSCIENTES E INCONSCIENTES

Para Roland Barthes (2006), o alcance sociológico do conceito Língua/Fala é evidente. Mas, a teoria dos *Shifters* ainda é pouco explorada nos estudos linguísticos, embora seja um campo muito fecundo, em que se pode observar que entre o código e às mensagens existem símbolos indiciais; segundo a terminologia de Peirce (1940) é necessário procurar a definição semiológica das mensagens que se situam nas fronteiras da linguagem, sobretudo nas formas do discurso literário.

Lewis Carrol inventa os jogos ou transforma as regras de jogos conhecidos como tênis e croquê, mas ele invoca uma espécie de jogo ideal, cujo sentido e função é difícil perceber à primeira vista em Alice. Em Alice no país das maravilhas e Alice através dos espelhos, os jogos tem algo em comum: são muito movimentados, parecem não ter nenhuma regra precisa e não comportar nem vencedor nem vencido. Não “conhecemos” tais jogos, que parecem contradizer a si mesmos (Deleuze, 2009).

Para Deleuze, um tal jogo sem regras, sem vencedores nem vencidos, sem responsabilidades, jogo de inocência e corrida em que a destreza e o acaso não mais se distinguem, parece não ter nenhuma realidade. Assim, é que o jogo idealizado em Alice não pode ser realizado, ele só pode ser pensado, e mais ainda, pensado com um não senso. Nesse sentido, a linguagem do jogo é matriz do inconsciente puro. São todos os pensamentos que comunicam através de formas, figuras, imagens de distribuições geográficas nômades.

Para Richard Rorty (1999) há dois sentidos para “o inconsciente” em jogo. O primeiro é esse como qual Davidson trabalha: um ou mais sistemas de crenças e desejos razoavelmente organizados capaz (es) de alterar de forma casual crenças e desejos conscientes. O segundo sentido que se poderia dar ao termo “inconsciente” é “uma massa efervescente de energias instintivas desarticuladas, um “reservatório de libido” para o qual a inconsciência é irrelevante. Nesse sentido, “o inconsciente” seria um outro nome para “as paixões”, ou para um conjunto de forças primais e ebulientes, que seriam de alguma maneira mantidas sob um controle mais ou menos precário pelos artifícios culturais ligados à vida em sociedade.

Para Rorty, nossas identidades privadas inconscientes não são brutais, obtusas, sombrias e repulsivas, mas antes pares intelectuais e parceiros conversacionais de nossas identidades conscientes. Essa assertiva do referido filósofo procura dirigir nossa atenção para uma noção de inconsciente não como um espaço de oposição direta e polar aos atributos normalmente atribuídos à noção de consciência. Neste postulado, uma estratégia de hierarquização ou de estabelecimento de

relações de precedência é substituída por um gesto que horizontaliza as instâncias consciente/inconsciente, e que sugere que, ao invés de uma disputa, há aqui um espaço de interação possível. Assim, não se trata mais de desenvolvermos estratégias para represar impulsos indômitos e inenarráveis, mas de acolher esse universo como parte do conjunto de constituintes da subjetividade contemporânea, compreendendo sua plausibilidade no nexo de narrativas que constitui a identidade pessoal (Cf. Rorty, 1999).

Para os estudos linguísticos, uma consequência dessa leitura, fica a sugestão de que a noção de inconsciente, ao ampliar o espaço do que é possível compreender como um componente da subjetividade contemporânea, amplia o nosso campo de responsabilidade e ação. Ao reconhecer o inconsciente, o sujeito reconhece que deve responder a outras questões éticas que até então não se colocavam. Em um modelo calcado no pressuposto de oposição entre uma esfera racional e outra irracional, que são tomadas inclusive como de natureza diferentes, a noção de inconsciente tende a ocupar o papel genérico de eximir o sujeito de implicações em suas atuações. Todavia, na medida em que sugerimos uma perspectiva que inclui o inconsciente no jogo da subjetividade como um parceiro sociointeracional potencial, modificamos completamente o enquadramento. Vejamos analiticamente,

Descrever psicanaliticamente o sujeito psíquico é apontar a infinita variedade de sentidos que o agente experimenta como resultado de suas ações. É usar um vocabulário que permita a formulação de descrições que ordenem o fluxo incessante do vivido em narrativas em que o sujeito se reconheça na sua complexidade, na sua divisão, nas suas contradições. A noção de inconsciente não ajuda apenas, como se vê, a compreender as causas e razões que determinam a experiência subjetiva de alguém. Ela sobretudo implica o sujeito nas suas próprias ações, por mais disparatadas, enigmáticas e desconfortáveis que possam ser, com a noção de inconsciente diminui a possibilidade de alguém alegar – em relação a uma ação qualquer – que “não fui eu” (e sim “o demônio”, “os instintos”, “os hormônios” ou “os neurotransmissores”). Com isso ela amplia nosso campo de responsabilidade. (Belo & Pereira, *apud* Bezerra, 1994, p. 123)

A jogo para Wittgenstein, por exemplo, não é um dado prévio à linguagem. É mais um termo do vocabulário público, cuja característica geral é seu um fato linguístico com causa corpórea do ser social. Afirmando tal ideia, estamos dando prevalência, novamente, ao campo dos atos intencionais. O que inviabiliza, em consequência, pensar no jogo como um sintoma natural e objetivo da normatividade vital (Ferraz, 2008, p. 166). Para Deleuze (2009), a força dos paradoxos reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem perceber à gênese da contradição. O princípio da contradição se aplica ao real e ao possível, mas não ao impossível do qual deriva, isto é, aos paradoxos ou antes ao que representam os paradoxos.

Os paradoxos de significação são essencialmente o conjunto anormal (que compreende como elemento ou que compreende elementos de diferentes tipos) e o elemento contraditório. Os paradoxos de sentido são essencialmente a subdivisão ao infinito (sempre passado-futuro e jamais presente). Em sendo a linguagem advinda do pensamento. É vão propor uma distinção entre signos e objetos, sistemas, imagens e comportamentos que ainda não foram estudados sob o ponto de vista semântico. A extensão semiológica da noção Língua/Fala não deixa de colocar certos problemas que coincidem, evidentemente, com os pontos em que o modelo linguístico não mais pode ser seguido e deve ser ajustado. Para Barthes (2006), o primeiro problema surge já na concepção, na própria concepção dialética entre a língua e a fala. Na linguagem, não entra nada na língua que não tenha sido ensaiado pela fala, mas inversamente, fala alguma é possível se ela não é destacada do tesouro da comunicação. Este movimento é ainda, parcialmente ao menos, o de um sistema como o da saúde, ainda que fatos individuais de sintomas nele possam tornar-se fatos de língua; mas, para a maioria dos outros sistemas semiológicos, a língua é elaborada, não pela “massa falante”, mas por um grupo de decisão. Neste sentido, dadas as mudanças sociais na contemporaneidade pode-se dizer que, na maioria das línguas semiológicas, o signo que verdadeiramente “arbitrário fundado artificialmente, por uma decisão unilateral, precisa se atualizar, em suma, de linguagens fabricadas, de “logotécnicas” expressivas de um constructo social; o usuário seguindo essas linguagens, nelas destacando mensagens (“falas”), deve participar de sua elaboração; o grupo de decisão que está na origem do sistema (e de suas mudanças) não pode mais permanecer mais ou menos estreito; nem pode ser também um grupo mais difuso, mais anônimo, nem detentor de uma tecnocracia altamente qualificada.

A natureza institucional da comunicação na procura por preservar a linguagem, conserva-se na dialética entre o sistema e o uso. De uma descrição ancorada na biologia do organismo humano, e partindo do estabelecimento de suas principais funções, derivam-se ilações que alcançam as implicações éticas e pedagógicas das leis do hábito. Os usos da língua elaborados por decisão, com determinação para a coletividades, seguem as seguintes vias:

- 1) Quando nascem novas necessidades, consecutivas ao desenvolvimento das sociedades (como por exemplo a um tipo de vestuário de influência europeia nos países da África contemporânea, nascimento de novos protocolos de alimentação rápida nas sociedades industriais urbanas).
- 2) Quando imperativos econômicos determinam o desaparecimento de certas matérias e a promoção de outros (tecidos do vestuário, por exemplo).
- 3) Quando a ideologia limita a invenção das formas, sujeita-as a tabus e reduz, de algum modo, as margens das ações.

Pode-se dizer, seguindo Barthes (2006) mais amplamente, que a elaboração do grupo de decisão, isto é, as logotécnicas, são elas próprias, apenas os termos de uma função sempre mais geral, ou seja, o imaginário coletivo da época: a inovação individual é assim transcendida por uma determinação sociointeracional, e estas determinações sociológicas, por sua vez, remetem a um sentido final, de natureza antropológica.

Não sem razão, o segundo problema colocado pela extensão semiológica da noção Língua/Fala diz respeito ao “volume” que se pode estabelecer entre as “línguas” e suas “falas” como já dito no início deste trabalho, “na linguagem há uma desproporção muito grande entre a língua, conjunto finito de regras, e as falas que vem alojar-se sob essas regras num número praticamente infinito”. Neste interim, podemos presumir que um sistema como o vestuário apresente ainda uma diferença considerável de volumes, visto que, dentro das “formas” de vestimentas, as modalidades e as combinações de execução da moda, continuam sendo expressas num número elevado de constante repetição, recursivamente expressas nas variações que temporalmente marcam a mudança; mas em outros sistemas como o automóvel ou o mobiliário, a amplitude das variações combinatórias e associações livres não é tão elevada.

Há pouca margem reconhecida pelas instituições entre os modelos desejados e suas execuções: são sistemas em que a “fala” é limitada, e num sistema particular como a moda escrita, essa fala é até praticamente nula, de tal modo que se trata aqui de observarmos muitas vezes, a manutenção de uma língua sem fala. Assim, neste campo da escrita, a significação só se torna possível, quando essa língua é sustentada pela linguística. Se é verdade que haja língua sem fala, ou com falas muito pobres, isto não impede que seja forçosamente necessário revisar a teoria saussuriana, segundo a qual a língua não é senão um sistema de diferenças (e neste caso, sendo ela estigmatizada como inteiramente negativa, será sempre inapreensível pela fala completar o par Língua/Fala por um terceiro elemento, pré-significante, matéria ou substância, e que seria o suporte (necessário) da significação: numa expressão como “um vestido comprido ou curto”, o vestido não é senão o suporte de uma variante (comprido/curto), que pertence plenamente a língua. As indumentárias não apresentam distinção desconhecida na linguagem, em que ocorrências como no som da palavra *pochete* são consideradas como imediatamente significantes.

TERMOS LINGUÍSTICOS DA ILOCUCIONARIDADE

Entre a lógica formal simples e a lógica transcendental atravessa toda a teoria do sentido. Husserl descobriu o sentido como *noema* de um ato ou expresso em uma proposição. No núcleo do sentido noemático, explica Deleuze (2009),

aparece alguma coisa de ordem supremamente “central” que é exatamente a relação do próprio sentido ao objeto na sua realidade, *relação* e *realidade* que devem agora ser engendrados ou constituídos de maneira transcendental.

Na Lógica da semiologia, a noção de signo não provoca competição entre termos vizinhos. Para designar a melhor relação entre significantes, Saussure eliminou, por exemplo, o símbolo (porque o termo eliminava a ideia de motivação) em proveito de signo, definido como a união de significantes e de significados (a maneira de anverso e verso de uma folha de papel), ou ainda de uma imagem acústica e de um conceito.

A partir de Saussure, a teoria do signo linguístico enriqueceu-se com o princípio da dupla articulação cuja importância foi mostrada por Martinet (*apud* Barthes, 2006), a ponto de torná-la o critério definicional da linguagem. Assim, o signo passa a ser compreendido no composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o dos significados o *plano de conteúdo*. Em cada um desses dois planos, Hjelmslev introduziu uma distinção importante para o estudo do signo semiológico (e não mais apenas linguístico). Cada plano comporta, para Hjelmslev dois *strata*: a forma e a substância; sendo preciso insistir na nova definição destes dois termos, pois cada um tem, no atual curso particular, um denso passado lexical.

A forma é o que pode ser descrito exaustiva, simples e coerentemente (critérios epistemológicos) pela Linguística, sem recorrermos a nenhuma premissa extralinguística; a substância é o conjunto dos aspectos dos fenômenos linguísticos que não podem ser descritos sem recorrermos a premissa extralinguísticas como estes dois *strata* se reencontram no plano da expressão e no do conteúdo, teremos então:

- 1) Uma substância da expressão: por exemplo, a substância fônica, articulatória.
- 2) Uma forma de expressão, constituída pelas regras paradigmáticas e sintáticas (observemos que uma mesma forma pode ter duas substâncias diferentes, uma fônica e outra gráfica).
- 3) Uma substância de conteúdo: por exemplo, os aspectos emotivos, ideológicos ou simplesmente nocionais do significado, seu sentido “positivo”.
- 4) Uma forma do conteúdo: a organização formativa dos significados entre si, por sua ausência ou presença de uma marca semântica.

Esta última noção é delicada de se perceber, em virtude da impossibilidade em que nos encontramos, diante da linguagem humana, de separar os significados dos significantes; mas, por isso mesmo, a subdivisão forma/substância pode novamente torna-se útil e fácil de se manejar, em Semiologia, nos seguintes casos:

- a. Quando nos achamos diante de um sistema em que os significados são substantivados numa substância diversa da de seu próprio sistema (é, como vimos, o caso da moda escrita).
- b. Quando um sistema de objetos comporta uma substância que não é imediata e funcionalmente significativa, mas pode ser, em certo nível, simplesmente utilitária: tal adorno utilizado junto com uma determinada vestimenta pode ser utilizado para significar uma situação, mas também para enfeitar-se.

Esses pontos acima permitem, talvez, prever a natureza do signo semiológico com relação ao signo linguístico. Se o signo semiológico é provido de um modelo composto de um significado e de um significante (o vermelho em farol de trânsito, é uma ordem de trânsito rodoviário, que dele se separa o nível orgânico de suas substâncias físicas). Da mesma forma que nos muitos sistemas semiológicos, os sistemas linguísticos têm uma substância da expressão cujo ser não está apenas no plano da significação: são, muitas vezes, sentidos atrelados ao contexto de uso, como objetos derivados pela sociedade para fins de significação: em um texto escrito, podemos observar a roupa descrita em uma personagem qualquer representando a proteção, um cardápio descreve a comida para nossa alimentação, mas na verdade, está posto para comunicar e significar.

Observando o que partes estabelece para os signos semiológicos, podemos propor que estes signos no campo da linguística funcional, possam denominar como signos de origem utilitária, funcional, palavras que tem funções-signos. Assim, a função signo de uma palavra ou expressão encontra a testemunha no contexto de uso de sua enunciação. Num primeiro tempo, a decomposição de uma palavra, expressão ou texto apresenta-se puramente operatória e não implica uma atemporalidade. Num segundo tempo, a função penetra-se de sentido, quando as palavras, expressões, textos de multimodalidade significam para além das expressões literais do que emitem. A função assim, penetra-se assim de uma semantização factual.

Seguindo Barthes (2006), desde que haja sociedade, qualquer uso da linguagem se converte em signo desse uso: o uso da capa de chuva serve para proteger da chuva, mas este uso é indissociável do próprio signo de certa situação atmosférica como nossa sociedade produz apenas objetos padronizados, normalizados, esses objetos são fatalmente execuções de um modelo, as palavras de uma língua, as substâncias de uma forma significantes para reencontrarmos um objeto insignificante, seria preciso imaginar um utensílio absolutamente improvisado e que em nada se aproxima de um modelo existente: hipótese praticamente irrealizável em qualquer sociedade.

Os textos de Lewis Carrol no qual Alice figura como personagem principal, o elemento paradoxal é não senso sob as figuras que participam do enredo. Mas,

as leis normais não se opõem exatamente a essas figuras. São as figuras ao contrário, que submetem as palavras normais dotadas de sentido a estas leis que não se aplicam a elas: todo nome normalmente tem um sentido que deve ser designado por um outro nome e que deve determinar as disjunções preenchidas por outros nomes. Na medida em que estes nomes dotados de sentidos são submetidos a estas leis, recebem determinações de significação.

Para compreender os usos não literais das expressões, a ideia de uma semantização universal de usos é capital: traduz o fato de que só existe ato real quando a expressão é inteligível, e isso deveria levar a confundir, finalmente, Sociologia e Sociológica. Na Linguística a função-signo tem pois – provavelmente – um valor antropológico, já que é a própria unidade em que se estabelecem as relações entre o técnico e o significado geral.

De tudo que foi dito acima podemos perceber que as ações humanas em nosso mundo físico, se fazem através de atos de linguagem, como já observado pelos estudos da pragmática. Sendo os atos ilocucionários fundamentais para a comunicação, é ao estudo destes que em linguística se tem dado mais atenção. Estes tipos de atos, tem sido, nomeadamente, objetos de análise, com o fim de encontrar as características que os definem.

Um modo muito comum de analisar os atos de fala consiste em perguntar o que é que distingue um ato bem sucedido ou feliz (conforme na pragmática) de um ato linguístico mal sucedido, deficiente ou infeliz. Quando um ato de fala é bem sucedido, então dizemos que todas as condições necessárias à sua prática foram cumpridas (ou satisfeitas). Se, ao observarmos um ato de fala deficiente, conseguirmos descobrir qual a condição ou condições que não foram satisfeitas, e que tornaram um ato infeliz e sem sucesso, então teremos descoberto uma característica ou características fundamentais para definir esse ato. E até mesmo determinar quais as condições necessárias para diminuir as perdas da comunicação.

Assim, as condições necessárias para a prática bem sucedida de uma de fala – as chamadas – condições de felicidade são as características definidoras desse ato. Portanto, descobrir e descrever estas condições de felicidade equivale a efetuar a análise do ato ilocucionário, que se definem conforme o tipo. Por exemplo, a ação de pedir tem a ver com o fato de se realizar uma ação futura por alguém a quem o pedido é dirigido. Existem quatro tipos de condições para a prática de um ato ilocucionário: condições preparatórias, condições de conteúdo proposicional, condições de sinceridade e condição essencial. A satisfação destas condições assegura que o ato ilocucionário é bem sucedido. Contudo, como sabemos, a comunicação através de uma língua é uma atividade regulada por regras que os falantes seguem e, deste modo – relativamente ao ato ilocucionário – é lícito falar de regras.

Para cada condição a satisfazer existe uma regra correspondente ao ato do agir do falante, que ele tem que seguir. Passemos então à análise, sob o ponto de vista destas regras, de alguns atos de fala ilocucionários, capazes de ilustrarem a variedade existente (a análise pode representar-se simplificada pontualmente).

Utilizaremos as seguintes convenções:

X = falante

Y = ouvinte

A = ação

(P) = conteúdo proposicional

Exemplo:

X diz a Y: Prometo que te dou a pasta amanhã

O ato de prometer possui uma regra baseada em:

- 1) Na regra baseada na condição de conteúdo proposicional – Ação futura A de X.
- 2) Na regra baseada na condição preparatória – X crê que Y prefere que X faça A, a não fazer; Y prefere de fato que X faça A, a não fazer.
- 3) Na regra baseada na condição de sinceridade – X tema intenção de fazer A.
- 4) Na regra baseada na condição essencial – conta como X e Y a assumirem as suas posições para cumprir A (o ato de dar e receber).

Estas mesmas condições servem para pedir, afirmar, agradecer, entre tantos outros atos de fala. É possível agrupa os atos ilocucionários em tipos ou classes, de acordo com critérios de semelhanças. Esses critérios devem ser os mais gerais possíveis, de modo a poder formar uma tipologia, ou taxiconomia, de grandes classes de atos. Contudo, basta observarmos a prática quotidiana dos falantes para nos darmos conta de que muito daquilo que queremos dizer é dito *indiretamente*. Expressões do tipo podem significar para além do dito.

- a. X diz a Y: abra a janela.
- b. X diz: Irei ao museu amanhã. Y responde: amanhã é segunda-feira.
- c. Y diz a X: Aqui temos umas frutinhas.

O leitor que possa imaginar situações de usos variadas, será capaz de encontrar contextos específicos para o campo da significação das expressões anteriores.

- a. Pode simplesmente aferir que está quente no ambiente em que se encontra, já que não lhe foi feita uma pergunta, e que X não está dando uma ordem, nem praticando qualquer ato que exija uma resposta ou ação.

- b. Y quer dizer, entre outras coisas que o museu estará fechado, considerando que X conhece o fato de os museus na Europa, sendo esse o contexto, não abrem neste dia da semana.
- c. Y pode estar fazendo comentários a fim animar X sobre a presença de Z, com características e preferências pessoais específicas sobre pessoas, considerando que ele conhece os princípios gerais da cooperação na conversação.

Esta explicação de como é possível a um falante tomar como um informe, aquilo que literalmente é uma afirmação e, mais geralmente, de como é possível a um falante compreender um ato linguístico indireto, depende de dois fatores:

- i) A posse de certos conhecimentos linguísticos, que são de vários tipos: conhecimentos de uma língua, conhecimentos de atos linguísticos, conhecimentos de princípios da cooperação conversacional e conhecimentos de fatos do mundo.
- ii) A capacidade de fazer inferências, a partir desses conhecimentos.

Na atualidade os usos da linguagem estão cada vez mais possuídos de signos impressos e visuais que circulam nos meios de comunicação social, nas redes virtuais e até mesmo nos espaços físicos da arquitetura urbana. Quando dizemos que um significante está de posse de conhecimentos sobre como realizar atos linguísticos ou sobre os princípios da cooperação interacional, isso significa que ele tem um conhecimento refletido sobre tais condições de realização, e que pressupões dentro de sua comunidade de fala que os atos enunciados por ele, serão compreendidos e interpretados.

Notemos ainda que uma explicação lógica para a questão das inferências que leva a compreensão dos atos linguísticos indiretos, não devem ser tomados como uma explicação psicológica, isto é, não podemos pressupor que um falante ou enunciatador significante (a depender do veículo linguístico que utiliza) passa conscientemente a elaborar todos os passos para construir um ato de fala indireto. Mais natural será compreender que, devido a rotina, e usos sociais, o processo de reconstrução seja “abreviado” por chaves disponíveis no campo da significação, porque alguns passos são sempre tomados como óbvios.

No entanto, isso não significa que os tipos de conhecimentos e de inferências indicados não façam parte da competência de qualquer significante que compreenda tais atos. Na prática, da comunicação indireta, por exemplo em grupos de redes sociais, os elementos contextualizadores são sempre sinalizados. Estes elementos passam a ser utilizados convencionalmente construindo uma espécie de gramática do uso de elementos linguísticos e extralinguísticos que compõem um campo de significação.

Existem muitas formas para a percepção dos atos indiretos a se realizarem. É habitual praticar atos indiretos através de perguntas, comentários, elementos contextualizadores que compõem a identidade dos falantes e o lugar

de fala. Quando falamos em “compreensão da realidade linguística” estamos caminhando para a compreensão de um signo elaborado para um determinado fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS PRESSUPOSIÇÕES

Na interação conversacional do *tête-à-tête*, a performance do falante e ouvinte são pontos fortes de expressão que permitem superar as limitações técnicas da língua falada. Na conversação a arte cênica é preponderantemente a arte do simbólico. A transposição por simbolização dos gestos situa a compreensão do que é dito, mas não só. Todo o escopo semiológico dos artefatos da linguagem que falante e ouvinte carregam guarda relação imaginária com o simbólico.

Nesse sentido, a concepção de teatro convencional enfatiza sempre a representação dos enunciados. É importante ressaltar também que no uso da linguagem falada nunca temos o símbolo puro, no sentido da relação totalmente convencional do objeto. Assim, sempre teremos algum outro nível residual do signo. Portanto, na conversação teremos uma preponderância de símbolos, mas também ícones e índices. A fala se estrutura numa linguagem oral em âmbito “cênico-teatral” e é apresentada na forma de um *mixed-media* onde a tonicidade maior do que se diz, pode dar-se em uma performance ou outra, dependendo da identidade do falante-ouvinte.

A comunicação escrita é de outra dimensão complexa e também se constitui de uma dupla dimensão: uma linguística e outra extralinguística. Ambas, determinantes e imprescindíveis para a mensagem textual significar. Portanto, o fato de admitir o condicionamento de fatores situacionais para a definição da coerência dos textos não neutraliza a pertinência de seu material linguístico. Daí por que ser oportuno chamar a atenção para a relevância da cotextualização, ou seja, da consideração de paridade na estrutura interna do texto, de sua composição sintático-semântica, detendo-se, então, no texto como objeto linguístico, dependente da estrutura interna dos enunciados que o constituem e da articulação construída entre seus enunciados num contexto de uso objetivo.

Conforme observa Antunes (2009), uma obviedade gritante – mas que é pertinente referi-la aqui – é que os textos linguísticos são construídos com palavras. Palavras que, desde o sistema, tem um significado básico, estão submetidas a regras particulares de combinação, em vistas a uma organização sequencial coerente, nos âmbitos micro e macroestrutural. Dessa forma, construir um texto capaz de funcionar sócio comunicativamente num contexto específico, é uma operação de natureza lexical e gramatical, mas também considerar a dimensão pragmática e os campos de significação do mesmo.

Convém lembrar que o sentido calculado para um texto não decorre apenas do sentido de cada palavra que veicula isoladamente. Desde que uma palavra entra em um texto, passa a ser afetada pelos sentidos de outras palavras, de outros símbolos ... e esquematismos ... que a seguem, de maneira que nenhum elemento linguístico do texto funciona isoladamente, solto, sem estar constituindo *nós*. Ou seja, quem fala ou escreve não pode fugir à definição e a delimitação sintático-semântica das unidades lexicais e das construções gramaticais com que se constrói a superfície do texto, o qual sofre, então, as restrições decorrentes dos próprios limites das palavras e elementos semiológicos que o compõem. Na verdade, os sentidos e as intenções pretendidos em cada comunicação linguística tornam-se disponíveis ao interlocutor pela mediação das sinalizações linguísticas presentes, sejam elas lexicais, gramaticais e/ou pragmático-contextuais.

Na superfície da comunicação sócio interacional as palavras funcionam como sinais, como setas que vão indicando e dando pistas para o ouvinte ou leitor alcançarem o sentido e as intenções pretendidos. É verdade que isso acontece além dos sinais linguístico marcados, por que junto a estes existem outros sinais extralinguísticos que também ocorre, de modo complementar, sem neutralizar o valor dos primeiros dessa forma, os sentidos são aprendidos num movimento constante de interdependência, de voltas e avanços.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. Tradução de Izidro Blikstein. São Paulo: Cutrix, 2006.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas. São Paulo, Perspectiva, 2009.
- JR BEZERRA, Benilton. A noção de experiência e sua importância para a clínica atual. In ARRUDA, Arthur et al. (Org.). *Pragmatismos, pragmáticas e produção de subjetividades*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- LIMA, José Pinto de. *Pragmática linguística*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.
- RORTY, Richard. *Consequences of pragmatism*. |Brighton/Sussex: The Haverster Press, 1982.

5

CAPÍTULO

O PAPEL DA COGNIÇÃO NOS ESTUDOS FUNCIONALISTAS

Maria Angélica Furtado da Cunha

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem por objetivo discutir a atribuição de processos cognitivos em análises linguísticas de natureza funcionalista, mais especificamente, sob o viés da vertente denominada *Linguística Funcional Centrada no Uso* (LFCU). Essa abordagem resulta da articulação de pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional norte-americana à Linguística Cognitiva, em particular, à Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001). No Brasil, a LFCU é adotada pelos pesquisadores do grupo Discurso & Gramática (CEZARIO; FURTADO DA CUNHA, 2013; FURTADO DA CUNHA, 2015; OLIVEIRA; ROSÁRIO, 2015).

Essa orientação recente de pesquisas articula-se ao que a literatura inglesa intitula *Usage-based Theory* (BYBEE, 2010; HOFFMANN; TROUSDALE, 2013). Bybee (2016, p. 303) esclarece que “a teoria baseada no uso se desenvolveu diretamente do funcionalismo norte-americano, praticado por muitas décadas (...), e em certo sentido, é apenas um novo nome para ele”.

Esse modelo teórico caracteriza-se, principalmente, pela concepção de língua como uma rede de construções interconectadas em seus diferentes planos por relações de natureza diversa. Nesse sentido, assume-se que a gramática é motivada e regulada por fatores cognitivos, sociocomunicativos e culturais e se reconhece o estatuto fundamental das funções da língua na descrição das suas formas. Decorre dessa compreensão a defesa do estudo da língua com base nesses fatores.

A união da Linguística Funcional à Gramática de Construções implica reconhecer o papel da cognição na emergência e na convencionalização das entidades linguísticas. Nessa linha, uma teoria que tem como ponto de partida dados naturais de uso da língua busca a explicação para os fenômenos linguísticos tanto em aspectos comunicativos, presentes nas situações de interação, como na atuação contínua de processos cognitivos gerais.

BREVE HISTÓRICO

Tomasello (1998, 2003) pode ser apontado como um dos primeiros estudiosos a defender uma visão cognitivo-funcional da língua, sob o rótulo Linguística Cognitivo-Funcional. Sua proposta se justifica com base no fato de que tanto a Linguística Funcional quanto a Linguística Cognitiva rejeitam a autonomia da sintaxe, proclamada pelos gerativistas. Além deste, essas duas correntes compartilham vários pressupostos teórico-metodológicos, como a incorporação da semântica e da pragmática às análises, a não distinção estrita entre léxico e gramática, a relação estreita entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem dela nos contextos reais de comunicação, o entendimento de que os dados para a análise linguística são enunciados que ocorrem no discurso natural.

Nessa abordagem integrada, a gramática é entendida como representação cognitiva da experiência do falante com a língua; portanto, ela pode ser afetada pelo uso linguístico. Nessa direção, assume-se que as categorias linguísticas são baseadas na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais nós classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo. Assim, a categorização conceptual e a categorização linguística são análogas, ou seja, o conhecimento do mundo e o conhecimento linguístico seguem, essencialmente, os mesmos padrões (TAYLOR, 1998; FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2015).

De acordo com a visão cognitivo-funcional, as línguas são moldadas pela interação complexa de princípios cognitivos e interacionais que desempenham um papel crucial na mudança linguística, na aquisição e no uso da língua. Como as línguas se assemelham muito no que diz respeito às relações gramaticais que exibem, admite-se que essas semelhanças são o resultado desses princípios cognitivos e funcionais. A língua(gem), portanto, constitui um mosaico complexo de atividades comunicativas, cognitivas e sociais estreitamente integradas a outros aspectos da psicologia humana (TOMASELLO, 1998).

O princípio básico da Linguística Funcional Centrada no Uso consiste no fato de que a estrutura da língua emerge e se fixa à medida que esta é usada (BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2010, 2011). A LFCU entende a aparente regularidade e a instabilidade da língua como motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007). A gramática é, pois, produto da estruturação de aspectos socio-comunicativos e cognitivos da linguagem (BYBEE, 2010). Os usos linguísticos, por sua vez, resultam de modelos convencionalizados com base na interface linguagem, cognição e ambiente sócio-histórico. A inter-relação dessas três dimensões motiva a fixação de padrões gramaticais, via rotinização, com base em ambientes interacionais específicos.

Sendo assim, a LFCU argumenta em favor de uma relação estreita entre a codificação linguística e o uso que os falantes fazem da língua em situações reais de interação comunicativa. Nesse cenário, a língua é concebida como um sistema adaptativo complexo, uma estrutura plástica, constituída, ao mesmo tempo, de padrões mais ou menos regulares e de outros que emergem, em virtude de necessidades cognitivas e/ou comunicativas (GIVÓN, 2001; BYBEE, 2010). O sistema linguístico tem, pois, uma natureza eminentemente dinâmica, já que surge da adaptação das habilidades cognitivas humanas a eventos de comunicação específicos e se desenvolve com base na repetição ou ritualização desses eventos.

Dadas essas assunções, a LFCU busca descrever e explicar os fatos linguísticos com base nas funções (semântico-cognitivas e discursivo-pragmáticas) que desempenham nos diversos contextos de uso da língua, integrando sincronia e diacronia, numa abordagem pancrônica (BYBEE, 2010). Alguns dos fatores considerados nas análises são os efeitos da frequência de uso, a modelagem das estruturas linguísticas no contexto discursivo e as inferências pragmáticas que acompanham a língua na interação. Todos os elementos que compõem o processo que leva ao desenvolvimento de novas entidades linguísticas surgem do uso da língua em contexto e envolvem habilidades e estratégias cognitivas que também são mobilizadas em tarefas não linguísticas.

LÍNGUA E COGNIÇÃO

O termo *cognição* refere-se ao processo neuro-racional de geração do conhecimento humano com base na interação do organismo com o meio. Em outras palavras, diz respeito ao conjunto de operações mentais configuradoras de nosso sistema conceitual, tendo como suporte o contato do indivíduo com o ambiente físico e sociocultural em que vive (IBAÑEZ, 2001; MARTELOTTA; PALOMANES, 2008).

De acordo com Bybee (2010), o objetivo de uma teoria linguística deve ser descrever e explicar as propriedades da estrutura linguística a partir da aplicação de processos cognitivos gerais, os quais operam em outros domínios cognitivos que não a linguagem, como a visão e a música, por exemplo. A emergência da estrutura linguística é, pois, atribuída à aplicação repetida desses processos, sendo a língua concebida como um sistema adaptativo complexo, nos termos de Du Bois (1985) e Hopper (1987).

Nesse viés, a estruturação linguística emana de processos cognitivos de domínio geral, como nossa capacidade de categorizar, estabelecer relações e operar em níveis locais e globais. Logo, a organização da língua não é intrinsecamente diferente da organização de outros aspectos da cognição.

Diversas pesquisas evidenciam que, de um modo geral, as categorias linguísticas se comportam como as categorias conceituais humanas (THOMPSON; HOPPER, 2001; TAYLOR, 1995; LAKOFF, 1987; LABOV, 1973). A gramática da oração ou estrutura argumental (a relação entre o predicado e seus argumentos), por exemplo, é formada do mesmo modo que as outras categorias: por meio do contínuo processo cognitivo de classificação, refinamento e generalização a partir das interações comunicativas diárias. Como defendem Thompson e Hopper (2001), o sentido de um verbo ou predicado está relacionado aos esquemas léxico-gramaticais em que ele pode ocorrer, e a estrutura argumental é essencialmente um subconjunto desses esquemas. A frequência de uso de uma determinada construção leva a seu estabelecimento no repertório do falante e faz dela uma unidade de processamento, o que implica que o falante explora recursos gramaticais disponíveis para atingir seus objetivos comunicativos. No entanto, o discurso exhibe padrões recorrentes que extrapolam o que é previsível pelas regras gramaticais, apenas, e a explicação para a existência desses padrões deve ser procurada no âmbito da cognição e da comunicação.

Entre os processos cognitivos de domínio geral arrolados por Bybee (2010), vou abordar, aqui, categorização e *chunking*. A categorização é um processo cognitivo de domínio geral no sentido de que categorias perceptuais de vários tipos são criadas com base na experiência humana, independente da língua. No domínio linguístico, a categorização diz respeito à semelhança ou identidade que ocorre quando palavras e sintagmas e suas partes componentes são reconhecidas e associadas a representações armazenadas na mente do falante. As categorias re-

sultantes são a fundação do sistema linguístico, sejam fonemas, morfemas, itens lexicais, sintagmas ou construções (BYBEE, 2010).

A categorização permeia nossa relação com o mundo físico e social e com nosso intelecto. Entendemos o mundo não apenas em termos de coisas individuais, mas também em termos de *categorias de coisas*. E isso se dá também no domínio linguístico: do mesmo modo que categorizamos o universo biofísico e sociocultural, categorizamos a língua. Tomemos como exemplo a categoria substantivo. O item *menino* apresenta as características associadas ao protótipo: é concreto, flexiona em gênero e número, pode ser núcleo de um SN, pode ser precedido de determinante e acompanhado por modificador. Por sua vez, o elemento *relevância* não exhibe algumas dessas propriedades (é abstrato e não flexiona em gênero e número), afastando-se do protótipo.

O processo cognitivo de *chunking* (agrupamento) é responsável pela formação de estruturas mais complexas a partir de sequências de elementos que frequentemente coocorrem. Do ponto de vista linguístico, essas estruturas correspondem a construções e expressões formulaicas. Sequências repetidas são embaladas juntas em termos cognitivos de modo que a sequência pode ser tomada como uma única unidade (BYBEE, 2010). É o que acontece, por exemplo, com as construções *dar nó em pingo d'água*, *pular corda*, *acidente fatal*, *pré-fabricado*. A força das relações sequenciais é determinada pela frequência com a qual dois elementos coocorrem, e isso constitui a base cognitiva subjacente para a morfosintaxe e sua organização hierárquica. Tendo como suporte a organização da memória, *chunking* é um processo que influencia todos os sistemas cognitivos e representa uma propriedade tanto do nível da produção quanto da percepção, contribuindo significativamente para fluência e facilidade do uso da língua. Isso quer dizer que, embora extensa, uma cadeia de palavras pode ser produzida e processada mais facilmente se essas palavras podem ser acessadas em conjunto, devido à frequência de uso.

Cabe observar que categorização e *chunking* são tomados aqui em dois sentidos próximos, como processos cognitivos e como parâmetros explanatórios. Como processos cognitivos, focalizam motivações para a emergência de novas construções. Assim, dizem respeito à interdependência entre cognição e uso linguístico, buscando explicar como as construções surgem na língua. Como parâmetro explanatório, categorização e *chunking* são utilizados para explicar o fenômeno linguístico resultante da atuação desses princípios na modelagem da língua¹.

¹ Em referência ao termo *gramaticalização*, Hopper e Traugott (2003) afirmam que muitos termos na Linguística servem a duas funções: uma é descrever propriedades da língua (fonológicas, morfológicas, sintáticas, por exemplo), a outra é denominar a teoria e o estudo dessas propriedades.

Outro parâmetro explanatório associado a aspectos cognitivos atuantes no uso da língua é a perspectivação. Relacionada à noção de informatividade², a perspectivação tem a ver com o direcionamento da atenção dos interlocutores sobre uma cena referencial – o evento a ser comunicado – em uma determinada cena atencional – o evento de interação. Em outras palavras, refere-se à focalização de aspectos específicos de uma cena comunicada (TOMASELLO, 1998). Nesse sentido, ao relatar um determinado evento ou descrever uma dada situação, o usuário da língua escolhe um elemento particular como o ponto de vista a partir do qual esse evento ou situação é comunicado. Numa cena comercial de compra e venda, por exemplo, a atenção focal pode ser mapeada no vendedor, com menor atenção no restante, como em “o balconista vendeu o jarro ao floricultor”; ou a atenção pode voltar-se para o comprador, enquanto o restante fica menos saliente em termos cognitivos, como se dá em “O floricultor comprou o jarro ao balconista” (TALMY, 2003). Isso significa que há uma correspondência entre a perspectivação do evento e a formatação da construção que o codifica. Em suma, no uso discursivo da língua, motivações cognitivas, como conceitualização e perspectivação do evento, e interacionais, como *status* informacional e grau de topicidade do argumento, atuam nas diferentes instanciações da construções de estrutura argumental.

O CONCEITO DE CONSTRUÇÃO

Formulada no quadro da Linguística Cognitiva, a Gramática de Construções entende que todas as unidades da língua são simbólicas – desde morfemas simples, como o -s de plural, passando por expressões idiomáticas, como *olho gordo*, estruturas sintáticas, como as construções de estrutura argumental (GOLDBERG, 1995, 2006), até padrões textuais, que se referem ao pareamento tipo (a forma) e gênero (a função) que um texto instancia (ÖSTMAN, 2005). Logo, o conceito de *construção* dá conta de um grande número de unidades linguísticas, dispostas num *continuum*, de modo que a distinção entre elas é gradiente e não discreta.

De uma perspectiva sincrônica, o modelo construcionista concebe a língua como sendo constituída de pareamentos de forma-função³, ou construções, organizados em uma rede (GOLDBERG, 2006; LANGACKER, 2008).

As construções são entendidas como unidades simbólicas convencionais (LANGACKER, 1987; CROFT, 2005): unidades porque algum aspecto do signo

² Na Linguística Funcional clássica, *informatividade* diz respeito à relação entre a codificação de um referente e seu *status* discursivo-pragmático.

³ Em sua formulação original (GOLDBERG, 1995), a construção é definida como um par forma-significado. Entendo o termo *função* como equivalente a *significado*, nos termos de Croft (2001).

é tão idiossincrático (GOLDBERG, 1995) ou tão frequente (GOLDBERG, 2006) que ele é armazenado como um pareamento de forma-função na mente do usuário da língua; simbólicas porque são signos, associações arbitrárias de forma e significado⁴; e convencionais porque são compartilhadas por um grupo de falantes. Nessa definição, *significado* compreende propriedades semânticas, pragmáticas e/ou discursivo-funcionais relacionadas a uma determinada configuração estrutural, ou seja, todos os aspectos convencionalizados da função da construção, incluindo as particularidades da situação descrita no enunciado, as propriedades do discurso em que este ocorre e o próprio contexto de uso (CROFT, 2001).

A construção tem significado próprio, esquemático, parcialmente independente das palavras que a compõem, servindo, pois, como um esquema ou modelo que reúne o que é comum a um conjunto de elementos da mesma natureza (GOLDBERG, 1995). Tomasello (2003) se refere à concepção de construções linguísticas como esquemas cognitivos, isto é, procedimentos relativamente automatizados para atingir determinados objetivos comunicativos. Para esse autor, os formatos oracionais são motivados pela cognição humana, por meio do modelo de evento, e pela comunicação, mediante os objetivos e necessidades comunicativas dos interlocutores. A frequência de ocorrência de um dado formato serve para fixá-lo no repertório do falante e torná-lo uma unidade de processamento.

Convém frisar que as construções são esquemas abstratos e convencionais, que se instanciam no uso linguístico por meio de ocorrências específicas. Bybee (2010) defende a ideia de que a maioria das construções é parcialmente esquemática, com posições vazias que podem ser preenchidas com uma categoria de itens semanticamente definidos⁵. Por outro lado, a autora salienta que as construções geralmente têm algumas partes fixas que são cruciais para o estabelecimento do exemplar prototípico. Nesse sentido, pode-se dizer, com Traugott e Trousdale (2013), que a esquematicidade de uma construção linguística diz respeito ao grau em que ela compreende padrões mais gerais através de uma série de construções mais específicas. Assim, as construções de estrutura argumental, organizadas em

⁴ Croft (2001, p. 18) atenua o peso da arbitrariedade da relação entre forma e função afirmando que esse pareamento pode ser “pelo menos parcialmente arbitrário”. Goldberg (2006, p. 203), por sua vez, seguindo funcionalistas como Haiman (1983), Bybee (1985), Givón (1991), admite que “o estreito vínculo semântico entre itens tende a ser representado por forte vínculo sintático correspondente”. Tendo em vista a incompatibilidade teórica entre iconicidade, defendida pela Linguística Funcional, e arbitrariedade, os pesquisadores do grupo Discurso & Gramática consideram a construção como parcialmente arbitrária/motivada (cf. FURTADO DA CUNHA; SILVA; BISPO, 2016).

⁵ Note-se que construções idiomáticas, como *tirar o pai da força*, são totalmente especificadas, sem nenhuma posição vazia a ser preenchida.

torno de um determinado tipo sintático-semântico de verbo, formam um grupo de construções abstratas, que se relacionam em uma rede construcional.

Já que qualquer elemento formal associado diretamente a alguma função é uma construção, a divisão rígida entre léxico e gramática deixa de existir para a Gramática de Construções assim como para a LFCU. Goldberg (1995) esclarece que a diferença entre construções lexicais e construções sintáticas deve-se ao grau de complexidade interna de cada uma delas, sendo difusa a fronteira entre elas.

Quando falamos, selecionamos itens lexicais e construções armazenados no léxico. Cada um desses elementos contribui com um componente de significado, os quais são fundidos de forma: (i) inteiramente não especificada, dando origem a construções abertas, como as formadas por sujeito e predicado; (ii) lexicalizada em alguma medida, produzindo as construções parcialmente especificadas, como a sequência *dar SN*; e (iii) totalmente especificadas, como a expressão *chutar o pau da barraca* (FILLMORE, 1985; GOLDBERG, 1995; KAY; FILLMORE, 1999).

Assim como outros sistemas cognitivos, a língua é concebida como uma rede de nós ligados por elos, e as associações entre alguns desses nós tomam a forma de hierarquias de herança. A metáfora de rede reflete o fato de que a língua é um sistema de entidades interconectadas. Segundo Traugott e Trousdale (2013), a ideia de que a língua é uma rede se ajusta às afirmações da Linguística Cognitiva de que outros aspectos da cognição, como a visão e as habilidades musicais, também são estruturados como uma rede. É também coerente com a postura de Bybee (2010) de que a modelagem da língua é parte da nossa capacidade cognitiva de categorizar e estabelecer relações. Por fim, também é consistente com a asserção de Goldberg (1995) de que o conhecimento da língua é parte de um sistema de conhecimento que inclui a visão, a música e outras capacidades cognitivas.

A proposta de rede construcional elaborada por Traugott e Trousdale (2013) contempla um sistema hierárquico organizado em três níveis: os esquemas são generalizações de nível mais alto, mais abstrato; os subesquemas, menos esquemáticos do que os esquemas, estão ligados ao significado central da construção; as microconstruções representam tipos individuais de construção. As microconstruções são instanciadas por construtos (*tokens*), ocorrências empiricamente atestadas, instâncias de uso em uma ocasião particular, produzidas por um falante particular com um propósito comunicativo particular. A construção ditransitiva em português pode exemplificar essa organização hierárquica. O esquema é representado por (X_{Agente} causa $Y_{\text{Recipiente}}$ receber Z_{Paciente}), com quatro subesquemas que se relacionam ao grau de êxito da transferência de Z para Y e envolvem classes de verbos similares. As microconstruções perfilam tipos específicos de verbos para cada subesquema, como *dar* (sentido central), *oferecer*, *deixar* e *fazer*. Como amstras de construtos ou instanciações dessas microconstruções, temos: *eu dou-lhe o*

recibo, você num me oferece esse lugar não?, ela deixou um bilhete pra ele e ela fazia as cartas pra pessoa (FURTADO DA CUNHA, 2015).

CONSTRUÇÕES E PROCESSOS COGNITIVOS

Ao analisar a construção ditransitiva no português do Brasil (FURTADO DA CUNHA, 2015), observei que ela pode ser instanciada por dois padrões sintáticos diferentes associados ao mesmo significado central: um em que o objeto indireto (OI) precede o objeto direto (1) e outro em que o objeto direto (OD) antecede o OI (2). Há, então, duas estruturas diferentes codificando o mesmo domínio funcional, a saber, a expressão do significado de um evento de transferência.

(1) ... Quando o paciente e particular, ou seja, a consulta, o mesmo paga a consulta *eu dou-lhe o recibo* e, em seguida, o paciente se consulta (...) (D&G/Natal, p. 268)

(2) a. mas aí ele insistiu muito pra ficar ... esses dias com ele ... aí ela disse que cobrava tanto ... se eu num me engano é assim ... que ela cobrava ou então ... depois que *ele deu o dinheiro a ela* ... mas parece que ela ... cobrou ... (D&G/Natal, p. 241)

O exame dos dados mostrou que as alternâncias formais envolvidas na ordenação do OI em relação ao OD dizem respeito a diferentes perspectivas da oração ditransitiva. Esses padrões têm a ver, portanto, com a focalização de aspectos específicos de uma cena, motivada pelo ponto de vista a partir do qual o falante escolhe relatar essa situação. Essas alternativas de ordenação podem ser pensadas como a codificação de perspectivas cognitivas diferentes do ato de dar, as quais Tuggy (1998) denomina interação humana e manipulação do objeto. A primeira perspectiva se correlaciona com o recipiente (OI) como objeto primário, enquanto a segunda se correlaciona com a coisa (OD) como objeto primário. Vale ressaltar que no material empírico examinado, em ambas as codificações, a posição preferencial do OI é antes do OD (146 ocorrências no primeiro caso e 104, no segundo).

Na mesma direção, a pesquisa sobre os padrões de estrutura argumental sintática dos verbos transitivos (FURTADO DA CUNHA, 2011) revelou que o esquema transitivo pode instanciar-se por configurações alternativas, que se desviam do protótipo em algum grau. O padrão estrutural e o esquema conceptual (Sujeito/Agente Verbo/Ação-processo Objeto/Paciente) da oração transitiva prototípica estão diretamente relacionados à expressão do evento transitivo prototípico, em que um agente intencional causa o afetamento ou efetramento⁶ de um

⁶ Alguns objetos diretos, como o do verbo *fazer*, são criados pela ação do verbo, e não transformados, como acontece com outros verbos de ação-processo. Hopper (1985) chama esse caso de *objeto efetado*, para distingui-lo do objeto afetado.

participante paciente. Assim, um padrão básico de experiência é codificado em um padrão básico da língua.

Uma possibilidade de configuração transitiva se dá com a topicalização do objeto, que ocorre na primeira posição da cláusula, a qual, geralmente, é ocupada pelo sujeito, como em (3):

(3) ... o molho da pizza eu faço com ... é::com alho ... (Corpus D&G, p. 41, fala)

Nessa amostra, o objeto *o molho da pizza* é embalado como o referente sobre o qual o procedimento –fazer pizza – é comunicado. Nesse sentido, a perspectivação do objeto reflete alternativas de configuração de um evento com dois participantes por pressões cognitivas e/ou discursivo-pragmáticas. Sendo perspectivado, o objeto dessa oração é promovido à figura na cena transitiva.

A amostra (4) ilustra a atuação do processo cognitivo de *chunking*:

(4) *Eu tive uma crise de garganta muito grande, daquelas, que eu não podia engolir a saliva e nessa fase ele me deu muito apoio e eu pude retribuir quando ele teve catapora, (...).* (D&G/Natal, p. 266, escrita)

Na oração ditransitiva sublinhada, o sujeito (*ele*) age intencionalmente de modo que o referente do objeto indireto (*me*) “receba” o SN *muito apoio*, concebido como uma entidade concreta. Temos, aqui, um *chunk* (BYBEE, 2010), em que *X dar apoio a Y* se fixou a partir da frequência de uso de *dar* seguido de *apoio*. Embora a expressão *dar apoio* seja relativamente fixa, suas partes internas ainda são identificáveis, o que se evidencia pela possibilidade de acrescentar modificadores entre elas (*muito apoio*). Cabe observar que as construções com *dar*, como em (4), em que esse verbo atua como verbo-suporte ou verbo-leve (NEVES, 1996, 2000; TROUSDALE, 2008; CASTILHO, 2010, entre outros) apresentam graus variáveis de idiomaticidade. Nas instanciações da construção com *dar SN* mais ou menos idiomáticas, resultado do processo de *chunking*, as funções do verbo e do SN que o segue se alteram, o que leva à reinterpretção da construção como um todo. O verbo se esvazia do seu sentido lexical pleno e passa a concentrar informações gramaticais, como tempo, modo, aspecto, voz e concordância com o sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo abordar a relação entre a Linguística Funcional Centrada no Uso e questões associadas à natureza do conhecimento humano, destacando alguns processos cognitivos de domínio geral. A LFCU acata a existência de processos cognitivos que respondem pela criação dos significados nas situações reais de comunicação, limitando sua variabilidade. Ao mesmo tempo,

admite fortemente a atuação de fatores de natureza social na configuração e fixação da língua. A abordagem cognitivo-funcional concebe a língua(gem) como um dispositivo para a construção do conhecimento: ela é um instrumento cognitivo que aciona um conjunto de princípios relativamente limitados, que operam sobre os conhecimentos armazenados na memória ou presentes na situação comunicativa (SALOMÃO, 1999). Nessa linha, a língua não constitui um órgão mental autônomo, mas um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas. Sua estrutura, longe de ser um conhecimento fechado em si mesmo, constitui o reflexo de processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados, adaptando-os a diferentes situações de interação com outros indivíduos. Nessa visão, a hipótese de que as circunstâncias de uso impactam a representação cognitiva da língua é fundamental.

Seguindo Bybee (2010), a Linguística (Funcional) Centrada no Uso busca relacionar padrões que se manifestam na língua em uso à atuação de processos cognitivos de domínio geral, conforme a proposição teórica de que padrões de uso frequentes correspondem a estruturas gramaticais comuns translinguisticamente. Essa orientação analítica torna possível o tratamento tanto de exemplares sincrônicos como de tipos de mudança linguística, a fim de explicar a diversidade de estruturas dentro de uma mesma língua ou entre línguas diferentes. Além desses processos cognitivos, fatores socioculturais devem ser levados em consideração quando se procura investigar a emergência de novos modelos estruturais e semânticos na língua.

Para Kay (2005), a flexibilidade tanto na codificação quanto na conceitualização é a principal razão por que a gramática parece arbitrária. Conceitualmente, há incontáveis maneiras de conceber um dado evento, e uma concepção particular de um evento pode se desviar do cânone em qualquer grau. Linguisticamente, uma variedade de recursos gramaticais, cada um com valores múltiplos agrupados em torno de um protótipo, está disponível como meio alternativo de codificar uma dada concepção. As propriedades objetivas de um evento são conseqüentemente insuficientes para prever a estrutura gramatical de uma oração que o descreve.

No que diz respeito às construções, os falantes armazenam instanciações de construções com base em enunciados e seus significados usados em uma determinada situação de interação. O processo cognitivo conhecido como memória enriquecida (BYBEE, 2010) se refere exatamente à estocagem mental de detalhes da experiência com a língua. Esse processo inclui, além de detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados. O conhecimento gramatical é, pois, formado a partir de generalizações que levam em conta padrões de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARLOW, M. KEMMER, S. (Eds.). *Usage based models of language*. Chicago: UCP, 2000.
- BYBEE, J. *Morphology: a study of there lation between me aningand form*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- _____. *Language, usageandcognition*. Cambridge: CUP, 2010.
- _____. Usage-based theory and grammaticalization. In: NARROG, H.; HEINE, B. (Eds.). *The Oxford handbook of grammaticalization*. Oxford: OUP, 2011, p. 69-78.
- _____. *Língua, uso e cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- CASTILHO, A. T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CEZARIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A.; (Org.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2013.
- CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: OUP, 2001.
- _____. Logical and typological arguments for radical construction grammar. In: ÖSTMAN, J-O; FRIED, M. (Eds.). *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extension*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.
- DU BOIS, J. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985.
- FILLMORE, C. J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, v. 6, n. 2, p. 222-255, 1985.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. A construção transitiva no português do Brasil. *Actas del XVI Congreso Internacional de la ALFAL*, 2011, p. 3645-3654.
- _____. O estatuto argumental do objeto indireto e a construção ditransitiva no português do Brasil. In: FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). *A gramática da oração – diferentes olhares*. Natal: EDUFRN, 2015, p. 135-165.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRN, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015.
- FURTADO DA CUNHA, M. A.; SILVA, J. R.; BISPO, E. B. O pareamento forma-função nas construções: questões teóricas e operacionais. *Revista Linguística*, número especial, p. 55-67, 2016.
- GIVÓN, T. Isomorphism in the grammatical code: cognitive and biological considerations. *Studies in Language*, v. 1, p. 85-114, 1991.

- _____. *Syntax: an introduction*, v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: CUP, 1995.
- _____. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: OUP, 2006.
- HAIMAN, J. Iconic and economic motivation. *Language* v. 59, p. 781-819, 1983.
- HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.). *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford: OUP, 2013.
- HOPPER, P. J. Causes and affects. *CLS*, v. 21, p. 67-88, 1985.
- _____. Emergent grammar. *Berkeley linguistics society*, v. 13, p. 139-157, 1987.
- IBAÑEZ, F. J. R. de M. *Linguística cognitiva: semântica, pragmática y construcciones*. Círculo de lingüística aplicada a la comunicación. Universidad de La Rioja, 2001.
- KAY, P. Argument structure construction sand the argument-adjunct distinction. In: Fried, M.; BOAS, H. (Eds.). *Grammatical constructions: backtothe roots*. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 71-98.
- KAY, P.; FILLMORE, C. J. Grammatical constructions and linguistic generalizations: the what's x doing y? *Construction. Language*, v. 75, p. 1-33, 1999.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: UPP, 1973.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: UCP, 1987.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. v. 1. Stanford: SUP, 1987.
- _____. *Cognitive Grammar: a basic Introduction*. New York: OUP, 2008.
- MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguísticacognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 177-192.
- NEVES, M. H. de M. Estudo das construções com verbo-suporte em português. In: KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português falado*, V. VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1996, p. 201-230.
- _____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, M. R. de; ROSÁRIO, I. da C. do (Org.). *Linguística centrada no uso: teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2015.
- ÖSTMAN, J. Construction discourse: a prolegomenon. In: ÖSTMAN, J.; FRIED, M. (Eds.). *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam: John Benjamins, 2005, p. 121-144.
- SALOMÃO, M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, v. 4, n. 1, p. 61-79, 1999.

TALMY, L. *Toward to a cognitive semantics: concepts structuring systems*. v. 1. Cambridge: MIT Press, 2003.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization*. 2. ed. Oxford: OUP, 1995.

_____. Syntactic construction as prototype categories. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language*. v. 1. London: LEA, 1998.

THOMPSON, S. A.; HOPPER, P.J. Transitivity, clause structure, and argument structure: evidence from conversation. In: J. BYBEE, J.; HOPPER, P. (Eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001, p. 27-60.

TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. v. 1. London: LEA, 1998.

_____. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. v. 2. London: LEA. 2003.

TROUSDALE, G. Constructions in grammaticalization and lexicalization: Evidence from the history of a composite predicate construction in English. In: TROUSDALE, G.; GISBORNE, N. (Eds.). *Constructional approaches to English grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: OUP, 2013.

TUGGY, D. Giving in Nawatl. In: NEWMAN, J. (Ed.). *The linguistic of giving*. Typological Studies in Language, v. 36. Amsterdam: John Benjamins, 1998, p. 35-65.

6

CAPÍTULO

FALARES SERGIPANOS

Raquel Meister Ko. Freitag

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista teórico, a documentação linguística está atrelada à perspectiva da Sociolinguística, campo dos estudos linguísticos que busca estabelecer as relações entre língua e sociedade e classicamente toma como objeto de estudo a comunidade de fala, que não é um grupo de falantes que utiliza as mesmas formas linguísticas, mas um grupo que compartilha os mesmos valores associados aos usos da língua, o que pode ser observado, por exemplo, pelos julgamentos de valor (positivo ou negativo) atribuídos conscientemente pelos falantes aos usos linguísticos (LABOV, 1972).

Por outro lado, novas tendências de estudo da variação focam nas comunidades de prática, nas quais os indivíduos, ao escolherem pertencer a esta ou àquela comunidade, compartilham repertórios de práticas, dentre os quais as práticas linguísticas (ECKERT, 2012). A observação de comunidades de práticas permite identificar como as variantes linguísticas assumem significado social, possibilitando estabelecer relação mais direta entre língua e significado do que em um estudo baseado em uma comunidade de fala, que, dado o seu delineamento, não permite controlar as relações estabelecidas entre os falantes e suas implicações na dinâmica linguística.

O estudo da variação linguística como prática social requer, além da realização de análise quantitativa, a observação dos falantes em comunidades de prática. Nesse modelo de análise, a entrevista sociolinguística mostra-se instrumento relevante não apenas para coletar dados de fala, mas também para proceder a um primeiro diagnóstico dos grupos ou comunidades formadas em torno de um empreendimento comum. As narrativas de experiência pessoal favorecidas nas entrevistas sociolinguísticas fornecem pistas sobre a relação em rede (social) dos indivíduos e sobre os grupos em que se constituem as *personae* ou identidades sociais reconhecidas em uma localidade (ECKERT, 2012).

Assumindo a premissa de que a natureza das línguas é dinâmica, o procedimento de documentação visa o registro de um estado tal, temporal e espacialmente localizado, seja oral ou escrito. Com o avanço da tecnologia, para documentar um registro falado, hoje basta um dispositivo portátil de gravação de áudio. A facilidade tecnológica potencializa a documentação linguística, mas, para ter valor científico, o protocolo precisa ser estabelecido e padronizado permitindo o uso dos dados coletados para diferentes finalidades (Figura 1).



Figura 1: Finalidades da documentação sociolinguística.

A documentação linguística, em linhas gerais, refere-se ao procedimento de coleta, anotação, preservação e difusão de amostras de uma dada língua. É um procedimento tradicionalmente focado em uma única língua, minimizando os efeitos do contexto social e da variação linguística, com o objetivo de subsidiar a constituição de gramáticas, dicionários e outros instrumentos linguísticos (WOODBURY, 2011).

A documentação sociolinguística, por sua vez, agrega aos procedimentos tradicionais o arranjo social que subjaz ao contexto da geração dos dados documentados. Este tipo de documentação subsidia abordagens teóricas da Sociolinguística, como a variação linguística, as atitudes e ideologias linguísticas, os contextos de contatos linguísticos e multilinguismo, assim como permite ações de trabalho relacionadas às línguas, como políticas e planificação linguística e a proposição de atividades de manutenção linguística culturalmente responsáveis.

Para o estudo da variação linguística no contexto social, o protocolo da entrevista sociolinguística (LABOV, 1972) está estabelecido desde a década de 1960. Apesar de sua validade e ampla aceitação na comunidade acadêmica, limitações relacionadas especialmente ao papel do contexto social e ao monitoramento da fala restringem seu poder explanatório para lidar com questões relacionadas ao significado social da variação linguística. O fato de ser conduzida por um entrevistador, não necessariamente membro da comunidade, interfere no grau de monitoramento da fala do entrevistado na entrevista sociolinguística, o que pode ser minimizado com técnicas para reduzir os efeitos do paradoxo do observador, ou com o controle do entrevistado como um grupo de fator na análise variacionista. Por ser amplamente utilizado na pesquisa sociolinguística brasileira, uma documentação linguística que não prevê coletas seguindo este protocolo perde em poder explanatório, na medida em que não permitirá a realização de análises contrastivas (FREITAG; MARTINS; TAVARES, 2012; FREITAG, ROST-SNICHELOTTO, 2015; FREITAG, 2016; FREITAG; SILVA; EVANGELISTA, 2017).

A documentação de conversação espontânea e a de eventos culturalmente significativos na comunidade também não são procedimentos livres do paradoxo do observador, na medida em que equipamentos estranhos ao contexto estarão inseridos (microfone, câmera, gravador de áudio etc.).

Além dos procedimentos de documentação linguística propriamente, para contemplar o contexto social, é preciso também coletar o máximo possível de dados biográficos dos sujeitos entrevistados/documentados, incluindo sua competência linguística, com testes de fluência em leitura, conhecimento de línguas e julgamentos acerca do seu e de outros falares complementarmente, estudos sobre a história e documentos oficiais são relevantes para entender a situação sociopolítica do sujeito entrevistado/documentado.

Estas premissas direcionam a constituição do banco de dados *Falares sergipanos*, que tem trazido contribuições para a descrição de usos linguísticos do português no Brasil, pelo viés da Sociolinguística e com o aprimoramento de ferramentas da linguística de *corpus*, com a etiquetagem e a automatização da extração de amostras linguísticas. A documentação linguística realizada contribui também para a salvaguarda da língua como patrimônio, bem difuso, assim como pode subsidiar o desenvolvimento de programas de ensino de língua materna (SIMÕES; MELO, 2008).

O banco de dados *Falares sergipanos* é uma base de documentação linguística ampla da variedade de português falado em Sergipe, que segue o protocolo da documentação sociolinguística, contemplando também dados conversacionais de eventos culturalmente significativos em uma dada comunidade (FREITAG; MARTINS; TAVARES, 2012; FREITAG, 2013). Esta proposta de documentação visa permitir o estabelecimento das relações entre língua e cultura na comunidade.

METODOLOGIA DE COLETA

A metodologia de coleta do banco de dados *Falares sergipanos* segue dois direcionamentos: a realização de entrevistas sociolinguísticas nos moldes labovianos, com estratificação sociodemográfica homogeneizada, e a documentação linguística de uma comunidade de práticas, em que a estratificação sociodemográfica da amostra é heterogênea (CAAE 0386. 0. 107. 000-11).

Por se tratar de um trabalho de coleta que independe do pesquisador de campo, que está à mercê do sujeito entrevistado/documentado em termos de disponibilidade e intenção, nem sempre as prospecções de coleta planejadas são efetivadas. Nesta etapa de desenvolvimento do projeto de documentação linguística foram executadas as documentações nas comunidades de Itabaiana, Aracaju e Lagarto, restando a realizar a documentação nas comunidades de Estância, Propriá e Canindé do São Francisco, no estado de Sergipe, nordeste do Brasil.

A documentação linguística de Itabaiana, com a constituição de amostra de entrevistas sociolinguísticas, é resultado do desenvolvimento do projeto “Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes” (Edital FAP/SE FAPITEC 06/2009 e Edital MCT/CNPq/MEC/Capes 02/2010), que descreveu processos de variação e mudança linguística envolvendo formas verbais relacionadas à expressão do tempo passado.

Já a documentação linguística de Lagarto e Aracaju é resultado do desenvolvimento do projeto “Da expressividade da língua ao mal na literatura: base de pesquisas interinstitucionais do PPGL/UFS” (Edital PROMOB FAPITEC/Capes06/2012). As amostras de comunidades de práticas, considerando eventos cul-

turalmente significativos mediados pelas relações de gênero, são resultados do desenvolvimento do projeto “Mulheres, linguagem e poder: Estudos de gênero na sociolinguística brasileira” (Edital MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA 32/2012). Este projeto também permitiu o desenvolvimento de metodologias de coleta alternativas, especialmente considerando o papel sociopessoal dos sujeitos entrevistados/documentados (ARAUJO; SANTOS; FREITAG, 2014).

As documentações de campo foram realizadas com gravadores Marantz modelo PMD 661, com tecnologia *solidstate* (OLIVEIRA, Jr., 2014), com taxa de gravação de 24 bits/96kHz. As amostras linguísticas coletadas passaram pelo processo de validação e de transcrição de oitiva (impressionística), com o uso do *software* ELAN (OUSHIRO, 2014). Este software permite diferentes níveis de codificação da informação linguística, incluindo a etiquetagem (EVANGELISTA; SANTANA; FREITAG, 2014).

PRIMEIROS RESULTADOS

O banco de dados *Falares sergipanos* tem contribuído para a descrição do português falado no Brasil. Em relação ao paradigma verbal, a partir da investigação da amostra de entrevistas sociolinguísticas de Itabaiana, foram investigados o uso e a regularização das formas relacionadas à expressão do valor semântico-discursivo de passado condicional (FREITAG; ARAUJO, 2011, 2012; FREITAG; ARAUJO; BARRETO, 2013). A análise considera a emergência de formas (via gramaticalização) e a regularização do uso (via mudança linguística). Os resultados apontam para arranjos linguísticos específicos que possibilitam a variação entre as formas de expressão do passado condicional no português falado no Brasil, evidenciando tendência de especialização de formas em certos contextos de uso, indiciando um processo (ainda incipiente) de gramaticalização no domínio do passado condicional.

O aspecto habitual pressupõe uma iteração mais ou menos regular de uma situação, de tal modo que o hábito resultante é considerado como uma propriedade de caracterização de uma dada entidade (FREITAG, 2011; FREITAG; ARAUJO; BARRETO, 2013; BARRETO; FREITAG, 2014). No português do Brasil, o aspecto habitual pode ser expresso pelas formas verbais de pretérito imperfeito e de pretérito perfeito, no entanto cada forma está associada a contextos de uso específicos. Os dados quantitativos sugerem trajetórias de mudança que pressupõem estágios de menor estabilidade do sistema, na medida em que ocorre a sobreposição de formas para o desempenho de uma mesma função: a expressão do aspecto habitual. Verbos estativos favorecem a emergência do aspecto habitual em interação com pretérito perfeito devido ao seu traço (– dinâmico) e pela presença do modificador aspectual. Em contrapartida, verbos de atividade favorecem o

aspecto habitual em interação com pretérito imperfeito e, em alguns casos, com a presença de um modificador aspectual, por compartilharem o traço (+ dinâmico).

A amostra também permitiu o desenvolvimento de uma árvore de decisão para a etiquetagem semântico-discursiva de verbos, considerando as noções de tempo, aspecto e modalidade (FREITAG; ARAUJO; BARRETO, 2013).

A coleta de dados em comunidades de práticas permite identificar relações estabelecidas entre linguagem e relações de gênero. Na comunidade de cunho religioso, o *Praesidium* Mãe da Divina Graça da Legião de Maria (católica), situada na zona rural, no povoado Açuzinho, um dos mais de 100 povoados do município de Lagarto, no centro-sul do estado de Sergipe (FREITAG; SANTANA; ANDRADE, 2014), foram realizadas entrevistas para coletar informações acerca da constituição da comunidade, além de investigação documental em atas e livros de registro. Foram documentadas quatro reuniões, cada uma com cerca de 90 minutos de duração, e sete entrevistas, com 50-60 minutos cada uma, totalizando aproximadamente 10 horas de gravação. O critério de seleção das entrevistas foi o fato de os sujeitos serem membros ativos na comunidade, manifestando-se oralmente nas reuniões.

A comunidade é constituída por uma hierarquia que integra doze mulheres e um representante masculino, sendo grande parte idosas e com baixa escolarização. A investigação das formas de tratamento e seu uso na comunidade mostraram que há distinção especial para a forma usada pelas mulheres em relação ao representante masculino “Seu Edvaldo”. Esta abordagem permitiu o desvelamento do modo como os significados sociais de poder se vinculam localmente às formas linguísticas (SANTANA; ANDRADE; FREITAG, 2015).

A comunidade também mostrou-se produtiva para a análise do fenômeno variável da palatalização de oclusivas alveolares em ambiente seguinte a glide palatal, permitindo a observação das motivações para a escolha das variantes, que estão fortemente correlacionadas aos fatores linguísticos, sociais e estilísticos, o que releva a importância do controle minucioso do contexto na análise de um fenômeno no nível fonético-fonológico (FREITAG, 2015a, b).

A comunidade de práticas do Pibid de Matemática da UFS é um grupo constituído por jovens, entre homens e mulheres, com idades de 20 a 27 anos; universitários, cursando entre o 6º e o 10º período da graduação. As discussões do grupo giram em torno de assuntos referentes a ensino, educação, profissão, universidade etc. Os membros dessa comunidade residem em diferentes municípios da grande Aracaju (Laranjeiras, Nossa Senhora do Socorro, Aracaju e São Cristóvão), porém passam a maior parte do tempo no município de São Cristóvão, no bairro Rosa Elze, zona urbana, onde fica localizada a Universidade e as escolas onde as atividades do Pibid são desenvolvidas. Foram realizadas 20 gravações, 5

das reuniões do grupo, com aproximadamente 3 horas de duração, e 15 entrevistas sociolinguísticas individuais.

A variação estilística e a identidade recentemente têm sido objeto de investigação na Sociolinguística (ECKERT, 2000), com o estudo da atribuição de um valor social em um grupo específico a determinados fenômenos sociolinguísticos em comunidades de práticas, conferindo marca de identidade. As nuances de polidez decorrentes das relações entre sexo/gênero em fenômenos variáveis (FREITAG, 2015a) necessitam de uma estratégia específica de coleta (FREITAG, 2015b); é com esta perspectiva que foi constituída uma amostra específica para captar o valor de polidez, a amostra de fala *Rede Social de Informantes Universitários de Itabaiana/SE* (ARAUJO; SANTOS; FREITAG, 2014). Esta amostra é composta por interações conduzidas a partir de grupos focais – os próprios informantes conduzem a interação – constituídos especificamente para captar as nuances de polidez, o que permitiu evidenciar que há diferenças linguísticas quanto à distância social e ao sexo/gênero.

A forma de futuro do pretérito, em português, está relacionada com a expressão da polidez, função que é inclusive descrita em compêndios gramaticais. A análise da ocorrência desta forma verbal foi realizada em uma amostra de fala constituída para captar os efeitos de polidez (ARAUJO; FREITAG, 2015). Os resultados apontam que os homens, quando estão com domínio do tópico discursivo, tendem a utilizar mais a forma verbal de futuro do pretérito com referência temporal presente, o valor temporal mais relacionado à preservação das faces. E quanto menos impositivo o tópico discursivo, mais recorrente foi o uso do futuro do pretérito com referência temporal presente, em contextos que se caracterizam como comentário/contextualização do tópico. O uso de procedimentos de coleta focalizando os efeitos pragmáticos e sociolinguísticos para captar os efeitos de polidez permitiu evidenciar que há diferenças em relação ao uso do futuro do pretérito como função de polidez quanto à distância social e ao sexo/gênero.

No paradigma pronominal do português falado no Brasil, há duas formas de referência à 1ª pessoa do plural: as formas *nós* e *a gente*. Tal alternância de referência à 1ª pessoa do plural, já estudada do ponto de vista sociolinguístico, pode ser verificada também por meio dos estudos pragmáticos (SANTOS; FREITAG, 2016; MENDONÇA; FREITAG, 2016). Para a análise, foram utilizadas duas amostras: uma constituída especialmente para captar as nuances de polidez (ARAUJO; SANTOS; FREITAG, 2014), e outra constituída por entrevistas sociolinguísticas. O controle dos fatores relacionados à polidez (distância social, poder relativo e o custo da imposição) e também do fator sexo/gênero permitiu identificar tendências de uso das formas *a gente* e *nós* que indicam especificidades pragmáticas, especialmente para os homens, que apresentaram resultados mais polarizados para as formas em contextos de maior polidez. A influência de con-

textos mais polidos e contextos menos polidos na frequência de uso das formas nós e a gente na expressão da 1ª pessoa do plural ratifica a importância de se considerar os fatores pragmáticos na análise sociolinguística, além de verificar os efeitos pragmáticos do tipo de coleta de dados (MENDONÇA; FREITAG, 2016).

Ainda em relação ao paradigma pronominal, nesta mesma amostra, foram analisados os efeitos do gênero/sexo nas estratégias de indeterminação do sujeito, consideradas como estratégias de polidez. Tais estratégias incluem o uso das formas *a gente, você, eles, nós, eu*, 3ª pessoa, construções com *se*, infinitivo e forma nominais; nesse caso, a forma pronominal *você* é a mais utilizada por homens e nas interações entre homens; seguida por *a gente*, mais usada por mulheres e nas interações entre mulheres (MENDONÇA; NASCIMENTO, 2015).

Os resultados de estudos que focam fenômenos de natureza morfossintática e que consideram os valores de polidez entre os interlocutores apontam para a mudança de estilo do falante em resposta à acomodação na relação com o interlocutor; trata-se de uma tendência recente nos estudos sociolinguísticos (OLIVA; SERRANO, 2013).

A ampliação da análise para o comportamento de variáveis do tipo estereótipos (traços socialmente marcados de forma consciente), marcadores (traços linguísticos social e estilisticamente estratificados, que produzem respostas regulares em testes de reação subjetiva) e indicadores (traços socialmente estratificados, mas não sujeitos à variação estilística, com pouca força avaliativa) (LABOV, 1972), quanto aos efeitos de polidez, pode permitir a construção linguística identitária de um grupo, pois possibilita a identificação dos valores de polidez associados a cada uma das variantes.

O valor associado às variantes pode ser mensurado em nível contrastivo mais amplo, em cotejamento à percepção de outras variedades do português (FREITAG et alii, 2015, 2016) ou quanto à própria variedade (FREITAG; SANTOS, 2016).

CONCLUSÃO

No estágio atual de desenvolvimento do banco de dados *Falares sergipanos*, é possível evidenciar uma proposta de tratamento dos dados linguísticos que contempla a dinâmica da polidez no escopo do modelo da Sociolinguística, contribuindo para os estudos sobre o funcionamento do português brasileiro a partir da consideração dos efeitos de polidez e do gênero, seja na estabilização da norma culta, seja na inovação no processo de mudança linguística.

O desenvolvimento do banco de dados tem contribuído para a definição da construção linguística da identidade do falar sergipano em relação a questões de polidez, sexo/gênero, escolarização e faixa etária.

AGRADECIMENTOS

Fapitec, Capes e CNPq pelo financiamento dos projetos “Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes (Edital FAP/SEFAPITEC 06/2009 e Edital MCT/CNPq/MEC/Capes 02/2010); “Da expressividade da língua ao mal na literatura: base de pesquisas interinstitucionais do PPGL/UFS” (Edital PROMOB/FAPITEC/Capes/06/2012), “Mulheres, linguagem e poder: Estudos de gênero na sociolinguística brasileira” (Edital MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA 32/2012); e “Como o brasileiro acha que fala? Estudos contrastivos de variação e identidade no português falado no Brasil” Edital CNPq 14/2013 – Faixa C).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, Andreia Silva, FREITAG, Raquel Meister Ko. A forma de futuro do pretérito no português do Brasil e a função de polidez. *Forma y Función*, n. 28, v. 1, p. 79-97, 2015.
- ARAUJO, Andreia Silva, FREITAG, Raquel Meister Ko. O funcionamento dos planos discursivos em textos narrativos e opinativos: um estudo da atuação do domínio aspectual. *Signum: estudos da linguagem*, v. 15, n. 1, p. 57-76, 2012.
- ARAUJO, Andreia Silva, SANTOS, Kelly Carine dos; FREITAG, Raquel Meister Ko. Redes sociais, variação linguística e polidez: procedimentos de coleta de dados. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). *Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística*. São Paulo: Blücher, 2014, p. 99-116.
- BARRETO, Eccia Alécia, FREITAG, Raquel Meister Ko. A expressão do aspecto habitual. *Diacrítica*, v. 28, n. 1, p. 253-282, 2014.
- ECKERT, Penelope. *Language variation as social practice*. New York: Wiley-Blackwell, 2000.
- ECKERT, Penelope. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, n. 41, p. 87-100, 2012.
- EVANGELISTA, Flávia Regina de Santana, SANTANA, Rebeca Rodrigues, FREITAG, Raquel Meister Ko. Performance of automatic processing of verbs in Brazilian Portuguese by the labelers Treetagger and Automatic Parse. *Nucleus*, v. 11, n. 1, p. 207-216, 2014.
- FREITAG, Raquel Meister Ko, ARAUJO, Andreia Silva, BARRETO, Eccia Alécia. Emergência e regularização de usos em categorias verbais do português: gradações de modalidade nos valores condicional, iminencial e habitual no domínio do passado imperfectivo. *Revista do Gelne*, v. 15, n. 1, p. 99-122, 2013.
- FREITAG, Raquel Meister Ko, ARAUJO, Andreia Silva. O passado condicional: formas e contextos de uso. *Calígrama: Revista de Estudos Românicos*, v. 16, n. 2, p. 199-228, 2011.
- FREITAG, Raquel Meister Ko, SANTANA, Cristiane Conceição, ANDRADE, Thaís Regina Conceição. Práticas constitutivas do Povoado Açuzinho. *Ambivalências*, n. 2, v. 1, p. 194-217, 2014.

FREITAG, Raquel Meister Ko. (Re)discutindo sexo/gênero na sociolinguística. In: FREITAG, Raquel Meister Ko, SEVERO, Cristine Gorski (Org.). *Mulheres, linguagem e poder* – Estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blücher, 2015a, p. 17-74.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Aspecto inerente e passado imperfectivo no português: atuação dos princípios da persistência e da marcação. *Alfa*, v. 55, n. 2, p. 477-500, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. *Working Papers em Linguística*, v. 14, n. 1, p. 156-164, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko. SILVA, Rosangela Barros da; EVANGELISTA, Flávia Regina Conceição. Marcadores discursivos interacionais: diferentes metodologias, diferentes resultados diacrítica, v. 31, n. 1, p. 55-74, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Socio-stylistic aspects of linguistic variation: schooling and monitoring effects. *ActaScientiarum. Language and Culture*, n. 37, v. 2, p. 127-136, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 58, p. 445-460, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko, MARTINS, Marco Antonio, TAVARES, Maria Alice. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. *Alfa*, v. 56, n. 3, p. 917-944, 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko, ROST-SNICHELOTTO, Claudia Andrea. Análises contrastivas: estabilidade, variedade ou metodologia? *Working Papers em Linguística*, n. 16, v. 1, p. 157-167, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SANTOS, Adelmileise de Oliveira. Percepção e atitudes linguísticas em relação às africadas pós-alveolares em Sergipe. In: LOPES, Norma da Silva; ARAÚJO, Silvana Silva de; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). *A Fala Nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 109-122.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; ROST-SNICHELOTTO, Claudia Andréa; TAVARES, Maria Alice como os Brasileiros Acham que Falam? Percepções Sociolinguísticas de Universitários do Sul e do Nordeste. *Revista Todas as Letras*, v. 18, p. 64-84, 2016.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; ROST-SNICHELOTTO, Claudia Andréa; TAVARES, Maria Alice como o brasileiro acha que fala? Desafios e propostas para a caracterização do “português brasileiro”. *Signo y Señá – Revista del Instituto de Linguística*, v. 28, p. 65-87, 2015.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

MENDONÇA, Josilene de Jesus, NASCIMENTO, Jaqueline dos Santos. Estratégias de indeterminação do sujeito: polidez e relações de gênero. In: FREITAG, Raquel Meister Ko, SEVERO, Cristine Gorski (Org.). *Mulheres, linguagem e poder* – Estudos de gênero na sociolinguística brasileira. São Paulo: Blücher, 2015, p. 225-238.

- MENDONÇA, Josilene de Jesus; FREITAG, Raquel Meister Ko. Primeira pessoa do plural com referência genérica e a polidez linguística. *Revista Soletras*, v. 31, p. 39-57, 2016.
- OLIVA, M. A., SERRANO, M. J. *Style in Syntax: Investigating Variation in Spanish Pronoun Subjects*. Berlin: Peterlang, 2013.
- OLIVEIRA Jr., Miguel. Aspectos técnicos na coleta de dados linguísticos orais. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). *Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística*. São Paulo: Blücher, 2014, p. 19-26.
- OUSHIRO, Livia. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o Elan. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). *Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística*. São Paulo: Blücher, 2014, p. 117-132.
- SANTANA, Cristiane Conceição, ANDRADE, Thaís Regina Conceição, FREITAG, Raquel Meister Ko. Relações de gênero e formas de tratamento em uma comunidade religiosa. In: FREITAG, Raquel Meister Ko, SEVERO, Cristine Gorski (Org.). *Mulheres, linguagem e poder – Estudos de gênero na sociolinguística brasileira*. São Paulo: Blücher, 2015, p. 254-266.
- SANTOS, Kelly Carine dos; FREITAG, Raquel Meister Ko. Efeitos de polidez na variação na primeira pessoa do plural. *Veredas*, v. 19, p. 136-159, 2016.
- SIMÕES, Darcília, MELO, E. M. A relevância dos bancos de dados para o ensino da língua portuguesa. *Prolíngua*, n. 2, v. 2, p. 12-24, 2008.
- WOODBURY, A. C. Language documentation. In: AUSTIN, P. K., SALLABANK, J. (Org.). *The Cambridge handbook of endangered languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011; p. 159-186.

7

CAPÍTULO

LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI

O MESTRE

Kazue Saito Monteiro de Barros

Antes de tudo, um agradecimento especial ao Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – Gelne pela oportunidade de juntar a minha voz à de tantos outros que, como eu, amam, admiram, respeitam este ser extraordinário que foi Luiz Antônio Marcuschi, o nosso (re)conhecido Mestre maior. É um prazer e uma honra participar dessa homenagem.

Tomo como pressuposto que meus interlocutores são amigos e pares do Marcuschi, mas também pesquisadores de novas gerações que não tiveram a oportunidade de convivência com este brilhante cientista. Pensando sobretudo nestes últimos, faço um curto relato de algumas das conquistas do Marcuschi, ínfimas

em relação à magnitude de seus feitos. Tento pontuar minimamente o jeito inquieto e visionário desse competente pesquisador, que nunca poupou esforços para alavancar a ciência de um modo geral e, com especial carinho, os estudos da área do texto e do discurso.

BREVES NOTAS BIOGRÁFICAS

Luiz Antônio Marcuschi, nascido aos 15 de maio de 1946, em Guaporé, na Serra Gaúcha, concluiu a graduação em filosofia (Philosophisches Seminar), em 1968, na PUC-RS, o doutorado em Linguística, em 1988, na Universität Erlangen-Nürnberg e realizou um pós-doutorado de 1987 a 1988, também em Linguística, na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. O professor Marcuschi entrou para a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE em 1976 onde sempre trabalhou da forma que lhe era peculiar, com seu entusiasmo e curiosidade intelectual, com sua incomparável generosidade no partilhar conhecimentos com alunos e colegas. Marcuschi foi um dos principais responsáveis pela criação do programa de Mestrado em Linguística e Teoria da Literatura já no segundo semestre de 1976, curso que foi definitivamente credenciado em 1980. Alavancado pela produtividade do Mestre, o Doutorado em Linguística é criado primeiro, em 1990, seguido pelo curso de Teoria da Literatura em 1996.

CONTRIBUIÇÕES EM RELAÇÃO À POLÍTICA CIENTÍFICA DE ÁREA

O perfil de cientista líder reflete-se na atuação nas principais instituições do país, em valiosas assessorias junto ao MEC, à SBPC, à FINEP, à Facepe, ao CNPq, à Capes. No MEC – SESu, em 2004, Marcuschi integrou a Comissão de Especialistas para a definição da política de ensino – aprendizagem e pesquisa da Língua Portuguesa no Brasil e de sua internacionalização.

Na SBPC, Marcuschi foi secretário regional em Pernambuco, de 1988 a 1990, membro do Conselho de 1991 a 1995 e parte da Diretoria por dois mandatos, de 1997 a 2001. Por lá deixou uma legião de admiradores e amigos, tendo sido homenageado na 65ª Reunião Anual, realizada em Recife em julho de 2013. Gosto de destacar esse período do Marcuschi como secretário regional da SBPC porque foi nessa época – precisamente em 1989 – que foi criada a Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de PE – Facepe. Embora estando fora do país, acompanhei o processo pelas cartas do Marcuschi e sei que ele, por sua posição na SBPC, foi um dos líderes mais determinantes para constituição da Facepe. Nunca foi presidente dessa instituição que lhe era muito cara, mas, mais tarde, foi um membro bastante atuante no Conselho Superior. Destaco a criação da Facepe porque, ao falar sobre Marcuschi, acho que mais do que elencar seus vários cargos

nas mais importantes instituições públicas do país é relevante ressaltar essa faceta que lhe é peculiar: sua atuação quieta, nos bastidores dos projetos, a que se entregava com generosidade.

No CNPq, além de membro do Comitê Assessor (CA/LL) nos períodos de 1980-1982, e 1985-1986, foi membro do Comitê Editorial CNPq, a partir de 1979. E, novamente, seu trabalho junto à instituição mostra bem o idealismo do nosso homenageado: poucos jovens sabem, mas ele foi, por exemplo, peça importantíssima na consolidação do Programa Pibic. As normas vigentes do Manual do PIBIC têm muito das ideias do Marcuschi. O Programa foi idealizado como forma de minimizar o problema das desigualdades regionais, diminuir a idade média dos doutores (antes, em torno de 40-50 anos), ter alunos de pós-graduação melhor preparados para diminuir o tempo de titulação e incentivar maior integração da graduação com a pós. Marcuschi tinha enorme entusiasmo pelo programa e se doava inteiramente à causa.

Quando adoeceu em 2006, Marcuschi atuava na Capes como Representante da área de Letras, com mandato para 2005 a 2007 e como Membro do Conselho Consultivo do Portal de Periódicos. Pouco sei detalhar sobre sua atuação na Capes, mas ele era presença constante na instituição. Incansável, este guerreiro sempre soube como ninguém concretizar os projetos mais complexos em prol da ciência, da tecnologia e de uma sociedade mais justa e humana.

Marcuschi capitaneou a criação de associações e de grupos de trabalho que impulsionaram a área da Linguística e da Literatura: estava no grupo que idealizou a fundação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Letras e Linguística – ANPOLL, em 1985, tendo sido um dos primeiros presidentes da associação. Na ocasião, sugeriu a formação do Grupo de Trabalho em Linguística de Texto e Análise da Conversação, coordenado por ele por diversos anos, sempre sob a aclamação dos pesquisadores do grupo. O GT LT & AC cresceu rapidamente e ainda hoje congrega os mais produtivos pesquisadores da área de todo país.

Também foi peça essencial na criação da Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso – ALED, em 1995, tendo ocupado o cargo de primeiro delegado do Brasil. Em 1997, depois de 2 anos, é “(re)eleito” porque a partir desse ano começam as eleições na ALED – e como ninguém queria perder Marcuschi como representante, estipulou-se que o período anterior de sua gestão “não valia”.

A ALED cresceu muito e se tornou impossível conservar o formato dos encontros como colóquios: assim, em 2001, aqui em Recife, foi realizado o *I Congreso y IV Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del discurso*, coordenados por Marcuschi. Atualmente a ALED é responsável pela integração de inúmeros analistas do texto e do discurso, de diferentes correntes, na América Latina e até fora dela, já que são muitos os associados de diferentes nacionalidades.

Essas observações comprovam a mais conhecida face do Marcuschi: idealista, visionário, pioneiro, sabia como ninguém transformar projetos e até mesmo sonhos em realidade concreta.

Paralelamente, o Mestre aventurava-se em outros domínios: no final dos anos 1990, foi consultor da Fundação Roberto Marinho – FRM e Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, na elaboração do Telecurso 2000, incluindo aí a produção de aulas de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, a criação e análise de roteiros dos filmes dessas aulas, a construção de diretrizes para os professores que elaboraram aulas para outras disciplinas e o material de apoio aos monitores. O projeto foi desafiador para o grande teórico Marcuschi que teve que enfrentar questões como:

- a. No caso do EaD de Língua Portuguesa, como superar a ausência do professor na confecção dos materiais eficazes?
- b. Qual a linguagem ou a variante a ser usada para atingir todo o país e respeitar a variedade linguística?
- c. Qual o tipo de tratamento preferencial que deverá ser dado aos materiais ... deve ser tratada a gramática na sua forma pura e tradicional ou será preferível trabalhar as questões textuais e com isto introduzir muitos exercícios de produção textual? (MARCUSCHI, 1997).

Observe-se que as perguntas (a-c) são básicas para a concepção de qualquer curso de EaD e as respostas são difíceis para todos. Saliento este tipo de trabalho porque explica os motivos pelos quais Marcuschi é considerado um exemplo de pesquisador: em qualquer atividade, sabe fazer as perguntas corretas, é humilde e ao mesmo tempo destemido.

Marcuschi foi diretor da Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco, de 1983 a 1985. Hoje, no *site* da editora é dito, simplesmente, que durante a direção de Marcuschi os livros da Massangana ganharam projeção nacional, mas à época, testemunhamos muitos elogios de pesquisadores da Fundação, reconhecendo a gestão do acadêmico como uma das mais prósperas e competentes. Fundamental para o sucesso do Marcuschi diretor de editora era seu conhecimento de línguas: além do domínio total da língua alemã, também lia e compreendia perfeitamente inglês, francês, espanhol e italiano. No que se refere à atividade de leitura, tinha hábitos espartanos: lia diariamente, no mínimo duas horas por dia. Depois do desmonte do apartamento do Mestre, seus muitos livros passaram a ocupar uma sala exclusiva, com seu nome, na Biblioteca Central da UFPE.

Se por tudo isso, o cientista Marcuschi é conhecido e admirado em Pernambuco, no Brasil e no exterior, o que dizer da importância de seu trabalho em casa, na instituição a que se dedicou por mais de trinta anos? No âmbito da UFPE, em 2004, integrou equipe de estudo da estrutura e funcionamento da Pró-Reitoria de

Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE – Propesq. Logo escolhido unanimemente pelo grupo como coordenador, elaborou, com a equipe, uma proposta de “Sugestões de base para um novo ordenamento tanto das formas de produção quanto das formas de relacionamento da Propesq com a comunidade”, documento idealizado como norte para as ações da instituição.

Na UFPE, contribuiu para consolidar o Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, do qual participou desde seu comecinho, atuando ativamente nas linhas de pesquisa sobre descrição da língua falada e da língua escrita, compreensão textual na fala e na escrita, organização da interação verbal, oralidade e ensino de língua, análise de gêneros textuais. Foi oficialmente coordenador do programa de PG de 1980 a 1984, mas na verdade, ele sempre esteve presente, emprestando seu entusiasmo e brilhantismo para que o curso se consolidasse nas áreas de concentração que o compõem.

Marcuschi participou de muitas comissões internas de estruturação e organização dos cursos do Departamento de Letras, empenhou-se na criação da *Revista Investigações – linguística e teoria literária* que veio a lume em 1987, fundou o Núcleo de Estudos da Fala e da Escrita – Nelfe, formado por pesquisadores da Pós-graduação em Letras da UFPE e do CNPq para, originalmente, estudar questões relativas à compreensão da relação entre a fala e a escrita.

O professor coordenou o Nelfe desde sua criação em 1991, até a data em que se aposentou, em 2006 e foi responsável pela produção de inúmeros materiais e pela formação de muitos pesquisadores – contabiliza, sozinho, quase 70 supervisionados só entre mestres e doutores. Também orientou muitos alunos PIBIC que, atualmente, são professores e pesquisadores experientes. O trabalho do Marcuschi na formação de recursos humanos sempre foi e é muito reconhecido por todos aqueles sortudos que trabalharam com ele. Ainda outro dia, examinando o currículo de uma pesquisadora, professora já há bastante tempo, percebi que ela destacara no resumo inicial do Lattes o fato de ter sido bolsista Pibic do Marcuschi. Achei a nota muito comovente, pois muitas vezes, esquecemos de olhar para o passado e de reconhecer a quem devemos nossa formação.

Creio que com o já dito, fica também destacado o perfil do professor. Mas é preciso acrescentar que, além de suas ideias precursoras e competência, Marcuschi sempre foi também muito generoso e paciente com aqueles que sabem menos que ele (o que corresponde a um grande número de pessoas). Suas aulas às quartas eram sempre muito disputadas por alunos da área e – gostaria de destacar – muitos discentes e docentes de outras áreas. A atração de tantos pesquisadores de diferentes formações tem a ver “não só” com sua competência e conhecimento, mas com sua visão de humanista. Marcuschi nunca se concentrou só em formar linguistas para reforçar a área, mas dedicou-se, sobretudo, a formar pensadores críticos e responsáveis que atuariam como multiplicadores na linguística e áreas afins.

Os temas trabalhados nos cursos correspondiam a temas de suas pesquisas, englobados sob o vasto leque de disciplinas ministradas por ele na graduação e na pós-graduação. Na pós, uma de suas disciplinas favoritas era Semântica e Pragmática em que o ponto central era distinguir essas duas áreas de conhecimento, puxando a brasa, reconheço, para a pragmática. Na primeira vez em que assisti ao curso, Marcuschi dizia que, para se ter uma noção mais precisa do escopo e objeto da pragmática, era preciso confrontá-la com sua principal vizinha, a semântica (e se referia sobretudo à semântica formal). Em outros anos em que acompanhei o mesmo curso, Marcuschi ressaltaria que tal distinção não seria mais tão crucial. Cito alguns trechos do inspirador e consistente Programa de Curso – Pragmática, versão 1996 (16 páginas, fonte 10, espaçamento 1).

Diz ele:

Numa visão mais recente, a preocupação com a distinção nítida entre semântica e pragmática já não é mais um ponto crucial. Sobretudo após os estudos levados a efeito por DUCROT com sua pragmática integrada. (MARCUSCHI, 1996:5)

Não se trata mais de tentar defender o que Horn (1988:113), quando da chamada para a fundação da International Pragmatics Association, chama de ampla, vaga e desorganizada coleção de esforços de pesquisas.

Reconhece Marcuschi:

A situação melhor ou sensivelmente hoje em dia e já não parece que a tarefa da pragmática continua aquela proposta por Bar-Hillel (1971), ou seja, “por uma certa ordem no cesto de lixo” em que se convertera ou fora convertida a pragmática.com efeito, a ordem viria com uma teoria consistente, com algum rigor formal e sobretudo com clareza de suas questões centrais bem definidas. Pode-se dizer que o livro texto padrão de Levinson (1983) trouxe esta ordem, embora com uma redução bastante significativa. Continua, no entanto, aberta a questão de que a pragmática não seria passível de formalização pela impossibilidade de envolver o contexto nas descrições gramaticais e semânticas formais. Essa formalização é hoje um dos objetivos centrais. (MARCUSCHI, 1996:12)

Um dos problemas a serem enfrentados é o que diz respeito às questões teóricas envolvidas num empreendimento dessa natureza. Certamente, será necessária uma teoria semântica minimamente desenvolvida e uma teoria sintática suficiente para se analisar as propriedades de certos enunciados. ... noções como “contexto”, “relevância”, “conhecimento partilhado”, “significação convencional” (sentence meaning), “significação não convencional” (speaker meaning), “sentença” (entidade gramatical abstrata significativa), “enunciado” (sentença em contexto) e algumas noções lógicas como “implicação”, “implícito” e “valor verdade” dos conectivos devem ser trabalhadas ao lado de outras como “pressuposto”, “pressuposição”, “implicatura”, que ultrapassam a lógica. (MARCUSCHI, 1996:13)

Obviamente, não quero discutir as posições de Marcuschi sobre a tão complexa distinção acerca dos escopos de cada disciplina. Primeiro, porque não tenho

autoridade para afirmar as posições teóricas do Marcuschi e, segundo, porque ele não tinha quaisquer problemas em mudar de opinião. Trago essas longas citações apenas para ressaltar o que considero ser uma das maiores qualidades do professor Marcuschi: a capacidade de acompanhar o desenvolvimento dos estudos de áreas, de ouvir outros pesquisadores e de rever suas posições.

Todos conhecem um dos livros mais vendidos de Marcuschi, o *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, que corresponde à 4ª versão (2005) do programa e materiais da disciplina Linguística 3, que Marcuschi ministrava na graduação. Central em todas as versões do curso, um tema que lhe era muito caro, os processos de compreensão. A compreensão é vista não apenas como um ato de identificação de informações, mas como atividade de produção de sentidos colaborativa, que se baseia em atividades inferenciais.

Diz ele:

Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido. (MARCUSCHI, 2003:4)

Outras disciplinas que Marcuschi gostava de lecionar eram: Metodologia da pesquisa linguística, Interação verbal, Teoria e prática da produção textual.

Este é apenas um pequeno resumo das várias formas através das quais o Mestre sempre participou ativamente das ações que integram o projeto científico da Pós-graduação em Letras e da UFPE como um todo. Sua capacidade de dialogar com outras áreas era impressionante, tendo inclusive ajudado na criação de outros cursos de pós como filosofia, comunicação, psicologia, história. Em reconhecimento por suas ações, Marcuschi recebeu, em 2010, o título de Professor Emérito.

CONTRIBUIÇÕES PARA A LINGUÍSTICA DE TEXTO E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

O pioneirismo do Marcuschi em relação a seus temas traduz-se, em parte, pelas obras que publicou. O primeiro livro foi *Linguagem e classes sociais* (1975), uma introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein – autor que mais tarde vem a ser duramente criticado no meio acadêmico. O material resultou de trabalho de seminário produzido em 1972-1973 (em Erlangen/Nurnberg, Alemanha Federal).

Marcuschi diz que o objetivo é apresentar ao público um autor muito estudado e discutido fora do Brasil. Considerava estranho que à época ainda não tivessem aparecido entre nós, comentários sobre a obra deste educador, psicólogo, sociólogo e linguista, afirmando que seria até o caso de perguntar pelos motivos de tal atraso. Ou seja, o professor parecia simpatizar com alguns dos achados de Bernstein. Ele costumava dizer que a infelicidade maior de Bernstein estava na

terminologia: falar em *déficit* significa ignorar que variantes linguísticas são funcionalmente equivalentes na sua possibilidade expressiva e, sobretudo, na sua capacidade lógica. Falar em códigos elaborado e restrito e relacioná-los a falantes de diferentes classes sociais é certamente um erro. Mas, polêmicas à parte, como dizia Marcuschi, a sistematização de um autor que nunca se apresentou de forma sistemática tem o mérito de trazer à discussão temas relevantes.

Na UFPE (1976), o primeiro grande projeto de pesquisa desenvolvido por Marcuschi voltava-se para uma descrição e análise da linguagem da empregada doméstica, trabalho que lhe destacou como linguista preocupado com a questão dos diferentes usos da língua. O projeto teve o mérito de envolver os alunos que coletaram e analisaram dados ao longo dos cursos. Pode ser impressão, mas acho que aí despertou no Marcuschi a importância da construção de uma metodologia mais refinada de coleta de dados linguísticos como aluna assídua, ganhei muitos elogios em aula por identificar marcas de assimetria nas entrevistas com empregadas domésticas feitas por alunos de pós-graduação. Foi a época em que Marcuschi mais se interessou pela sociolinguística variacionista, tendo inclusive ministrado a disciplina.

Ainda influenciado pelos estudos de Bernstein (no contraponto com os estudos variacionistas de Labov), Marcuschi testou a recorrência de características do chamado “código restrito” na linguagem das empregadas: existência de frases curtas, gramaticalmente simples e incompletas; emprego de conjunções simples e repetidas (aí, então, porque); pouco uso de subordinação; a inabilidade na manutenção de um só sujeito na sequência de fala; uso limitado de adjetivos e advérbios; uso pouco frequente de pronomes impessoais como sujeito; uso frequente de afirmações categóricas (faz isso, não mexa); grande número de reforço (não é? sabe?); uso recorrente de certas expressões idiomáticas; significados implícitos. Não preciso dizer que os resultados confirmaram tais características.

Em 1983, o Mestre assina o *primeiro* e mais influente livro da Linguística de Texto, que circulou por todo país inicialmente como uma “publicação” preliminar, mimeografada e que só mais tarde, pela pressão de seus leitores, vem a ser publicada e republicada comercialmente por várias editoras. O título da obra *Linguística de texto: o que é e como se faz* é revelador e bem indica o grau do (não) desenvolvimento da área à época. Ele sempre dizia que este texto mimeografado sempre foi, de longe, o mais usado e citado de todos os que produziu.

A observação de seus projetos de pesquisa e os trabalhos deles decorrentes formam um relato valioso, elaborado com cientificidade e coerência, que descortina o estudo da língua como um feixe de possibilidades. Os estudos da segunda metade dos anos 1980 concentram-se, sobretudo, no estudo de gêneros orais, com foco maior na conversação casual. À frente de seu tempo, em 1986 publica “Análise da Conversação”, o primeiro livro da área da Análise da Conversação no Brasil. Parte da Série Princípios da Ática (ou seja, o livro caracteriza-se como

introdutório), a obra que tem sido chamada por colegas de “pequeno grande livro”, reúne as principais ideias de teóricos europeus da AC de linha etnometodológica, mais voltadas para aspectos organizacionais da conversação. A partir daí vão surgir muitos estudos sobre a estrutura da conversa, as regras ativadas na interação e os fenômenos estereotípicos da modalidade oral.

No âmbito dos estudos mais voltados para o oral, entre 1992 e 1995, Marcuschi desenvolve o projeto “Formas e posições da hesitação como descontinuidadora da fala na interação verbal”, como parte de um Projeto Integrado sobre a hesitação, apoiado pelo CNPq.

Em 1992, o professor apresenta a tese sobre “A repetição na língua falada. Formas e funções”, no seu concurso para professor titular da UFPE e é aprovado sem restrições. O trabalho foi concebido desde o pós-doutoramento em Freiburg quando o pesquisador coletou grande parte da bibliografia que utilizou. Mais tarde, o texto foi discutido no âmbito de um grupo interessado no estudo da repetição (com Maria Luiza Braga, Claudia Roncarati, Rosália Dutra e, mais tarde, também com Ingedore Koch e José Gaston Hilgert). A partir da hipótese de que a repetição é um dos mecanismos mais salientes para a produção, condução e compreensão do texto dialogado, Marcuschi formula as questões centrais do estudo (que cito abaixo):

- a. É possível montar uma matriz que desenhe todos os tipos formais de repetição? Se sim, quais seriam esses tipos?
- b. Quais desses tipos são os mais recorrentes?
- c. Quais as funções mais comuns da repetição? Têm elas alguma característica ou marca formal que permite sua identificação?
- d. Pode-se estabelecer correlações sistemáticas entre formas e funções da repetição?” (MARCUSCHI, 1992:4-5)

A partir de 1995, Marcuschi opta por um programa de estudos sobre a relação entre a fala e a escrita e no âmbito de quatro Projetos Integrados consecutivos (Fala e escrita: características e usos – PI I, II, III, IV) desenvolve muitas de suas ideias vanguardistas sobre essa complexa e relevante área de pesquisa. De 1995 a 1997, com o projeto “Fala e escrita: características num *continuum* tipológico”, Marcuschi desenvolve as bases para o estudo da relação entre as modalidades.

Além de uma formulação geral de princípios e critérios, ele sugere as características a serem analisadas na relação entre a fala e a escrita dentro de um fio condutor fundado na correlação com os gêneros textuais. Sua pesquisa muito contribuiu para impulsionar tanto os estudos na perspectiva teórica fala e escrita quanto a investigação dos mais variados gêneros textuais. O livro *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização, publicado em 2001, foi concebido ao longo de seus dois primeiros projetos sobre a relação entre a fala e a escrita.

No segundo PI (1997-1999), o projeto “Atribuição de referentes nas atividades de formulação textual na fala e na escrita” inicia um programa de estudos sobre a referenciação, fenômeno centralmente estudado nos projetos integrados seguintes: “Referenciação e coerência da atividade discursiva falada e escrita” (PI III, de 1999-2001) e “Referenciação e atividade inferencial no processamento textual” (PI IV, de 2001-2004).

O objetivo central não se ancora na investigação dos gêneros focados, mas na linha da indagação teórica. A observação dos fatos e dados empíricos serve de embasamento para as propostas teóricas a serem feitas no estudo dos processos de organização textual e um aspecto inovador é a observação dessa organização referencial na perspectiva da relação entre fala e escrita. Segundo o autor, algumas das questões centrais assim se traduzem:

- a. Existem processos de referenciação típicos da fala e da escrita?
- b. Em caso afirmativo, quais são suas características? ou
- c. Qual a relevância dos processos de referenciação para a produção de coerência, ou seja, qual a relação entre referenciação e coerência?

Seu último projeto, a partir de 2004, versava sobre “O aspecto lexical no processo de textualização”. Diretamente ligado aos anteriores, em essência, o estudo trata das relações entre o léxico, o processo referencial e a organização tópica na atividade de textualização. Salieta Marcuschi que não se trata de um estudo sobre a natureza e o papel do léxico simplesmente, mas sim sobre o funcionamento textual do léxico na produção de sentido, pois estudar o léxico é também estudar contexto. Apoiando-se em Mondada & Dubois (1995-2003:19), Marcuschi defende a tese de que, no estudo do léxico, ao invés de partir do pressuposto de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas para em seguida, deve-se questionar a relação de correspondência entre uma e outra (nomes e entidades objetivas) parece ser mais produtivo questionar os processos de discretização. Tais processos de categorização são fluidos, o que significa dizer que o léxico não pode ser pensado à margem da cognição social.

A escolha dos temas de estudo nunca foi aleatória, mas parte bem definida de um programa que, segundo Marcuschi, contempla as questões mais relevantes da Linguística, cruciais para melhor entender as formas de construção do sentido de textos falados e escritos como visto, os estudos deste brilhante pesquisador cobrem várias das áreas do estudo da língua: oralidade, escrita e relação entre fala e escrita, concentrando-se tanto no estudo dos processos interacionais mobilizados nas diversas atividades de interação social quanto na investigação das estratégias de ordem sociocognitiva, sociointeracional e textual, atualizadas por ocasião do processamento de textos falados e escritos, quer em termos de produção quer de compreensão.

Na base desses estudos, a sempre enfatizada convicção de que a língua é uma atividade interativa, social, cognitiva que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado em contextos sociodiscursivos.

PALAVRAS FINAIS

Bem, assim foi, ou melhor, assim é Marcuschi – um ser à frente de seu tempo, com uma mente brilhante e perspicaz, com um enorme talento no foco do primordial – e que nos deixa um incomparável patrimônio intelectual materializado em sua visionária atuação na política científica de área, na sua consistente e pioneira produção científica, na sua generosa capacidade de formar recursos humanos.

Pontuei bem menos aqui a faceta que considero a mais fascinante em Marcuschi – o seu lado mais humano, mais iluminado, mais bonito. O que ele sempre soube fazer melhor, ou seja, ser amigo. Os que tiveram o privilégio de conviver com Marcuschi sempre souberam que podiam contar com ele para qualquer empreitada. Recentemente, lendo depoimentos e puxando pela minha memória, tenho a impressão de que quando tentamos falar *sobre* Marcuschi, findamos por destacar o impacto que este amigo extraordinário tem sobre nossas vidas. Creio que não é por acaso que isso acontece – este nunca foi um aspecto menor da vida do nosso homenageado. Ele sempre cultivou esse traço de sua personalidade, quando se tratava de ajudar alguém, de orientar novos pesquisadores, de promover, de estimular colegas.

Podemos assim concluir que os campos de interesse de estudo do professor Marcuschi estiveram sempre presentes no conjunto de suas atividades. Tanto na vida diária, com seus familiares e amigos, quanto no âmbito da ciência, com seus companheiros de luta e interlocutores de classe, ele sempre nos ensinou muito sobre o que há de mais essencial – sobre ética, sobre companheirismo, sobre solidariedade, sobre amizade. Sabemos que com essas poucas palavras, nem de longe fazemos justiça ao valor do professor pesquisador cientista amigo Marcuschi – buscamos, apenas, fazer uma singela homenagem àquele que jamais deixará de ser o nosso grande Mestre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAR-HILLEL, Y. Out of the Pragmatic Wastebasket. *Linguistic inquiry* 11, 1971:401-407.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: CUP, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *A repetição na língua falada*. Formas e funções. Tese para titular. Recife: UFPE, 1992.

- MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual. Recife, UFPE, versão mimeo, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Desafios na produção de materiais no ensino a distância. *Revista Intercâmbio*, v. VI, 1997:1-17.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguagem e classes sociais*. PA: Movimento, 1975.
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Programa de curso – pragmática. Recife, UFPE, versão mimeo, 1996.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

Segunda Parte

EXPERIÊNCIAS EM LITERATURA E CULTURA

8

CAPÍTULO

MUNDUS IMAGINALIS

CARTOGRAFIAS DO PACTO ENTRE A MULHER E O DIABO EM NARRATIVAS ORAIS POPULARES

Beliza Áurea de Arruda Mello

*O imaginário é esta encruzilhada antropológica que
permite esclarecer um aspecto de uma determinada
ciência humana por um aspecto de outra.*

Gilbert Durand. Antropologia estrutural

*¿No es el espejo tanto un reflejo de la realidad
como un proyecto de la imaginación?*

Carlos Fuentes

NOS CAMINHOS DO IMAGINÁRIO PACTUAIS DA MULHER COM O DIABO

Pactos da mulher com o diabo são imagens recorrentes na Literatura Popular Paraibana: folhetos de cordel e contos orais. Este imaginário manifesta-se em profusão, em vários níveis de discurso, nas encruzilhadas da cultura popular. Nesta, reelaboram-se com maior intensidade, imagens d’antes expressas na cultura ibérica medieval.

Entende-se popular não como oposição ao erudito, mas pela valorização da “vocalidade”, definida por Zumthor (1983, p. 23) como uma participação ampla do corpo, memória, texto oral e escrito ou como um “intercâmbio estreito e permanente de uma escritura que se interpenetra na oralidade” (SANTOS, 1995, p. 17).

A presença do pacto da mulher como diabo, na Literatura Popular Paraibana, denuncia, mesmo que obtusamente, preconceitos de uma sociedade patriarcal, sinalizando a emergência de uma mulher disposta a reverter a ideologia misógina. Estes *topoi* entrelaçam-se com as imagens comuns na cultura medieval ibérica, em que se apreendem os primeiros “gritos e sussurros” da revolta das mulheres. Afinal, em discursos oriundos em grande maioria, do século XII, é transparente a forte presença da cultura popular.

O casal, mulher e diabo, como eixos pactuais, manifesta a movência das imagens. Este trajeto imaginário desloca-se como imagens desfocadas. Segue um caminho da unidade imaginária ibérica, integrando-se e restaurando arquétipos do inconsciente coletivo que permitem esclarecer esta grande unidade mítica.

É evidente que, nestas travessias, muitas imagens conservam-se sem maiores mutações; outras parecem fragmentadas e/ou seguindo um caminho à deriva. Mas, quando observadas, ancoram-se no mesmo imaginário.

Confundem-se no estudo do imaginário algumas questões teóricas. Pela recorrência frequente ao vocábulo, desloca-se, às vezes, o seu objetivo, ultrapassando-se a ordem teórica.

Estudar o imaginário na Literatura Popular Paraibana é reter as imagens coletivas que se transformam, interagem e apontam uma “constelação imaginária” de mitos, símbolos e arquétipos, conseqüentemente, também, da história – “estudar o imaginário de uma sociedade é ir no fundo da sua consciência e da sua evolução histórica” (LE GOFF, 1994, p. 17).

Essas representações simbólicas, por vezes invertidas e silenciosas, são frequentemente, generalizadas e confundidas com *eidos* – a representação mimética

– e por isso, relacionada ao *imitatio* – mimese artística da realidade¹ transpassando, por isso, os limites comprováveis pela mimese. As imagens ancoram-se na mimese e são integradas à função simbólica (DURAND. *L'imagination symbolique*, p. 84), não se limitando, como na psicanálise, ao individual. Ela é social e reflete a globalidade da cultura (DURAND, p. 85), por isso a aproximação ao imaginário é antropológica: aplica-se às relações fundamentais do homem e às suas imagens, que pressupõem as estruturas psíquicas universais e invariantes, abordagem de trabalhos desenvolvidos por Mircea Eliade, por Claude Lévi-Strauss, Bachelard, Gilbert Durand e Jung.

Portanto, o Imaginário pode ser estudado através das representações linguísticas, religiosas, pelo discurso literário e artístico e por tudo aquilo que constitui a imaginação do *antropos* (DURAND. *L'imagination symbolique*, p. 84). Assimila-se a essas imagens uma consolidação temporal, agrupando-se a elas o imaginário ibérico. É dinâmica semelhante ao que exemplifica o mito de Uroboros: o fim ata-se ao começo.

Este dinamismo das imagens explica o pensamento humano, expandindo-se como espirais míticas, “permitem compreender as grandes manifestações psicossociais da imaginação simbólica e sua variação no tempo” (DURAND, 1998, p. 78). São variações que, vistas isoladamente, parecem repetitivas; mas, analisadas pelo olhar lógico-formal, dão a ideia perfeita da relatividade cíclica da unificação quântica da evolução do processo do movimento das imagens. Observando-se o imaginário ibérico, apreende-se a constância de algumas contundentes imagens expressivas que alimentam e realimentam continuamente o *corpus* social.

Entre essas imagens, emergem os pactos da mulher com o diabo, tema extremamente explorado nas literaturas populares. Também se localizam, nesses pactos, imagens que, inscritas no olhar coletivo, integram-se como nova práxis da trajetória feminina. Essa “constelação de imagens” de mulher-diabo-pacto aponta uma origem de consciência ou “o germe de um universo imaginado diante do devaneio do poeta” (BACHELARD, 1988, p. 1).

Essa “consciência imaginante” identificando a mulher ao diabo tem um “núcleo duro” semelhante aos elétrons fótons que se comportam de maneira semelhante onde quer que apareçam. Assim, o caráter demoníaco que a mulher tem na Idade Média não parece ter mudado em sociedades periféricas do capitalismo que projetam, na mulher, a marca da desrazão: ser semelhante ao diabo.

¹ Sobre *imitatio* ver CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura Europea y Idade Media Latina*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, s.d., p. 108, 109; 120, 278; LAUSBERG, Heinrich. *Elementos da retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

Estudar o imaginário do pacto da mulher com o diabo também é legitimar e clarificar o processo oculto das tensões marcadas pela dialética do sagrado *versus* profano, do homem *versus* mulher, núcleos duros existentes na sociedade medieval ibérica e que se estende, como capital simbólico, até a contemporaneidade. Diz-se medieval ibérica pela marca de diferenciação entre a Ibéria e o restante da Europa. Os espanhóis, os galegos e os portugueses transmitiram ao Novo Mundo instituições e valores arquetípicos da Idade Média, fazendo com que o “Novo Mundo refletisse o velho sem que por isso o reproduzisse fielmente” (FUENTES, 1992, p. 9). Desta forma, a Idade Média pode ser considerada um “espelho enterado”, sem esquecer-se de que os espelhos refletem os fragmentos das trocas.

O imaginário paraibano tem essas imagens ibéricas, aparentemente perdidas e escondidas, mas, ao mesmo tempo, revitalizadas e embaçadas. Este poder da imagem subverte mitologicamente a história, inclusive a que não foi escrita: o imaginário, mesmo assim, alimenta o homem e o faz agir.

Para se compreender o imaginário paraibano de pactos da mulher com o diabo, urge uma leitura transdisciplinar para apreenderem-se os fluxos das imagens, as transformações internas, as contribuições e as necessidades que essas imagens oferecem como elemento individual e coletivo, para “ver-se o mundo”.

Por conseguinte, a trajetória deste imaginário sinaliza também os símbolos, a evolução e a transformação histórica de conceitos básicos sobre a mulher.

Pode-se ler uma imaginação utópica, mas não se pode declinar a emergência, em formas simbólicas, da configuração da mulher vista pelos olhos do imaginário paraibano.

TERMINOLOGIA BÁSICA DO IMAGINÁRIO

Observando-se o “método de convergência” das imagens constitutivas das narrativas, apreende-se o “trajeto antropológico”, ou seja, o incessante intercâmbio existente no nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas emanadas do meio cósmico e social (DURAND, 1989, p. 39), aglutinadas em “núcleos organizados do imaginário – o conjunto das imagens que constituem o capital pensado do *Homo sapiens*” (DURAND, 1989, p. 14).

Para isto, buscam-se os *mitemas* que, segundo Gilbert Durand (s.d. 8) é uma unidade semântica que não se pode reduzir a uma palavra nem a sintaxe e que é constituído por um conjunto semântico, onde, pelo menos, uma palavra é significativa, é complementada por um atributo e a *fartiori* por um verbo.

Com os resultados obtidos a partir do estudo dos *mitemas* procura-se levantar os *schèmes* das narrativas. Para Durand (1989, p. 42) “*schème* é uma generalização dinâmica e afetiva da imagem”, porque os *schèmes* em contato com o contexto

determinam os grandes arquétipos, as imagens primordiais no sentido mais profundo do caráter que constituem “o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (DURAND, 1989, p. 43). Esses arquétipos fazem ainda a ligação entre as partes diferenciais das culturas e dinamizam os símbolos, que por sua vez, formulam o mito – núcleo básico das narrativas – que, segundo Durand (1989, p. 44), se constitui um sistema dinâmico dos símbolos, dos arquétipos e dos *schèmes*.

Os mitos, portanto, ao explicitarem um *schème*, convergirão em agrupamentos de estruturas mais gerais definidos por Durand, como *Regime diurno*, *Regime noturno* e *Regime sintético*.

O *Regime diurno* é caracterizado por constelações de imagens que dizem respeito ao mundo dividido, próprio da estrutura heroica. São, assim, símbolos de ascensão compostos de verticalidade, asas e angelismo (DURAND, 1989, p. 44), por isso, é uma constelação de símbolos especulares que precisam de luz solar por estar divididos.

O *Regime noturno* é caracterizado por constelações de imagens que estão “constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo” (DURAND, 1989, p. 135), “no seio da própria noite, o espírito procura a luz e a queda se eufemiza em descida e o abismo minimiza-se em taça” (DURAND, 1989, p. 138).

O *Regime sintético* é caracterizado por constelações de imagens ligadas à estrutura do tempo positivo, marcado pela ciclicidade: símbolos referentes à dominação do tempo.

Enquanto no *Regime diurno* tudo gira em torno do masculino, do herói, no *Regime noturno* encontram-se as figuras femininas, o telúrico, o plural, que se encaixam e redobram em diversos significados. A noite noturna difere da noite diurna. Enquanto esta é de símbolo nictomorfo, caracterizada pela separação, divisão e angústia, a primeira é local de repouso, de comunhão e de símbolo maternal. No *Regime sintético* é simbolizado pela androginia.

A partir, portanto, dessas classificações de imagens, procura-se levantar as “bacias semânticas”, as mudanças dos paradigmas que se modificaram em *ruis-sellement*, escorrimentos semânticos que confluem em *deltas* anunciando um novo percurso, uma nova ordem.

O trajeto do *mundus imaginalis* do pacto da mulher com o diabo mostra os “vasos comunicantes” e a confluência dessas narrativas em vários lugares, em que elas têm e desenvolvem, do ponto de vista simbólico, um universo imaginário comum.

Ao fazer um inventário das narrativas, constata-se uma contiguidade geográfica: há a presença de narrativas semelhantes em locais e épocas muito distantes e heterogêneas, apontando, assim, uma reconstrução das narrativas por conexões do imaginário, transformados, muitas vezes, adaptados e reconstruídos, mas ancora-

dos à natureza conjectural que explica a circulação dos mitos, ligados ao pacto da mulher com o diabo como arquétipo que transmite situações sociais semelhantes.

Pode-se fazer um inventário desses pactos em que se tem um núcleo mítico na Península Ibérica e se espalha por muitos países influenciados pela cultura ibérica, nas Américas.

A persistência desse mito não se resume ao nível da ficção. Sabe-se que o pacto demoníaco foi uma “das principais vedetes da inquisição no Brasil” (MELLO e SOUZA, 1993, p. 18). Isto indica significados e entrelaçamentos contundentes: o diabo faz parte de um universo mítico que instiga o processo da intensificação de um mundo regido pelo fantástico e/ou desesperança, visto que o diabo surge como o profeta dos desesperados.

Desta forma, o pacto da mulher com o diabo torna-se uma reflexão simbólica sobre a delimitação dos eixos, a natureza do outro e a ingerência do mágico no quotidiano.

Estas imagens são um fenômeno recorrente, durante a Idade Média, especificamente na Península Ibérica, pelo seu aspecto fantástico e, sobretudo, duplamente reconciliador. Assim, reconciliam esses pactos, personagens opostas e, como amálgama, também fazem um “pacto” entre o velho mundo e o novo mundo em uma sequência “aleatória” de imagens: é a possibilidade de o ocorrido repetir-se e o que viver a acontecer depende do que a tenha ocorrido (LORENZ, 1996, p. 19), afinal “navegar foi preciso”.

Desta forma, assim como os sistemas dinâmicos evoluem em cadeias de eventos quase periódicos, pode-se entender o fluxo das narrativas em espaços diversos, deslizando em trajetórias *quânticas*, em que essas imagens têm um aspecto não local e atemporal.

Estas trajetórias podem ser visualizadas como uma estrutura em forma de árvore, em caminhos “bifurcados”, tendo, cada uma destas, probabilidades de alternativas adicionais e condensadas.

Assim, o núcleo primordial fragmenta-se em duas ou mais partes, passando a ser núcleo de outros núcleos que se expandem.

A seguir, catalogam-se as narrativas de pactos das mulheres com o diabo, recolhidas na Idade Média, em Portugal e Espanha. Elas, em relação às narrativas do *corpús*, têm a função de núcleo primordial, ou átomo primordial.

Literatura espanhola

BERCEO, Gonzalo. *Los milagres de nuestra señora*. San Sebastian: Haranburu Editor, 1983.

milagro 2. EL SACRISTÁN IMPUDICO

milagro 8. EL ROMERO DE SANTIAGO

milagro 10. LOS HERMANOS

milagro 11. EL LABRADOR AVARO

milagro 12. EL PRIOR Y EL SACRISTÁN

milagro 13. EL CLÉRIGO EMBRIAGADO

DON JUAN MANUEL. *El conde de Lucanor o libro de los exiemplos del conde Lucanor et de Patrono*. Madrid: Editorial Castalia, 1969.

DE LAS RAZONES PORQUE PERIÓ EL ALMA UN SINISCAL DE CARCASSONA

Exemplo XLV DE LOS QUE CONSTESÇIO A UNO QUE SE FIXO

MARSAN, Ramelina E. *Itineraire Espagnol du Conte Medieval (VIII-XV Siècles)*. Paris: Libraire C. Klincksieck, 1974.

LA VIEILLE PLUS MALIGNE QUE ELE DIABLE

IBN SABARA: “LA BUGARETA QUE LA TASCA DEL DIMONI”

YSOPET FAB. XVIII “DEL DIABLO E DA VIEJA MALA”

Exemplo n. 370 “VETULA PRAVA DETERIOR EST DIABULA”

AMIGO E VASSALO DEL DIABLO

ROJAS, Fernando de. *La celestina*. (s. 1.): PML Ediciones, 1994.

Literatura galego-portuguesa

AFONSO X (o Sábio). *Cantigas de Santa Maria*. Coninbrenensis, 1959. 3. v. Actas Univesitatis.

V. I

Esta é de como Santa Maria tolleu a alma do monge que ss’afogara no rio ao dem, e faze-o ressocitar, p. 34-36.

Esta é de como Santa Maria guardou de morte a onrada dona de Roma a que o demo acusou pola fazer queimar, p. 52.

Esta é como Santa Maria julgou a alma do romeu que ya a Santiago, que sse matou na carreira por engano do diabo, que tornass’ ao corpo e fezesse paedença, p. 76-79.

Esta é como Santa Maria gãou de seu Filho que fosse salvo o cavaleiro malfeitor que cuidou de fazer un mōesteiro e morreu ante que o fezesse, p. 130-133.

Esta é como Santa Maria guardou o monge, que o demo quis espantar por lo fazer perder, p. 137-138.

Como Santa Maria desviou aa moja que se non fosse con un cavaleiro con que posera de ss'ir, p. 166-168.

Como Santa Maria fez connoçer ao ome bõo que tragia o demo consigo por servente; e quisera-o matar, senon pela oraçon que dizia, p. 198-201.

Como Santa Maria guardou um monge dos diaboos que o quiseron tentar e se lhe mostraron en figuras de porcos pelo fazer poder, p. 238-242.

(E)sta é como Santa Maria serviu en logar da monja que sse foi do mōesteiro, p. 268-271.

V. II

(C)omo Santa Maria livrou un ome de cinco diaboos que o queriam levar e matar, p. 25.

Esta é como Santa Maria tolleu ao demo o miñyo que lhe dera sa Madre com sanna de seu marido, porque concebera del dia de Pascoa, p. 37-46.

(C)ini hua moller prometera que non lavrasse no sabado e per seu pecado lavrou, e foi tolleita das mãos; e poren mandou-sse levar a Santa Maria de Chartres, e foi guardada, p. 50-51.

(C)omo Santa Maria fez partir o crerigo e a donzela que fazian vida, porque o clerigo trouxera este preito pelo demo, e fez que entrassen ambos en ordem, p. 67.

Como Santa Maria livrou uu mouro a que queria fillar o demo, e faze-o tornar crischão, p. 229.

(C)omo Santa Maria livrou da morte hua donzela que prometera de guardar sa “virgiã-de”, p. 256-258.

Como o papa eon cortou se mão, porque era tentado d'amor duo moller que lla beijara, e pois são-o Santa Maria, p. 268-269.

Como Santa Maria se mostrou en semella(n)ça da moller do cavaleiro ao demo, e demo fugiu que a viu, p. 291-293.

V. III

Esta é como Santa Maria livrou um monge do poder do demo que o tentava, p. 83-84.

Como Santa Maria de Seixon guariu ua moller de demonio, p. 117-119.

Como Santa Maria de tudia sacou hua ma(n)ceba de cativo, p. 184-186.

Como Santa Maria de Rocamador guariu hua manceba demoniada de demonio mudo e fez que falasse, p. 230.

MALER, Bertil (Ed.). *Orto do esposo*. Rio de Janeiro: INL, 1958. 2v.

VICENTE, Gil. *Comédia de Rubena*. Lisboa: Livraria Sá da Costa. 1971, v. III.

AMÉRICA IBÉRICA

Este lado ocidental do Oceano Atlântico tem uma confluência de imagens ibéricas portuguesas, galegas e espanholas – responsáveis pelas conquistas e pelo expansionismo da cristianização² deve muito ao imaginário ibérico, empenhado em implantar e coagir com estratégias de captar esse estranho Outro, associado à necessidade da diabolização. O diabo e, por extensão, os pactos, desembarcam no imaginário do “novo mundo” como projeção dos estigmas europeus e, mais contundentemente, como persistência dos conceitos do imaginário cristão da Idade Média (VAINFAS, 1995, p. 26), deslocando-se para o *Novo Mundo as projeções do imaginário ibérico*, ficando, desta forma, a América marcada pelo signo do diabo. Para efeito de um mapeamento, pode-se detectar, em quase todos os países da América Ibérica, a circulação desses mitos. Seguindo-se alguns exemplos:

Argentina

La vieja y los diablos. Cuentos de la tradición oral argentina, necogidos en la provincia de Catamarca por Alberto Carrizo y Jesús Maria Carrizo.

Bolívia

El pacto frustado con el diablo de Cuentos populares boliviano, de Antonio Paredes Candia.

La apusesta del zapatero, id.

Colômbia

La lucha con el demonio de *Cuentos de la raza negra*, de Rogério Velásquez.

Chile

Pacto con el Diablo de *Cuentos Folkloricos de Chile*, de Yolando Pinto Saavedra.

Equador

“*El lago del diablo*”. Recolhido em Quito, Província de Pichincha, 4. Junho, 1962. In:

² Sobre a presença do imaginário ibérico e europeu na América ver entre outros: LAVALLÉ, B. et al. *Structures et culture des sociétés ibéro-américaines*. Paris: Editions du CNRS, 1990; MELLO e SOUZA, Laura. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988; _____. *Inferno atlântico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins

CARVALHO NETO, Paulo. Cuentos Folklóricos del Ecaudor. Sierra y Costa: (s.d.), 1989, v. I-IV.

El bautizo del Guaga. Machachi, recolhido em Quito, 15 de julho, 1964, f. 42, In: _____, p. 82-83, v. 4.

El huerfanito. Informante: Agapito Rodriguez – Engabao, 4 de junho de 1996. In: _____, p. 98-105.

Juan Jugador. Don Agapo, Engabao, 16, julho, 1966. In: _____, p. 178-190, v. II.

O tema entre os mexicanos no sudoeste dos Estados Unidos

Lidia y el Diablo. Estes contos foram incluídos por Wilson M. Hadson, na breve coleção publicada sob o título *The Healer of Los Olmos and El Extraño other e Mexican lore la bruja y su hija*.

Guatemala

Los compadres y los diablos – conto recolhido por Celso Lara, na cidade de Escuintla.

Honduras

El diablo construyó una iglesia In: COLUCCIO, Felix e COLUCCIO, Maria Isabel. *Presencia del diablo en la tradición oral de iberoamérica*. Buenos Aires: Ediciones Culturais Argentinas. Secretaria de Cultura, 1987.

Peru

De como el diablo perdió el poncho – versão incluída por Ricardo Palam em suas *Tradiciones peruanas Tupupaka o el mancebo que venció al diablo*.

Uruguai

De como el diablo perdió poncho. Versão registrada por Ildefonso Pereda Valdés, em seu Cancioneiro popular uruguaio.

TERRA *BRASILIS* – PORTO SEGURO DO PACTO DA MULHER COM O DIABO

Ao se fazer o inventário das narrativas de pacto da mulher como diabo, no Brasil, apreende-se que os caminhos desse imaginário estão aí presentes. É uma redescoberta das imagens encadeadas aos mitos que seguem o roteiro ibérico, desembocando no imaginário brasileiro, fazendo neste emergirem as mesmas imagens ressematizadas, evidenciando a dialética do imaginário que manifesta símbolos sintetizadores das relações do *coniunction*, presentes, também, nas narrativas de

pacto no Brasil, conferindo a este mito representação semelhante aos de outros países. com isto, tem-se um processo de assimilação de modo inconsciente dos desejos e dos anseios femininos, presentes estruturalmente nas narrativas medievais ibéricas ou, como diriam os teóricos do caos, essas imagens de certa forma são colhidas por meio de “traduções mecânicas quânticas muito sutis, processando-se no nível molecular (SHELDRAKE, 1997, p. 47). Este pequeno núcleo irradia-se como uma máquina de *pinball*, cujas curvas das bolas determinam trajetórias calculadas em sistemas dinâmicos, processo semelhante ao *efeito borboleta*, um simples bater de asas em um hemisfério pode alterar as propriedades dinâmicas da atmosfera (LORENZ, 1996, p. 222). Assim arquétipos e mitos reproduzem-se em espaços distantes.

Ao levantar-se o *corpus* paraibano, constata-se a presença desse núcleo mítico circulando em quase todo o Brasil, mormente na região do Nordeste, onde essas narrativas detêm maior frequência que no resto do país, segundo os dados obtidos, acarretando, assim, destaque para blocagem desta região. Seguem-se alguns exemplos de títulos de narrativas individuais ou em coletâneas, precedidos do itinerário assinalado no mapa.

Amazonas

Jacaré de assombração. In: MAIA, Álvaro, *Jacaré de assombração*. Manaus: Sérgio Cidade & Cia, editores, 1958. Apud MELLO, Anísio (seleção e introdução). *Estórias e lendas da Amazônia*. São Paulo: Livraria Literatura Editores, s.d., p. 133-144.

Pará

O curupira, HYGANA: *Contos e lendas paraenses*, Belém, Pará: J. B. dos Santos Editor, 1900, p. 55-64. Apud MELLO, Anísio (seleção e introdução). *Estórias e lendas da Amazônia*. São Paulo: Livraria Láteratura Editora, s.d., p. 235-204.

A cobra-grande de Ilha. MAIA, Álvaro. *Gente dos seringais*. Rio de Janeiro: Borsoi Editor, 1956, p. 348-353. Apud. _____, p. 246-253.

Espírito Santo

“O afilhado do diabo”. TEIXEIRA, Fausto. *Contos populares capixaba*. Informante: Duziana Therez Bairès, professora rural do município de Ibirajú, 1959. Apud, p. 221-223.

Goiás

Romãozinho, o filho maldito. Colhido por Mário Rizério Leite. In: DENOFRIO, Darcy França e Silva, TIETZMANN, Vera Maria (Org.). *Antologia do conto goiano* (dos anos dez aos sessenta), Goiânia: CEGRAF/UFG, 1993, p. 113-121.

Minas Gerais

O diabo na garrafa. Colhido em Juiz de Fora. In: GOMES, Lindolfo. *Contos populares brasileiros*. São Paulo: Melhoramentos, 1965, p. 66.

Memo diabo as. Colhido em Chácara, Juiz de Fora. In: _____, p. 63.

Garganta do diabo, por LIMA JÚNIOR, Augusto de. *Histórias e lendas*. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1935, p. 136-138. Apud. APOCALYPSE, Mary. *Estórias e lendas de Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro*. São Paulo: Livraria Literart Editora, s.d., p. 105-107.

Rio de Janeiro

A bruxa. In: PADILHA, Viriato. *O livro dos fantasmas*. Rio de Janeiro: Spiker, 1956, p. 205-227.

O diabo no corpo. In: _____, p. 239-257.

O pacto com o demônio. In: _____, p. 186.

Rio Grande do Sul

Acerto com o diabo. Sem indicação de informante. Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore. Porto Alegre, 1985.

História do diabo. In: SCHARDONG, Jerusa Guerses. “A figura do diabo através de contos e anedotas”. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação de Folclore de Palestrina, 1983. Acervo do Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore.

Pacto com o diabo. *Histórias do diabo em Passo Fundo*. In: ORTIZ, Maria Terezinha Moraes. *Folclore do céu e do inferno*. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Folclore da Faculdade de Palestrina. Porto Alegre, 1985.

Pacto com o diabo. In: TRENTO, Nerda. *O diabo na visão popular*. Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação de Folclore da Faculdade de Palestrina. 1985. Acervo do Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore.

São Paulo

O afilhado do diabo. In: ALMEIDA, Aluísio. 142 histórias brasileiras. Separata da *Revista do Arquivo Departamento de Cultura*, São Paulo, n. CXLIV, 1951, p. 241.

A dama ruim e o capeta. Recolhido por Aluisio Almeida no sul de São Paulo. *Revista do Arquivo Municipal de São Paulo*. São Paulo: Departamento Municipal de Cultura, 1951, CXLIV, p. 240.

Com mulher ruim nem o diabo pode. In: _____, p. 305.

O demônio é derrotado num fandango. In: ALMEIDA, Aluísio. *Contos do povo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1949, p. 103-105.

O ponteio do rio-abaixo. Contado por Antônio Jacinto, guarda noturno da Cia. São Carlos e residente em Marília. In: XIDIEH, Oswaldo Elias. *Narrativas populares, estórias de Nosso Senhor Jesus Cristo e mais São Pedro andando pelo mundo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Belo Horizonte: Itatiaia, 1993, p. 137.

Santa Catarina

Baile da bruxa dentro de uma tarrafa de pescaria. Colhido em Cascaes, 1952. In: CASCAES, Franklin. *O fantástico na ilha de Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1989, p. 47-51.

Balanço bruxólico. Colhido por Cascaes, 1950. In: _____, p. 27-33.

Região nordeste

O imaginário nordestino brasileiro é um celeiro fecundo de narrativas populares, largamente concentradas na literatura de cordel de origem lusitana. Este imaginário ibérico encontra no Nordeste brasileiro condições propícias para se desenvolver. Região sofrida e com alto índice de analfabetismo, tem, na oralidade, o grande porta-voz das queixas do povo, tal como afirma Rodolfo Cavalcanti: “nós os trovadores populares do Nordeste, somos os seus verdadeiros porta-vozes, pois interpretamos os seus problemas sociais, os seus sofrimentos e suas queixas” (CURRAN, 1973, p. 49). Isto está reduplicado pela afirmação de Manoel Caboclo e Silva, segundo a qual “o poeta popular é um alto-falante do povo”. (ibidem, p. 47). Estas narrativas refletem “uma moral pragmática, misturada a uma religiosidade espantosa” (CANTEL, 1993, p. 39).

Assim, essas narrativas “são um tesouro inigualável para conhecer melhor a alma dos nordestinos, sua língua e seus sentimentos” (CANTEL, 1993, p. 40).

O iberismo proliferou abundantemente nessa região pela permanência dos mitos, caracterizados pela redundância das imagens familiares comuns à psique desses povos, construindo o que chama Durand, “uma identidade sociocultural imaginária” (1986, p. 10). O Nordeste é, assim, o lugar mais adequado de apreender essa “unidade onírica”, tão ao gosto de Bachelard.

O itinerário das narrativas de pacto da mulher com o diabo, no Nordeste prova a permanência desse grande grupo mítico.

Alagoas

Contos

Mendes e o diabo, recolhido por BRANDÃO, Théo em Alagoas. In: BRANDÃO, Théo. *Seis contos populares no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC-SEC-FUNARTE, Instituto Nacional do Folclore, Maceió: Univ. Federal de Alagoas, 1982, p. 16.

Mendes e o diabo, recolhido por D. Martins de Oliveira e publicado em seu *Marajuda*. In: _____, p. 16-17.

Folhetos de Cordel

SILVA, José Bernardo de. ³*Casamento de Lusbel*. Juazeiro, 1958, p. 8.

Bahia

Contos

As irmãs e o satanás. Contador: Maria da Conceição Santos, 45 anos, Correntina, Largo das Flores, Vitória da Conquista, BA.

A moça que casou com o diabo. Contador: Alzira Rosa Senhorinha, 29 anos, natural de Salvador, mora em Groelândia, BA.

O homem que fez pacto com o diabo. Contador: Cleogenes Santos, 74 anos, natural de Vitória da Conquista, Barra da Choça, BA.

O homem que fez pacto com o satanás. Contador: Edmundo Cerqueira Campos, 72 anos, natural de Canché – Jeremoabo, Canudos.

Romãozinho. Local: Januária – Médio São Francisco. In: RIBEIRO, Joaquim. *Folclore de Januária*. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore, 1970, p. 27.

Folhetos de Cordel

CAVALCANTI, Rodolfo. *A moça de mini-saia que tomou banho no mar com satanás na praia de Amaralina*. (s. 1.: s.e.), 1983, 8p.

MINERVINO, Francisco da Silva. *A moça que namorou com o diabo os três dias de carnaval pensando ser Roberto Carlos*. Itabuna, 2. ed. (s. 1.: s. e.), 1978.

SANTOS, Erotilde dos. *A mulher que passou o carnaval no inferno*. (s.n.t.).

SILVA, Galdino. *A mulher que pediu um filho ao diabo*. (s. 1.): Tipografia Moderna, (s.d.). 8p.

³ O referido autor é natural de Palmeiras dos Índios.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. *História da moça que se casou com o diabo*. 2. ed., (s. 1.): Editora Prelúdio, 1958, 8p.

Ceará

Contos

Diabo na garrafa. In: CAMPOS, Eduardo. Estudos de folclore cearense. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1960, p. 43-44.

Folhetos de Cordel

SENA, Joaquim Batista de. *Estória de Marieta a moça que dançou no inferno*. Juazeiro do Norte: (s.e.), 1974, 8p.

SILVA, Manuel Caboclo E. *O menino que nasceu com a pintura do cão*. (s.n.t.).

Pernambuco

Contos

A mulher que enganou o diabo. In: SOUTO MAIOR, Mário. *A mulher que enganou o diabo*. Recife:20-20 Comunicação e Editora, 1994, p. 11-20.

O diabo num pode nem com a mulher. Contador: Argentina Conceição do Nascimento. Olinda. Recolhido por Roberto Benjamin, em 1993. In: BENJAMIN, Roberto (coord.). *Contos Populares Brasileiros*. Pernambuco-Recife: Ed. Massangana, 1994, p. 280-281.

Folhetos de Cordel

SOUZA, Jussandir Raimundo de. *A história do satanás embriagado no forró*. Salvador:1982, 8p.

BEZERROS, Francisco Borges. *Exemplo da moça que encontrou a besta-fera*. (s.n.t.). 8p.

BORGES, José Francisco. *Exemplo da moça que viu o diabo*. (s.n.t.). 8p.

SILVA, Caetano Cosme da. *Exemplo de uma moça que casou com satanaz*. (s.n.t.).

CAVALCANTI, José; DILA, Ferreira. *A fada e o diabo*. 3. ed. Caruaru: (s.e.), 1978, 16p.

MONTEIRO, José Estácio. *A moça que namorou satanás sexta-feira da paixão*. Recife: UFPE, Departamento de Extensão Cultural, Pró-Reitoria de Extensão Cultural, (s.d.). 8p.

SILVA, João José da. *Os três cabelos de ouro da cabeça do diabo*. (s. 1.): Tipografia e Folhetaria Luzeiro do Norte. 16p.

Piauí

Contos

A moça que se casou com o demônio. Contador: Vicente Alexandre Ferreira da Cruz. Natural do Sítio Lameiro. Reside na Fazenda Condado, Pio IX, PI.

Rio Grande do Norte

Contos

Os três pentelhos. Informante Deifilos Gurgel.

Sergipe

Folhetos de Cordel

SANTOS, Valeriano Félix. *Baile dos demônios.* (s.n.t.), p. 8.

A PARAÍBA – REDEMOINHOS DE PACTOS DA MULHER COM O DIABO

Apresenta-se, em seguida, a cartografiadas narrativas paraibanas, delimitando-se o *corpus* da pesquisa. Obedece-se à metodologia usada nas estruturas do imaginário, segundo a qual, cada espaço geográfico tem elementos diferenciais no imaginário, embora haja um núcleo duro em comum, na mitocrítica, chegando-se a resultados específicos.

As narrativas do pacto da mulher com o diabo são vozes da memória: antecipam na ficção o que a historiografia oficial consolida posteriormente. É a expressão e a voz dos vencidos e, por isso, a veracidade das tensões sinaliza melhor as percepções e intenções das mulheres do mundo rural. Desta forma, o grande número de narrativas de pacto da mulher com o diabo, na Paraíba, constitui uma revelação significativa das tensões sociais locais. Veja-se, acompanhando o mapa da Paraíba, a frequência dessas narrativas em todas as regiões do Estado. Salienta-se a Região Litorânea (caso dos contos que têm um número expressivo de contadores em Cabedelo e adjacências), Região da Mata, Brejo, Guarabira, Alagoa Grande, Ingá, Pilar, Mogeiro, Bananeiras e Campina Grande. As narrativas ficam mais escassas à proporção que se adentra no Sertão. A coleta demonstra outro dado significativo: a concentração de folhetos de cordel com datas ou com referenciais dos anos de 1970.

Isto pode ser “um meio escorregadio de comprovar fatos”, como diz Eric Hobsbawn, em ensaio intitulado *A história de baixo para cima*, mas é sinalizador de profundas mutações e inquietações mostradas pelo imaginário. Parafraseando Shakespeare, constata-se que “existe algo de podre no reino da Paraíba”.

Contos

Amarelas e brancas. Contador: José Carlos Pereira da Silva, ex-agricultor em Itatuba – Salgado de São Felix – Região Agropastoril do Baixo Paraíba. Atualmente, é porteiro de edifício em João Pessoa. Recolhecido por Beliza Áurea de Arruda Mello, em 1997.

Chuva de mingau. Ibidem.

A favada. Ibidem.

O contador de pregas. Ibidem.

O diabo na garrafa. Ibidem.

O diabo na garrafa. Contador: Lenildo Adelino, natural de Santa Rita, onde reside – Região do Litoral da Paraíba. Faz trabalhos de jardinagem em João Pessoa. Recolhido por Beliza Áurea de Arruda Mello.

O diabo na garrafa. Contadora: Maria da Conceição, empregada doméstica em João Pessoa, natural de Catolé do Rocha, mesorregião do Sertão paraibano. Recolhido por Myram Gurgel Maia.

Fidelidade feminina. Recolhido por Ademar Vidal. *Lendas e superstições*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica: O Cruzeiro, 1950, p. 619. Apud PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo*. Brasília: Thesaurus, 1995, p. 47-49.

O filho do demônio. Contador: Mary Leide Araújo de Figueiredo, estudante em João Pessoa. In: _____, p. 121-123.

O homem que trabalhava em ciências. Contador: Severino Carreiro, agricultor, natural de Santana, Município de Catolé do Rocha, mesorregião do Sertão da Paraíba. In: MAIA, Myriam Gurgel. *Contos Populares da Paraíba*. Catolé do Rocha, João Pessoa: Arpoador, 1995, Série Extensão: Documento 5, p. 63-65.

A idade do diabo. Contador: José Frazão, natural da Praia do Poço – Cabedelo, litoral norte da Paraíba, recolhido por Altimar Pimentel. In: PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo*. Brasília: Thesaurus, 1995, p. 25-27.

O menino que foi criado pelo diabo. Recolhido por Myriam Gurgel Maia. Local: Cabelo. Sem indicação do contador. In: MAIA, Myriam Gurgel (Org.). *Contos populares da Paraíba*. Catolé do Rocha, João Pessoa: Arpoador, 1995, p. 42-46.

A mulher e o demônio. Recolhido por Ademar Vidal em *Lendas e superstições*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica “O Cruzeiro S. A.”, 1950, p. 45-48. Apud PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo*. Brasília: Thesaurus, 1995, p. 43-46.

A mulher que enganou o diabo. Contador: Sr. Manual. Local: Mogeiro, Região Agreste Paraibano. Recolhido por Maria Claurênia Silveira.

A mulher que teve um filho do diabo. Sem indicação de contador: In: PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo*. Brasília: Thesaurus, 1995, p. 10-12.

A mulher que venceu o cão. Contador: Francisco Soares de Souza, natural do Cedro – CE. Recolhido por Altimar Pimentel, no Município de Santa Helena – PB. In: MAIA, Myriam Gurgel (Org.). *Contos populares da Paraíba.* Santa Helena, João Pessoa: Arpoador, 1996, p. 40-41.

Negócio com o diabo. Contador: José Frazão, pescador, natural da Praia do Poço, Cabedelo, litoral norte da Paraíba. In: PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo.* Brasília: Thesaurus, 1995, p. 33-35.

Pauta com o diabo. Contador: Francisco Campos de Menezes, natural de Macau – RN, recolhido por Altimar Pimentel. In: PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo.* Brasília: Thesaurus, 1995, p. 28-29.

Pacto da mulher com o diabo. Contador: Sr. Manuel. Local: Mogeiro, Região do Agreste da Paraíba. Recolhido por Maria Claurênia Silveira.

A velha Simôa. Recolhido por Ademar Vidalem. *Lendas e superstições.* Rio de Janeiro: Empresa Gráfica “O Cruzeiro S. A.”, 1950. Apud. PIMENTEL, Altimar. *Estórias do diabo.* Brasília: Thesaurus, 1995, p. 40-42.

Peleja da alma. Contador paraibano Silvino Pirauí. In: CARVALHO, Rodrigues. *Cancioneiro do Norte.* João Pessoa: Conselho Estadual de Cultura – SEC, Biblioteca Paraibana, 1995, p. 113-122.

Folhetos de cordel

SOUZA, Antônio Patrício de. *O bebê do diabo. A história do menino que nasceu com 2 chifrões e peludo em São Bernardo do Campo – São Paulo.* (s.n.t.). 8p.⁴

ALVES SOBRINHO, José. *Dalvina, a moça que teve o filho do diabo.*

SENA, Joaquim Batista de. *Estórias da moça que dançou no inferno.* Juazeiro do Norte: (s. ed.), 1978, 8p.⁵

SÁ DE JOÃO PESSOA. *A história da mulher que matou o diabo na cama em Timbaúba – PE.* (s. n. t. (8p.⁶

LEITE, José da Costa. *Lubisomem da Paraíba.* (s.n.t.). 8p.⁷

ATHAYDE, João Martins de. *O estudante que se vendeu ao diabo.* (s.n.t.). 8p.⁸

⁴ Conhecido também como Antonio da Mulatinha; é natural de Esperança, Região Piemonte da Borborema.

⁵ O referido é natural de Bananeiras, Região Brejo da Paraíba.

⁶ O citado autor é natural de João Pessoa, Região Litoral.

⁷ O autor referenciado é natural de Sapé, Região Brejo, mesorregião da Mata Paraibana.

⁸ O autor referenciado é natural de Ingá, Região Agreste Paraibano.

SILVA, Caetano Cosme da. *O exemplo de uma moça que casou com satanás*. Campina Grande (s. ed.), (s.d.). 8p.⁹

SEVERINO, Francisco Gilberto. *O grande exemplo da moça que foi ao inferno por desfazer da mãe dela e zombar de Frei Damião*. (s.n.t.). 8p.¹⁰

SANTOS, Manuel Vicente dos. *Grande romance da moça que casou com o Diabo*. (s.n.t.). 12p.¹¹

LEITE, José Costa. *O matuto que vendeu a alma ao satanaz*. Condado: (s.e.), (s.d.). 8p.¹²

ALMEIDA FILHO, Manuel D'. *A moça de mini-saia que foi dançar no inferno*. (s.n.t.). 8p.¹³

AREDA, Francisco Sales. *A moça que dançou com uma caveira*. (s.n.t.). 8p.¹⁴

LEITE, José. *A moça que dançou com satanás no inferno*. Condado: (s.e.), (s. 1.). 8p.¹⁵

SANTOS, Manuel Camilo dos. *A moça que dançou com o diabo cantando Cintura Fina*. Guarabira: (s.e.), 1951, 8p.¹⁶

LEITE, José Costa. *A mulher que enganou o diabo*. Olinda: Casa da Criança, (s.d.). 8p.¹⁷

SANTOS, Apolônio Alves dos. *A mulher que foi ao inferno e dançou com satanás*. (s.n.t.). 8p.¹⁸

ALMEIDA FILHO, Manuel D'. *A noiva do diabo*. São Paulo: Prelúdio, (s.d.). 32p.¹⁹

ATHAYDE, João Martins de. *História de Roberto do Diabo*. Juazeiro: (s.e.), 1978, 48p.²⁰

LEITE, José Costa. *Satanás na gafeira*. (s.n.t.), 8p.

Seguindo-se o trajeto das narrativas de pacto da mulher com o diabo, entende-se que elas constituem verdadeiros mitos cosmogônicos, porque servem de

⁹ O referido autor é natural de Sapé, Região Brejo, mesorregião da Mata da Paraíba.

¹⁰ O citado autor é natural de Guarabira.

¹¹ O referido autor é natural de Cajazeiras, Região Sertão Paraibano.

¹² O referido autor é natural de Sapé, Região Brejo, mesorregião da Mata da Paraíba.

¹³ O citado autor é natural de Alagoa Grande, Região Agreste do Piemonte da Borborema.

¹⁴ O citado autor é natural de Campina Grande, Região Borborema.

¹⁵ O citado autor é natural de Sapé, Região Brejo, mesorregião da Mata Paraibana.

¹⁶ O citado autor é natural de Guarabira, Região Agreste do Piemonte da Borborema.

¹⁷ O citado autor é natural de Sapé, Região Brejo, mesorregião da Mata Paraaibana.

¹⁸ O citado autor é natural de Guarabira, mesorregião do Agreste do Piemonte da Borborema.

¹⁹ O autor referenciado é natural de Alagoa Grande, Região Agreste, mesorregião do Piemonte da Borborema.

²⁰ Este autor é natural de Ingá, Região Agreste do Piemonte da Borborema.

modelos arquetípicos e anunciam o aparecimento de uma nova situação cósmica e paradigmática.

Assim, através de situações imaginárias, esses mitos, literalmente, servem de exemplo que traduzem situações arcaicas e constantes redundâncias, visto que eles se compõem como um conjunto de variantes equivalentes em todo o imaginário ibérico, corroborando a estrutura da narrativa de *in illo tempore*. São as narrativas ibéricas, conforme foi dito anteriormente, o fio condutor que atravessa épocas e geografias diferentes e são organizadoras dos “grandes eixos” que constelam e dão a coesão psíquica às imagens. Esses mitos da narrativa de pacto enfatizam as relações dinâmicas mais do que as entidades isoladas, de modo semelhante à abordagem *bootstrap*, que a física contemporânea desenvolveu como o *bootstrap*, essas narrativas são sistemas integrados aos sistemas básicos da organização, fazendo parte de uma teia de relações entre si. Embora a estrutura básica seja repetida, elas são manifestações flexíveis, dinâmicas, que indicam uma associação do mito em processo e, este, como todo mito, contextualiza-se, interagindo continuamente. É esse fenômeno dinâmico que faz os mitos e, conseqüentemente, as imagens renovarem-se e reciclarem-se continuamente, sem perderem a ligação com a sua estrutura primária.

Esta ligação com a estrutura primária remete à estabilidade e dinamiza as narrativas de pacto como mito, por representar um elo entre imagens passadas e presentes em processo de metabolismo, estabelecendo-se como “estruturas dissipativas”, conceito estudado e desenvolvido pelo físico-químico Iliá Prigogin. Segundo esse conceito, essas “estruturas dissipativas” mantêm-se e desenvolvem-se numa dinâmica de auto-organização, adaptação e evolução. Assim, seguindo essa estrutura, os mitos desenvolvem-se em processo de entropia – desordem e auto-organização, através de flutuações que projetam o “eterno presente” do tempo mítico, reintegrando as personagens mulher e diabo numa época atemporal e projetando-os no tempo da história exemplar que pode repetir-se periodicamente, ou não, mas que tem seu sentido e valor na própria repetição.

Trata-se do caos introduzido no processo da transmissão das narrativas pelo fator fundamental da oralidade, assemelhando-se às soluções caóticas de sistemas de equações em que são notadas por suas frequentes, mas não exatas repetições (LORENZ, 1996, p. 184). Às vezes, o tema é repetido, produzindo movimentos semelhantes, mas criando variações.

Desta forma, buscando-se as unidades dissipativas do mito do pacto da mulher com o diabo, na cultura ibérica, veem-se as repetições dos mitologemas – estruturas quase formal de um mito (DURAND, 1998, p. 10), que em cada contexto histórico tem uma identidade diferente, exprimindo dramaticamente o que a metafísica define dialeticamente.

O que se verifica não é um medievalismo como causalidade histórica, nos pactos paraibanos, mas como essas imagens são familiares e funcionam como um mito no mundo ibérico em que, fundamentalmente, revelam a *coincidentia oppositorum*: a manifestação de polaridades, provenientes de um princípio único, que se reconciliam no *illud tempus* escatológico (ELIADE, 1995), em que o passado só tem sentido quando serve de exemplo e resgate dos arquétipos ideais.

Assim, através das narrativas de pactos da mulher com o diabo, decodificam-se os níveis do real. Essas narrativas sinalizam tanto uma consciência imediata quanto uma reflexão sobre os novos paradigmas, ancorando-se em estado de equilíbrio dinâmicas constantes realimentadas por três grupos míticos, que são: o pacto como mito da “coniunctio”, o diabo como o tecelão do caos, a mulher como a fiandeira mítica de uma nova ordem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura Europea y Idade Media Latina*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, s.d.
- DURAND, Gilbert. *L'imagination symbolique*. Paris: PUF, 1968.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LAUSBERG, Heinrich. *Elementos da retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.
- LE GOFF, Jacques. *O imaginário medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.
- LORENZ, Edward. *A essência do caos*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1996.
- MELLO e SOUZA, Laura. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988
- _____. *Inferno Atlântico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993;
- SANTOS, Idelette Fonseca dos. “La littérature populaire en vers du Nord – Est brésilien”. *Les imaginaires cause commune*. Paris, 187-229, 10/18, 1979.
- SHELDRAKE, Rubert. *O renascimento da natureza. O reflorestamento da ciência e de Deus*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- TZVETAN. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins VAINFAS, 1995, p.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- VAINFAS, Ronaldo (Org.). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

9

CAPÍTULO

LINGUAGEM, LITERATURA E CULTURA NA SALA DE AULA

AS AMÉRICAS NA POÉTICA INDÍGENA

Liane Schneider

INTRODUÇÃO

Ao longo do presente texto, discuto algumas perspectivas contemporâneas sobre os encontros entre literatura e cultura, buscando destacar e problematizar o tipo de relações (inter)culturais que têm sido estabelecidas ao longo dos séculos entre as Américas, e como essas foram reconstruídas ou recriadas em textos literários na contemporaneidade; essa temática será enfocada principalmente no que diz respeito à sala de aula de cursos de Letras, particularmente nas licenciaturas. Na verdade, parto de uma visão de alguém que atua nas Letras Estrangeiras Modernas, minha área de inserção direta na Graduação, especificamente nas frentes literárias e culturais, mas insisto em me inscrever nesse terreno de forma compa-

rativa, dialógica, em tradução. Por isso, ao falar das linguagens, já penso de imediato em literatura, cultura, gênero, questões étnico-raciais, todos esses marcadores que compõem inevitavelmente meu olhar crítico sobre as escolhas que faço ao selecionar as leituras para os alunos.

Assim, comum a dissertação de Mestrado sobre autoria de mulheres norte-americanas e o vínculo dessas com a temática da loucura, meu interesse se voltou, no Doutorado, às marcas étnicas que diferenciam “algumas” escritoras das Américas de outras. Aliás, acredito que a voz europeia ou norte-americana que chega a nós aqui nos trópicos, ainda majoritariamente branca, masculina e de classe alta, pelo menos até o início dos anos sessenta do século XX, fazia e faz com que os “ditos outros” ainda precisem ser extremamente incisivos na luta por espaço, o que, a meu ver, justifica pesquisas acadêmicas sobre essas outras literaturas, muitas vezes negligenciadas pelo cânone oficial.

Nas pesquisas que desenvolvi alguns anos mais tarde, passei a focar a literatura de mulheres indígenas da América do Norte e os possíveis entrelaçamentos entre a crítica literária indígena e feminista. Perspectivas essas que, apesar de, à primeira vista, destoantes ou pelo menos com origens bem diversas, conseguem estabelecer trocas interessantes, impulsionando um jogo de posições no mínimo intrigante e de mútuo enriquecimento ao longo de processos de leitura e escrita, de teorizações e análises críticas. Talvez o elemento unificador entre esses dois discursos – indígena e feminista, seja o fato de ambos questionarem a imposição de qualquer defesa de unicidade, de normatização da diferença, de essencializações irreais.

Partindo do reconhecimento de que os modelos culturais impostos às antigas colônias do continente americano foram idealmente planejados de forma a estabelecer uma meta unificadora dos territórios do dito “mundo novo”, todos igualmente tomados como quintais europeus por onde os antigos impérios idealmente se espalhariam, não nos surpreende que, ao longo do século XX e XXI, sujeitos pós-coloniais (ou descoloniais¹) insistam em destacar e defender a multiplicidade e polivalidade inerente às vozes e às subjetividades estabelecidas nessas terras há séculos ou milênios. Essas pluralidades são identificáveis tanto no período anterior às colonizações (o que se percebe, por exemplo, na diversidade linguística e cultural dos nativos, com variadas tribos e línguas) como no período marcado pelo ‘pós’, quando as trocas em duas mãos foram sendo estabelecidas, implicando na característica híbridez resultante das contaminações entre diferentes.

¹ Continuamos a utilizar nesse artigo o termo ‘pós-colonial’, seguindo a utilização proposta por grande parte das nossas referências teóricas, cientes de que alguns estudiosos (Costa, 2015) vem dando preferência ao uso do termo ‘descolonial’, por, entre outros motivos, perceberem esse como menos contaminado pelo pensamento marcado por um viés europeu.

Minha proposta aqui é a de discutir como se estabelecem as possibilidades de um olhar relacional sobre as produções culturais desse continente de forma a tornar viável, na sala de aula de língua, de literatura e/ou cultura estrangeira, uma valorização dos elos e choques que vem se apresentando nessas esferas entre os povos das Américas desde que “esse mundo é mundo”, e que escapam a classificações temporais demasiado estreitas, tão típicas de perspectivas exclusivamente embasadas por óticas cartesianas e, porque não, positivistas.

Acredito, inclusive, ter encontrado um lugar que percebo como mais confortável para trabalhar com uma língua e literatura estrangeira que, ainda que atrelada ao contexto internacional, no caso, o da América do Norte, mostra-se eficiente no sentido de provocar leituras críticas tanto dos impérios do passado como das novas faces imperialistas de hoje, com suas novas frentes de atuação. Portanto, já que imagino que nosso diálogo aqui deve estar respaldado no que realmente fazemos em sala de aula e na forma como pensamos esse trabalho como parte fundamental formação dos alunos, relato brevemente de que forma tenho abordado tais questões.

OS ENCONTROS ENTRE LITERATURA E CULTURA NA SALA DE AULA

Há alguns anos tenho ministrado com certa regularidade uma disciplina intitulada “Cultura dos povos de língua inglesa” na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que passou a fazer parte da nossa oferta de disciplinas na última década. Quando preparava o programa referente a esse curso pela primeira vez, tinha certeza que, sim, o conteúdo iria prever uma discussão de conceitos de cultura, a partir de autores como Nestor Canclini, Edward Said, entre outros, no contexto internacional, e Santos, Rocha, Laraia, Schneider, outros (as) mais, no contextonacional. Contudo, tinha dúvidas sobre a exata utilização desses conceitos, ou seja, como aplicá-los a textos narrativos ligados ao mundo das culturas de língua inglesa a partir do Brasil. Foi então que decidi desde o início trabalhar com a disciplina pelo enfoque pós-colonial, o que ficaria mais afinado com o que eu já vinha fazendo há vários anos, pelo menos na esfera da Pós-Graduação.

Assim, um dos primeiros textos que venho utilizando na disciplina mencionada é a carta, na verdade, o discurso, do Cacique Seattle, proferido em 1854, no momento em que o Governo dos Estados Unidos se propunha a comprar (ou praticamente apoderar-se oficialmente de) vastos territórios indígenas. Segundo apontam diversas antologias e sites sobre a história cultural estadunidense, a fala do Cacique foi divulgada pela primeira vez em 1887 por um médico que esteve na plateia assistindo ao pronunciamento e fazendo anotações (já que o Cacique pertencia a uma cultura oral), vindo a publicá-la mais tarde. Há questionamentos por parte de historiadores mais tradicionais quanto a se, de fato, se poderia con-

fiar em fontes não claras e definidas dessa autoria, o que inclusive é problematizado no site dos Arquivos Nacionais dos Estados Unidos como nos afinamos com uma visão da história que reconhece que nem sempre há registros oficiais de eventos que envolvem os “de baixo” (Burke, 1991), tomamos as várias referências (informais e/ou de caráter oral) ao conteúdo da carta como satisfatórias e suficientes. Nesse sentido, partindo do que o Cacique Seattle falou, ou do que o referido médico interpretou a partir de seu discurso, esse se perguntava: “Como é possível comprar ou vender o céu e o calor da terra? Se o ar fresco e o brilho das águas não nos pertencem, como podemos vendê-los?” (National archives).

Sempre compreendi que esse discurso claramente ecológico do Cacique funciona de forma muito satisfatória para criar certa empatia por parte de alunos brasileiros, estudantes da língua inglesa e suas culturas, com visões de uma América, ou melhor, de um continente, de fato, subdividido, mas com origens bastante semelhantes. A partir daí, naturalmente, um jogo entre textos do período colonial, com ecos vinculados aos tons de catequese, de tentativas de aculturação, visões essas atreladas ao velho mundo, nos localizam no debate. Assim, mesmo que se leia Shakespeare, por exemplo, por seu valor literário e seu suporte para entender a “alma inglesa”, também se consegue apontar os impactos nas Américas desse que foi o Império onde “o sol nunca se punha” por um viés mais crítico, já no primeiro semestre do curso de Letras-Inglês, por exemplo.

Portanto, ter contato com as vozes que lamentam, que choram e problematizam as perdas e traumas vivenciados pela experiência de ter tido territórios e culturas invadidas, mas que insistem em reagir e resistir, me parece ser a melhor justificativa para essas abordagens de tais conteúdos. Analisar a relação entre o trauma individual – vivenciado por um sujeito nativo via atropelo físico ou verbal – e o trauma histórico coletivo – que se manifesta como desafio às construções simbólicas de todo um povo através da leitura de textos, tanto teórico-críticos quanto literários, é a proposta que entendemos como mais produtiva para esses estudos na contemporaneidade dentro de uma instituição de ensino superior.

Certamente podemos pensar o processo de colonização europeia como o mais intenso e devastador pelo qual os nativos norte-americanos passaram, com sequelas inegáveis. A partir do século XX, o surgimento de produções artístico-literárias que transmitissem características da experiência traumática vivida por esses povos significou uma resposta a uma demanda social de expressão cultural das minorias assombradas por um passado atroz. Para entender esse passado atroz, devemos buscar entender o conceito de “trauma”. Em seu livro *Trauma and survival in contemporary fiction*, a pesquisadora Laurie Vickroy definiu trauma como sendo, “(...) uma resposta a eventos tão esmagadoramente intensos que prejudicam as respostas emocionais ou cognitivas normais, causando uma perturbação psicológica duradoura.” (2002, p. 9). Vickroy (2002, p. 10) ainda

complementa, ao comentar o caráter da literatura sobre o trauma: “Narrativas de trauma são respostas personalizadas para a emergente consciência desse século sobre os efeitos catastróficos causados por guerras, pobreza, colonização e abuso doméstico na psique individual”. A mesma autora argumenta que, ao representarem o trauma em suas obras, os escritores pós-coloniais levam seus leitores a refletir e reconsiderar suposições culturais sobre identidade e dinâmicas de poder (VICKROY, 2002, p. 11). No caso das culturas ameríndias, mais do que simplesmente tentar retratar os povos nativos como vítimas, esses autores e autoras têm se engajado na tarefa de despertar em seus leitores uma consciência social e étnica acerca das sequelas deixadas pela colonização europeia nas Américas.

VOZ POÉTICA E RESISTÊNCIA

Destaco, a partir desse momento, a produção de Rita Joe, escritora indígena nascida em 1932 no território hoje denominado Canadá e falecida recentemente, com a finalidade de apontar como o trauma histórico aparece em um de seus poemas, ilustrando as possibilidades de crítica às quais venho me referindo. Rita Joe foi membro da tribo Mi’kmaq, tendo aos 10 anos se tornado órfã e aos 12 anos, ingressado como interna em uma escola indígena (*residential school*), onde as críticas destrutivas quanto a sua cultura constantemente a incentivaram a começar a escrever como forma de resistência, segundo ela mesma relata (HISTÓRICA CANADA, 2007). Ao longo de seu poema “I lost my talk” (ou seja, “Eu perdi minha fala”), publicado em 1989 na antologia de literatura indígena de Goldie e Moses, é possível perceber por que linha segue a denúncia de Joe.

I lost my talk
 I lost my talk
 The talk you took away.
 When I was a little girl
 At Shubenacadie school.
 You snatched it away:
 I speak like you
 I think like you
 I create like you
 The scrambled ballad, about my world.
 Two ways I talk
 Both ways I say,
 Your way is more powerful.
 So gently I offer my hand and ask,
 Let me find my talk
 So I can teach you about me.

Nos dois primeiros versos do poema – “I lost my talk/the talk **you** took away” – podemos perceber que há uma clara tensão entre as figuras do eu-lírico, de quem algo foi tomado, e a pessoa a quem ele se dirige, o colonizador (“you”), responsabilizando-o por ter-lhe tirado, entre outras coisas, a “fala”.

Vale considerar aqui que uma das formas de resistir à cultura dos colonizadores foi tratar das perdas resultantes da tentativa de descaracterização cultural, apontando claramente a violência por meio da qual os nativos foram não apenas tratados, mas também retratados. Por essa razão, uma possível interpretação para o emprego da palavra “talk” (fala) seria a de que essa foi utilizada para se referir não apenas à língua, à tradição oral e à cultura indígena em geral, mas também à capacidade de dar opinião, enfim, à voz ativa destes povos nas decisões que dizem e sempre disseram respeito às suas próprias vidas como Donovan (1998:7-8), crítica literária indigenista, coloca

Talvez o tópico mais fundamental levantado pela literatura de origem indígena, particularmente aquela produzida por mulheres, e pelas teorias feministas, esteja relacionado à voz: quem pode falar? Como pode falar? Sob quais circunstâncias? E o que pode ser dito? (...) Que ação pode ser tomada?

Em seguida, após anunciar esse simbólico **roubo da fala**, o eu-lírico relembra a infância e uma das instituições impostas pelo colonizador, a escola-internato indígena *Shubenacadie*. “When I was a little girl/At Shubenacadie school”. A escola Residencial Shubenacadie foi construída em 1929 esteve em funcionamento entre os anos de 1930 – 1967. Essa foi uma escola localizada na província de Nova Scotia, no Canadá. Vale pontuar que, uma das mais fortes tentativas de repressão da cultura indígena se deu, na América do Norte, por meio da criação do sistema de escolas residenciais ou internatos para “educar” os aborígenes, a partir do final do século XIX. Essa escola específica permaneceu em atividade até quase o final do século XX (OBLATES IN THE WEST, 2009). O governo da época, que enxergava os aborígenes como sendo povos “não civilizados” e, portanto, inferiores em termos de cultura e intelecto, desenvolveu o sistema como uma tentativa de “civilizar” os nativos por meio da alfabetização, educação europeia e cristianização (SINCLAIR, 2012), contando com a parceria de diversas instituições religiosas que se aliaram aos projetos coloniais. Na segunda estrofe, o poema diz o que segue:

You snatched it away:
I speak like you
I think like you
I create like you
The scrambled ballad, about my word.

Ao dizer que agora **fala, pensa e cria** como o outro, sentindo-se roubada, a voz lírica demonstra que houve certa assimilação das diferenças e valores culturais impostos pelo colonizador. Tal incorporação, claro que parcial, sugere que, de fato, “a balada passou a ficar misturada” (*the scrambled ballad*), o que também pode se referir à tradição oral indígena, melodia que insiste em não desaparecer, que se insere, que penetra, que sobrevive mesmo em meio a tantas invasões e impregnações estrangeiras. Ainda no verso “You snatched it away” (Você arrebatou isso), é possível supor que talvez o eu-lírico não estivesse se referindo unicamente às perdas culturais supracitadas, nem apenas à fala, mas também ao fato de as crianças indígenas serem tiradas do convívio dos seus familiares a pretexto de absorverem melhor a cultura europeizada imposta nas escolas residenciais, ficando por anos e anos sem ver os parentes nem visitar suas comunidades de fato, em 1883, Hector Langevin (1826-1906), o então ministro das Obras Públicas e membro da Assembleia Legislativa da Província do Canadá, defendia o que segue: “Devemos separar as crianças de suas famílias, a fim de educá-las de maneira adequada. Algumas pessoas podem dizer que isso é difícil, mas se queremos civilizá-las, devemos fazer isso.” (THE NATIONAL, 2015), indicando que outros valores morais poderiam ser relativizados a fim de ter sucesso na empreitada colonizadora de forma imediata.

Na terceira estrofe do poema de Joe, o entre lugar cultural é nítido,

Two ways I talk
Both ways I say,
Your way is more powerful.

O eu-lírico reconhece sua habilidade em circular pelas culturas a partir de seu lugar; transita pelo mundo e língua do outro, enquanto que o outro só desfruta de seu próprio lugar hegemônico, singular. Poderoso, mas uni-direcionado. Por fim, a última estrofe:

So gently I offer my hand and ask,
Let me find my talk
So I can teach you about me.

O eu-lírico pede gentilmente a solidariedade do outro, no sentido de reencontrar sua “fala” (aqui significando tradições, cultura, língua), o que permitiria que, tendo sua fala de volta, poderia contar algo mais sobre si mesmo e sobre sua cosmovisão aos que se interessarem. Não é a à toa que Rita Joe, em entrevista, deu o seguinte depoimento: “Meu maior desejo é que haja mais escrita do meu povo, e que os nossos filhos a leiam. Eu já disse repetidas vezes que a nossa história seria diferente se tivesse sido escrita por nós.” (Joe, 2007).

Por estarmos mencionando esse contexto indígena da língua inglesa, me parece também fundamental mantermos sempre um pé cá e outro acolá, um na América do Sul, outro na do Norte. Nesse sentido, vale destacar que ecos da temática utilizada por Rita Joe marcam presença também no território nacional. Eliane Potiguara é uma das poucas mulheres indígenas do Brasil a terem seus textos publicados e reconhecidos nacional e internacionalmente, como bem aponta Graça Graúna (2013), também estudiosa e escritora indígena. Potiguara relata do deslocamento imposto no início do século XX ao seu grupo familiar, por razões políticas, sendo praticamente expulsos daquela tribo paraibana. Em seu poema “A denúncia”, publicado no livro *Metade cara, metade máscara*, a escritora (POTIGUARA, 2004, p. 73) trata de temática bastante semelhante ao poema de Joe acima discutido.

A denúncia
 Ó mulher, vem cá
 Que fizeram do teu falar?
 Ó mulher conta aí...
 Conta aí da tua trouxa
 Fala das barras sujas
 Dos teus calos na mão
 O que te faz viver, mulher?
 Bota aí o teu armamento.
 Diz aí o que te faz calar...
 Ah, Mulher enganada
 Quem diria que tu sabias falar!

Aqui há um chamamento pela voz da mulher mais uma vez. Através de uma proposição de temas do cotidiano –sobre a trouxa de roupa, o duplo sentido das barras sujas, sobre calos e labutas – esse cotidiano pede reação, uma reapropriação do lugar da fala. Não é a mulher quem engana, forma pela qual a indígena foi tantas vezes representada pela voz colonial, como *squaw*, traidora, prostituída. Aqui ela foi confirma ter sido enganada ao deixar de acreditar em sua voz, no poder de suas palavras, em seu poder de fala, de criação (pela fala) de um mundo que ainda pudesse fazer sentido. O poema diz que “o que te fez calar não é o mesmo que te faz viver”. Há outras razões de vida que a força que planejou a dominação cultural no continente americano sequer pode supor como um armamento, as crenças, as forças vitais arrancam essa mulher da posição silenciada, de invisibilidade, de debilidade. E a partir daí, inúmeras são as surpresas no que diz respeito às semelhanças entre as Américas.

Quando partimos de um enfoque que percebe essas línguas e culturas que aqui se alojaram após invasões e conquistas (sejam essas atreladas ao inglês, ao espanhol, ao português) como, de fato, posteriores, secundárias, não negando as origens (culturais, linguísticas, étnicas) indígenas das Américas, aí, sim, nos identificamos como um continente ameríndio em sua matriz.

No livro *A cultura-mundo*, Lipovetsky e Serroy (2011, p. 163), ao discutirem as características do momento contemporâneo, defendem que, “diante do mundo do desordenado e do desnordeado”, as instituições de ensino deveriam promover “uma cultura do sentido e da história”, formando professores capazes de lidar com a rapidez do hoje, sem abrir mão da busca por algum aprofundamento apoiado nas experiências, nas falas e nas vozes de ontem e de hoje, evitando que o conhecimento circule de forma excessivamente solta, desvinculada.

Acredito que tanto Rita Joe como Eliana Potiguara fazem isso através da poesia que criam, ou seja, ambas buscam resignificar as histórias de seus povos, confirmando que o desconhecido sempre carrega surpresas, como diz o eu lírico no último verso do poema de Eliane Potiguara: “Quem diria que tu sabias falar!”. Revalorizar o lugar de fala, o foco, a perspectiva desses povos nativos é surpreender leitores e leitoras em geral quanto as novas possibilidades de se pensar a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1991.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2003.
- COSTA, Claudia de Lima Costa. Os feminismos descoloniais e a construção de “saberes próprios” nas zonas de contato/tradução. In: DALCASTAGNE, Regina; LEAL, Virginia Maria Vasconcelos (Eds.). *Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea*. Porto Alegre: Zouk Editora, 2015.
- DONOVAN, Kathleen M. Introduction. In: *Feminist readings of native american literature: coming to voice*. Tucson: Arizona UP, 1998.
- GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2013.
- GOLDIE, Terry & MOSES, Daniel David. *An anthology of Canadian Native Literature in English*. Don Mills, Oxford University Press, 1998.
- HISTORICA CANADA, Rita Joe. Disponível em: <https://www.historicacanada.ca/about>. Acesso em: 2 de abril de 2016.
- LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. *A cultura mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

OBLATES IN THE WEST. Residential Schools in Canada. Disponível em: <https://oblatesinthewest.library.ualberta.ca/eng>. Acesso em: 2 de abril de 2016.

NATIONAL ARCHIVES. Seattle Chief. Disponível em: <https://www.archives.gov/publications/prologue/1985/spring/chief-seattle.html>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

ROCHA, Everaldo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANTOS, José Luis dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHNEIDER, Liane. *Escritoras indígenas e a literatura contemporânea nos EUA*. João Pessoa: UFPB/Ideia, 2008.

SINCLAIR, Murray. FASD – A Legacy of The Residential School System, 2012. Em: acesso em: 12 de janeiro de 2016.

THE NATIONAL. Stolen Children | Residential School survivors speak out. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vdR9HcmiXLA>. Acesso: 14 de maio de 2016.

VICKROY, Laurie. *Trauma and Survival in Contemporary Fiction*. Virginia: Editora The Rector and Visitors of The University of Virginia, 2002.

10

CAPÍTULO

MULHER E SILÊNCIOS

UMA LEITURA DE INCÊNDIOS DE WAJDI MOUAWAD

Sherry Morgana Justino de Almeida

INTRODUÇÃO: DAS ORIGENS DE *INCÊNDIOS*

Incêndios (2003), de Wajdi Mouawad², é a segunda parte da tetralogia iniciada em 1997 (composta pelas peças: *Litoral*, *Incêndios*, *Florestas e céus* e *San-*

² Nascido em Beirute, no Líbano, em 1968, é escritor, ator e diretor de teatro; possui nacionalidade canadense e é de família cristã-maronita. Os pais de Mouawad fugiram do Líbano para Paris, na França, em 1977, por causa dos conflitos civis do século XX. Em 1983, eles se estabeleceram em Quebec, no Canadá.

gue das promessas). Segundo o autor, assim como na primeira peça, *Litoral*, o texto e a encenação de *Incêndios* foram desenvolvidos com a participação dos atores: “o texto foi escrito ao longo dos ensaios escalonados num período de dez meses. Faço questão de dizer quanto o engajamento dos atores foi crucial.” (MOUAWAD, 2003:7) Essa abertura para que o discurso dos atores interfira na criação cênica¹, inclusive, é determinante na escolha de características e ações das personagens, como, por exemplo, a inserção de uma personagem que luta boxe e a presença de um nariz de palhaço – o qual se tornou ícone de profunda tristeza e da ironia trágica – surgiram de intervenções dos próprios atores.

Inegável diálogo com o método de Constantin Stanislavski, essa conjuntura de escrita e encenação permite mais voz e potência ao ator dentro da criação cênica e foi indispensável para conseguir transformar “a cena como lugar de consolo impiedoso”, conforme declara Mouawad:

Tratava-se de revelar o ator pelo personagem e de revelar o personagem pelo ator, para que não houvesse espaço psicológico capaz de separá-los. O único espaço que permitiu que ator e personagem não se confundissem totalmente foi o da ficção, do faz de conta, da imaginação. (MOUAWAD, op. cit., p. 8)

Dessa forma, é importante destacar o quanto o método de criação adotado pelo dramaturgo potencializa também a condição política dos atores, no sentido do que fala Denis Guénoun, de que o ator cede seu corpo ao texto dramático. Segundo ele,

o ator é a fonte da teatralidade. Ele é o ponto de passagem da palavra para o corpo, o lugar de irrupção, de origem da palavra no espaço visível da cena. É nisto que a atividade do ator participa muito essencialmente do pôr/em/cena como coração da produção do teatro. (GUÉNOUN, 2003:57)

Em *Incêndios*, não apenas as palavras do texto de outrem passam pelo corpo do ator, pode-se dizer que temos o ator cedendo também seu texto, suas palavras, suas fantasias de criança ao corpo do texto e, por conseguinte, à cena. O que nos faz entender a proposta metateatral que a obra carrega: autor e ator assumindo em suas atividades de criação a dimensão política do fazer teatro.

¹ Cabe aqui a advertência de que irei me deter a reverberar o texto de *Incêndios* na condição de leitora, e não de espectadora, ou seja, apenas com a encenação que eu mesma montei em minha imaginação. Além disso, adirto que, embora a obra original seja escrita em língua francesa, eu me valho da edição brasileira para apresentar as citações em análise, conforme referências *in fine*.

Na realidade, toda obra de Wadji Mouawad bem como sua postura e trajetória como artista e cidadão é potencial e atuamente política². Incêndios confirma isso ao apresentar a questão da origem do ser humano – de sua história – por meio do turbulento passado de uma revolucionária que lutou pela libertação de seu país durante a guerra civil, mas a peça vai além: “Tratamos de território, de reconstrução, da guerra do Líbano, de Noé e do Abitibi. Tratamos de divórcios, de casamentos, de teatro e de Deus. Tratamos também do mundo de hoje, da guerra no Iraque, mas também do mundo de ontem: a descoberta da América” (MOUAWAD, 2013:9). Sua fábula é, aparentemente, simples: diz do passado misterioso de Nawal, uma imigrante árabe que vive no Canadá. Contudo, para leitores e espectadores, essa trágica existência não é contada linearmente. A nossa “entrada” na peça é marcada pela entrada dos irmãos gêmeos, Jeanne e Simon, no escritório do tabelião para a leitura do testamento da mãe, Nawal. Neste testamento, encontram-se estranhas últimas vontades, descritas de maneira sóbria e misteriosa:

(...) Me enterrem nua
Me enterrem sem caixão
Sem roupa
Sem reza
E o rosto virado pro chão.
Me coloquem no fundo de um buraco,
Com a cara contra o mundo.
Como um adeus,
Vocês lançarão sobre mim
Cada um balde de água fresca.
Depois jogarão a terra e selarão minha tumba (...).
(MOAUWAD, 2013:23)

Pertinentemente, o pedido de Nawal de que se entornem baldes d’água sobre o seu corpo aponta para os vários incêndios da peça, para conflitos e perturbações íntimas das personagens. Metaforicamente, Nawal nos diz que, mesmo morta, continuará em incêndios, enquanto sua verdade não for conhecida.

O texto da peça é múltiplo também nas possibilidades de leituras, nas diversas frestas de compreensão que oferece a quem o lê. É implacavelmente intenso e assustadoramente coerente em sua estética, pois concilia excesso com parcimô-

² Lembremos que, em 2005, ele chegou a recusar o prêmio Molière por não concordava com a indiferença dos diretores contemporâneos de teatro em relação aos autores vivos.

nia; isto é, nessa tragédia contemporânea nos é apresentado um sofrimento excessivo expresso com cirúrgica economia de palavras. Essa parcimônia verbal e, mais precisamente, o silêncio como discurso contundente são as frestas escolhidas neste texto para se pensar essa obra dramatúrgica.

Em outras palavras, propomos uma análise do silêncio em *Incêndios*, acreditando-o como marca de uma representação do apagamento da voz da mulher na história, ao mesmo tempo que mostraremos como essa obra apresenta ações das mulheres em busca do direito à voz social. Para tanto, voltar-nos-emos para uma análise das duas principais personagens femininas, Nawal e Jeanne: a primeira, por entendê-la como representação da minorização da condição de gênero e apagamento da voz da mulher na história coletiva; a segunda, por enxergamos nela a representação da busca pelo silêncio como chave de autocompreensão e, ao mesmo tempo, como símbolo de uma retaliação e reconstrução da voz da mulher na história.

A MULHER E SUAS INTERSECÇÕES IDENTITÁRIAS

O que podemos dizer das convergências culturais da vida de Nawal, protagonista da obra? Haveria espaço e sentido para uma construção de uma indetidade feminina sob tais circunstâncias: uma mulher árabe que transgrediu leis culturais rigidamente defendidas por sua família ao enamorar-se e engravidar, aos quinze anos, de um jovem de outra etnia, o qual paga com a morte o preço do amor impossível³? Nawal, tendo menos sorte que o amado, paga um preço mais caro em vida: tem um filho que lhe é afastado após o parto, a quem se obstina a encontrar até se envolver no conflito civil e ser presa por assassinato.

Da brusca separação do filho recém-nascido Nawal retira forças para buscá-lo ao longo da vida e essas forças também a sustêm na guerra civil. Vive torturas extremas num longo período como prisioneira de guerra; a mais forte o estupro constante dentro da prisão. Aqui percebemos como seu corpo – sendo o corpo de uma mulher – confirma o subjugamento que historicamente foi admitido, por muito tempo, como fato natural e divino revelador de um poder do homem sobre sobre a mulher:

Corpo desejado, o corpo das mulheres é também, no curso da história um corpo dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade (...) A gama de violências exercidas sobre as mulheres é ao mesmo tempo variada e repetitiva. O que muda é o olhar lançado sobre elas, o limiar de tolerância da sociedade e o das mulheres, a história de sua queixa. (PERROT, 2005:76)

³ Cabe aqui a possibilidade de ser lida a atualização do mito do amor trágico, tão recorrente na literatura universal e cuja obra mais emblemática é *Romeu e Julieta* (1597), de William Shakespeare (1564-1616)

Nawal, vítima de toda sorte de violência, vive no limiar da tolerância e vai acumulando, outra marca da diferença: emigra, na condição de mãe solteira de filhos gêmeos – frutos de estupro dentro da prisão. Somente depois de muito tempo, descobre que foi sexualmente violentada pelo próprio filho tão procurado e silencia sobre essa verdade para seus filhos-netos, Jeanne e Simon.

A maternidade é, inegavelmente, momento determinante na vida de uma mulher. Sobre ela, comenta Michelle Perrot,

A maternidade é um momento e um estado. Muito além do nascimento, pois dura toda a vida da mulher. O mesmo acontece, embora em menor grau, com os filhos, que dela recebem a vida, o alimento, uma primeira socialização. Daí o drama do abandono. (PERROT, 2005:69)

Para Nawal, o ser mãe – por duas vezes –, para além do momento de nascimento de um filho, constitui-se momento trágico na sua vida. No primeiro parto não temos o abandono, mas uma espécie de sequestro do filho de Nawal, o qual carregará o sentimento de abandono nutrindo revolta em relação à mãe, pois não a entenderá como vítima até tomar conhecimento da existência de seus irmãos-filhos. No segundo parto, dá-se a surpreendente – e talvez mais cruel tragédia – de ter filhos frutos de um estupro que sofre do filho primogênito.

A mulher, em *Incêndios*, é cindida na condição de natureza maternal ao ter-lhe sido negado o direito de criar seu filho. Nesse ponto, destacamos o quanto questões religiosas e étnicas – que, no caso de povos árabes são indissociáveis – foram determinantes para o desgarramento entre mãe e filho. Sobre isso, importante lembrar que: “as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece de uma Natureza criada por Deus.” (PERROT, 2005:84) Dessa forma, o sofrimento impingido a Nawal se justifica em sua comunidade por ser ela uma transgressora de leis de seu povo, o qual acredita seguir normas divinas.

Seu fado é incendiário para si e para seus descendentes. E o que de fato deflagrará o primeiro incêndio com o qual nós leitores entramos em contato na leitura da peça é a estranha exigência feita por Nawal a seus filhos, Jeanne e Simon: que seu sepultamento não seja completado antes que duas cartas sejam entregues – uma carta destinada para um irmão, cuja existência eles desconheciam, e a outra, para o pai, tido por eles como morto. Isso porque, segundo ela, “o silêncio foi mantido”, faltava o cumprimento de uma promessa (que a mãe encontrasse seu filho primogênito), e faltava que seus filhos descobrissem a verdade da família⁴.

⁴ O mito de Édipo é, indubitavelmente, a intertextualidade mais explícita da peça. Exatamente por ser o maior clássico da literatura universal a refletir sobre a questão da origem: a busca da verdade sobre um indivíduo e, simultaneamente, sobre a história de um povo.

Os gêmeos, por suas personalidades, reagem de forma diversa: Simon, lutador de boxe, irrita-se com mais uma prova do insólito comportamento da mãe e demonstra seu incêndio íntimo através da brutalidade das palavras com as quais se revolta com sua mãe; sua fala permite inferir a dificuldade de relação entre Nawal e seus filhos:

Ela infernizou as nossas vidas até o fim! Vaca! Velha Puta! Velha de merda! Filha de uma cadela! Velha cretina! Vaca velha! A pior piranha da raça dela! Ela realmente encheu a porra do nosso saco até o final! A gente pensava todo o dia há muito tempo ela vai morrer, essa vaca, ela vai parar de atazanar a gente, ela vai parar de nos dar nojo essa cretina! E aí, pimba! Game over! Ela acaba morrendo! E depois, surpresa! Não acabou! Puta merda! Essa não dava pra prever; juro que não tinha a menor ideia! Ela preparou muito bem essa jogada, calculou os negócios, cretina de uma puta! Vou enfiar porrada no cadáver dela! Té parece que ela vai ser enterrada de cara pra terra! Té parece! A gente vai é cuspir em cima dela! (MOUAWAD, 2013:27)

Mesmo com essa reação incendiária, Simon irá buscar sua verdade, com ajuda do escrivão Hermile Lebel. Por sua vez, Jeanne, professora de Matemática, permanece em silêncio e, em certa medida, conforma-se em buscar o esclarecimento do mistério, seja para cumprir o último desejo da mãe ou para desvendar o problema – a equação de sua história.

Caberia aqui, inclusive, especular se não temos inscrita na fala de Simon a expressão marcada do masculino normalizado pelo discurso hegemônico – a violência verbal que denota em sua camada mais profunda de significação, paradoxalmente, mais fraqueza do que força. Enquanto, no comportamento silencioso de Jeanne (como o da mãe), em lugar de uma pressuposta fragilidade e submissão aos desígnios da autoridade materna, poderiam configurar como expressão de um gênero feminino, psicologicamente mais estável para lidar com situações-limite.

Para desenvolver tais reflexões, consideramos o gênero como um dos elementos constitutivos das relações sociais, que se articula com outras categorias importantes: classe, etnia, idade, dentre outros, configurando situações de gênero específicas. Dessa forma, para pensar a dramaturgia de *Incêndios*, é imprescindível, a nosso ver, relacionar a identidade de gênero com a de etnia, por exemplo. Fundamentamos essa visão na contribuição de Joan Scott (1993:268), ao afirmar que o gênero, como categoria analítica em pauta nas discussões sociais – tal como as de raça e classe –, promoveu a inclusão dos oprimidos na história, como também tem possibilitado a análise do significado e da natureza da sua opressão e a compreensão das desigualdades, face ao poder.

Além disso, cremos ser possível rivalizar, ainda, o texto de *Incêndios* com o pensamento de Judith Butler (1998:29), quando esta afirma que o gênero seria um fenômeno inconstante e contextual, que não denotaria um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações cultural e historicamente convergentes. Nessa perspectiva, não existiria uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, uma vez que a identidade é performaticamente constituída.

Ou, ainda, mais adequadamente ao caso de *Incêndios*, especulamos que a protagonista representa um ser humano cindido entre gêneros, etnias, religiões etc. Isto é, aqui a noção mais pertinente de gênero, ou de qualquer outra categoria identitária, é aquela entendida em circunstância de transitoriedade. Uma mulher que seria integrante de um grupo minoritário, percebida na complexidade de sua história, converte-se em parte de uma maioria silenciosa, pois que, como nos elucidam os estudos Queer, as minorias nunca poderiam se traduzir como uma inferioridade numérica, mas sim como maiorias silenciosas que, ao se politizar, convertem o gueto em território e o estigma em orgulho.

As “minorias” étnico-raciais, de gênero e sexuais explicitam maneiras tão diversas de vivenciar a diferença que tornam patente o fato de que, ainda que sejam mais ou menos relacionadas, cada diferença denota uma forma particular de opressão. (MISKOLCI, 2016:1)

Nesse sentido, torna-se incoerente pensar Nawal sem considerar que sua condição de mulher, de transgressora de normas culturais/religiosas e, posteriormente, de imigrante faz de sua experiência de vida uma história peculiar cujos registros são apagados da história social hegemônica justamente por representar uma situação identitária resultante de intersecções marginalizadas pela sociedade. Nawal representaria, então, o sujeito subalterno impossibilitado de articular sua própria posição dentro da análise da história. E, para entender esse sujeito, há que se ir buscar as cisões e não as unidades que o configuram. Isso porque, na pós-modernidade, segundo Beatriz Preciado,

o lócus da construção da subjetividade política parece ter se deslocado das categorias tradicionais de classe, trabalho e da divisão sexual do trabalho para outras constelações transversais como podem ser o corpo, a sexualidade, a raça, mas também a nacionalidade, a língua, o estilo ou, inclusive, a linguagem. (PRECIADO, 2007:383)

Eis que Nawal é o ser humano interseccionado por diferenças: condição de ampla marginalidade social. Ela é cabalmente uma “estranha interna à sociedade”, para usar um termo dos estudos Queer. Figura em sua performance não apenas sua condição de mulher, mas a condição de todos os indivíduos que, em-

bora presentes na sociedade, são invisíveis, não são vistos como cidadãos legítimos, tal como a condição de imigrante que ela acumula. E a posição política que a dramaturgia de Mowauad apresenta tal personagem em seu fado não é o de conformação ao subalterno das minorias, mas sim o da ênfase em um silêncio grávido de revolta e denúncia.

DOS SILÊNCIOS DA PEÇA AO SILÊNCIO DAS MULHERES NA HISTÓRIA

Do que nos conta *Incêndios*, a guerra, figurada nos conflitos civis, é a situação que modifica, empobrecendo o mundo, e serve de cenário, enquanto tragédia coletiva, para as tragédias individuais, as quais não são descritas nas páginas da História da humanidade, senão anonimamente contabilizadas como número de mortos, presos ou refugiados. Assim, o sofrimento pessoal só poderia ser figurado como “incêndios íntimos” – conflitos que também mudam a vida das pessoas, mas sobre os quais não se pode afirmar se enriquecem ou empobrecem exclusivamente, posto que faça as duas coisas, dependendo da perspectiva pela qual são observados. E os incêndios de uma mulher de origem estrangeira e humilde não ecoam nas narrativas oficiais da humanidade: “da História, a mulher é diversas vezes excluída. Ela o é, inicialmente, na narrativa, que, passada às efusões românticas, constitui-se como encenação dos acontecimentos políticos” (PERROT, 2005: 197).

A guerra, segundo Michele Perrot, “à primeira vista, até mesmo em sua simbologia, ela reforça a ordem dos sexos, com os homens na frente de batalha e as mulheres na retaguarda. Eles combatem; elas lhes dão suporte, os substituem, cuidam deles, esperam e choram por eles. Mas, ao mesmo tempo, elas se imiscuem em lugares e tarefas masculinas nas quais se saem muito bem. (...). Ruptura de hábitos e de evidência, a sexualidade de guerra é problemática” (PERROT, 2005:144).

Nawal faz parte de uma minoria de mulheres que viveu ativamente à guerra; foi à frente de batalha pela revolução, mas movida por uma batalha muito mais intensa, íntima, a busca pelo filho que lhe fora apartado. Entretanto, não apenas sua participação no fronte de batalha a diferencia. Ela fora marcada pela diferença desde a infância por ter sido em sua comunidade uma das poucas mulheres que sabia ler e escrever. A fala da amiga Sawda, quando do reencontro com Nawal, já aos 19 anos e já obstinada ao reencontro com o filho, deixa claros, ao mesmo tempo, o subjugamento das mulheres ao não terem acesso ao conhecimento e o poder de transgressão que a palavra escrita confere a quem a domina:

Eu queria te ver escrevendo. Ver se isso existia mesmo. Aqui, o boato saiu se espalhando logo de manhã bem cedo. Depois de três anos, você estava de volta. Lá no acampamento diziam: “Nawal voltou, ela sabe escrever, ela sabe ler.” Estava todo mundo rindo. Corri pra te esperar na entrada da aldeia, mas você já tinha chegado.

Vi você bater naquele homem com o livro, e fiquei olhando o livro tremer na tua mão e pensei em todas as palavras, em todas as letras, pelando com a raiva que habitava o teu rosto. Você saiu e eu fui atrás. (MOUAWAD, 2013:55)

Joan W. Scott observou que diferenças não são aspectos univocamente estabelecidos e reconhecíveis. Para ela, deveríamos evitar a armadilha de tomar como dadas as diferenças e, ao contrário, tornar visíveis os processos sociais que as criam. A diferença é o resultado da “designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada).” (SCOTT, 1998:297) Se a diferença é criada a partir das normas, então depreende-se a necessidade de investigações que explorem a forma como foram social e historicamente construídas dentro de processos normalizadores.

Essa investigação pode partir da arte, posto que ela apresenta e representa os discursos sociais, chamando à reflexão. Especificamente, a arte teatral é política justamente porque se mostra como lugar de “exibição das palavras”, no sentido utilizado por Dénnis Guéron. Ela exhibe na ação cênica os discursos sobre os quais devemos criticamente nos posicionar.

A expressão econômica na escritura de *Incêndios* confere-lhe uma intensidade comunicativa na sua “exibição das palavras” que coloca o leitor numa expectativa tensa pelos ditos e em atenção aos interditos desde as primeiras falas, estão presentes as prolepses de fatos que são sutilmente sugeridos e somente depois esclarecidos, num jogo (re)velações, como na fala inicial do escrivão Hermile Lebel:

Entrem, entrem, entrem! *Não fiquem na passagem, enfim, é uma passagem!*

Entendo, ao mesmo tempo, *entendo que não queiram entrar.*

Eu não entraria.

Sim. Bem.

Com certeza, com certeza, com certeza, eu teria preferido muito mais me encontrar com vocês numa outra circunstância, mas o inferno está todo calçado em boas circunstâncias, então fica difícil prever. *A morte é algo que não dá pra prever. A morte é algo que não tem palavra.*

(MOUAWAD, 2013:22) (*grifos nossos*)

Como já dito, a nossa “entrada” na peça, enquanto leitores, é marcada pela entrada dos dois irmãos no escritório do tabelião para a leitura do testamento de Nawal. Nesse momento, chama a atenção uso de prolepses, antecipando que o assunto da peça será desagradável – a morte – por isso há hesitação nas ações das personagens. Pode-se, inclusive, associar a isso o jogo entre o uso da palavra “passagem”, que já antecipa a ideia de morte, explicitada posteriormente. A fala de Lebel, dessa forma, constitui-se oracular, por dizer, principalmente, “eu não

entraria”, como se recomendando (in)conscientemente que o que se contaria ali não seria algo bom.

Ao dizer somente o indispensável para prender o leitor, o autor parece usar das palavras como isca de sentido e de atenção. Interessante é o primoroso uso de elipses: são sonegadas informações imprescindíveis à concatenação da fábula, impossibilitando assim uma ordenação cronológica imediata dos fatos por parte do leitor; sendo este responsável por conectar as ações que encaminham para a construção de sentidos do texto – reiteradamente marcado pelo signo do silêncio.

Além das inúmeras rubricas que dizem do silenciar das personagens diante das surpresas trágicas e diante do sofrimento (tal quando os gêmeos são comunicados da existência de um irmão e de que o pai não estaria morto, a rubrica do autor diz “Longo silêncio”), o texto apresenta emblemáticas passagens que mostram como o silêncio de Nawal era contundente, grávido de uma história intensa. Destaca-se, especialmente, a parte intitulada “Silêncio”, em que o enfermeiro Antoine, que cuidou de Nawal, conversa com Jeanne:

ANTOINE – (...) Ao longo de todos esses anos cuidando dela, *eu ficava atordoado de tanto ouvir o silêncio de sua mãe*. Uma noite, acordei com uma ideia esquisita. Talvez ela fale quando eu não estou? Talvez ela fale sozinha? Levei um gravador. Hesitei. Eu não tinha esse direito. Se ela fala sozinha é uma escolha dela. Então eu prometi a mim mesmo não ouvir nunca. Gravar e nunca saber. Gravar.

JEANNE – Gravar o quê?

ANTOINE – *Silêncio, o silêncio dela*. De noite, antes de sair, eu ligava o gravador. Cada lado da fita cassete dava pra uma hora. Não achei nada melhor. No dia seguinte, eu virava a fita cassete, e antes de ir embora, eu botava de novo pra gravar. Gravei mais de quinhentas horas. Todas as fitas cassete estão aqui. Tome. É o que posso fazer. (MOUAWAD, 2013:53) (*grifos nossos*)

Jeanne entende que é no silêncio que está a verdade sobre seu nascimento; o desvendamento do seu passado calado pela mãe é o único caminho para se chegar à verdade, a qual será trágica, incendiária. Por isso, destacamos a sua ação na peça como representativa de uma espécie de retaliação da mulher em relação ao subjugamento que a história hegemônica lhe confere a partir de um silenciamento de seu discurso, de sua versão da história. Jeanne, incendiada pelo mistério sobre a sua origem, busca matematicamente, equacionar o seu problema “dando ouvidos” ao silêncio da mãe e ela própria, ao compreender a gravidade desse silêncio, também silencia:

SIMON – Você está fazendo a mesma coisa que ela.

JEANNE – O que estou fazendo só diz respeito a mim, Simon.

SIMON – Não! Diz respeito a mim também. Você só tem a mim e eu a você. E você está fazendo como ela fazia.

JEANNE – Não estou fazendo nada.

SIMON – Você está se calando. Não diz mais nada como ela. Um dia ela chega e se fecha no quarto. Fica sentada. Um dia. Dois dias. Três dias. Não come. Não bebe. Desaparece. Uma vez. Duas vezes. Três vezes. Quatro vezes. Volta. Se cala. Vende os móveis. Você não tem mais móveis. O telefone dela tocava, ela não atendia. Teu telefone toca, você não atende. Ela se fechava. Você está se fechando. Se calando.

JEANNE – Simon. Vem sentar ao meu lado. Escuta. Escuta aqui.

(...)

JEANNE – Dá para ouvir ela respirar.

SIMON – Você fica ouvindo silêncio! ...

JEANNE – É o silêncio dela.

(MOUAWAD:58)

Para além da especulação de pretensas sensibilidade e solidariedade femininas na atitude da filha em relação à mãe que, enquanto mulher busca compreender, e não simplesmente condenar como faz o irmão, simbolicamente, lemos um empoderamento da mulher que decide ouvir a voz das mulheres, voz apagada da história.

Esse apagamento da voz da mulher na história, inclusive, segundo Michelle Perrot, resulta de um processo de inculcamento na mulher de uma imagem de insignificância que a faz silenciar e destruir os registros sobre o que viu e o que viveu:

uma autodestruição da memória feminina. Convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíram – ou destroem – seus papéis pessoais (PERROT, 2015:22)

O comportamento de Nawal revela que ela não aceita, em nenhum momento de sua vida, a condição de insignificância por ser mulher, seu silenciar não se constitui como uma destruição de sua memória, mas sim uma espécie de emblema de sua tragédia pessoal. Todas as suas ações, em realidade, denotam transgressão da ordem hegemônica: o domínio da escrita; a luta para viver um amor; a busca ao filho apartado; a luta armada na guerra civil; a emigração para outro país na condição de mãe solteira. O seu silêncio, então, fica registrado nas fitas gravadas no hospital, as quais, embora aparentemente não digam nada, servem como registro de sua experiência de vida, simbolizam a resposta à tomada de consciência da tragédia pessoal deixada de herança aos filhos-netos.

A fala de Chamseddine, uma espécie de Tirésias, confirma o silêncio como essa resposta mais contundente ao trágico, apontando-o como condição cósmica, pois mesmo os astros são silenciosos, enquanto espectadores da tragédia humana:

CHAMSEDDINE – Não teu irmão não trabalhou com teu pai. Teu irmão é teu pai. Ele mudou de nome. Esqueceu Nihad. Ele se tornou Abu Tarek. Ele procurou a mãe dele, ele a encontrou mas não a reconheceu. Ele não a matou porque ela cantava e ele gostava da voz dela. O céu cai, Sarwane. Você está entendendo direito: ele torturou sua mãe e sua mãe, sim, foi torturada pelo filho e o filho violentou sua mãe. O filho é o pai de seu irmão, de sua irmã. Está ouvindo minha voz, Sarwane? Parece a voz dos séculos antigos. Mas não, Sarwane, é de hoje que data a minha voz. E as estrelas se calaram em mim um segundo, elas fizeram silêncio quando você pronunciou o nome de Nihad Harmanni há pouco. E vejo que as estrelas fazem silêncio, por sua vez, em você. Em você o silêncio, Sarwane, o das estrelas e o da tua mãe. Em você. (MOUAWAD, 2013:124-125)

Sobre esses silêncios, pensamos caber aqui uma digressão que talvez seja elucidativa: Campos de Carvalho na sua novela, *A vaca de nariz sutil* (1978), narra as especulações de um soldado, sobrevivente de uma guerra, sobre a relação entre silêncio e a morte. Este homem, afligido pelo horror da guerra, declara-se inábil para lidar com silêncio e, por ocasião da morte de seu sargento, reflete:

Agora nem adianta querer respirar, com esta poeira sufocante e este silêncio brusco, tão diferente do silêncio de ainda há pouco – e eu ainda chamava aquilo de silêncio, e me queixava dele ao bispo, digo, ao coronel, como se fosse insuportável. *Este silêncio sim, é o que de vê estar sentindo o sargento lá dentro dele, cá dentro dele, o homem até já começou a esfriar com o seu silêncio, agora eu sei por que os mortos esfriam assim tão depressa não há calor que resista a um silêncio tão repentino*, eu mesmo já estou suando frio. (CAMPOS DE CARVALHO, 1978:46) (*grifos nossos*)

Ao aceitar essa explicação – mais ficcional que teórica e, portanto, verdadeira para arte e para a vida – confirmamos a interpretação anteriormente aludida de que Nawal pediu que lhe fossem jogados, sobre seu corpo morto, baldes d'água porque sabia que, por sua experiência de vida tão sofrida, seu corpo não esfriaria com a morte, não alcançaria o silêncio. Em vida, por cuidado, por amor, ela negou aos filhos a verdade de sua história, ou seja, morreu ainda viva: silenciou (lembramos que também os filhos silenciaram ao se saberem marcados por uma origem trágica). Era necessário mais que um enterro para apagar seu incêndio íntimo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Wadji Moauwad vale-se de recursos estéticos, da seleção de palavras e dos silêncios de maneira tão eficiente em seus efeitos que nos parecem matematica-

mente medidos, tornando-se ditos irreduzíveis – impossíveis de serem expressos em seus sentidos de outra forma. Ao dizer somente o indispensável, parece usar das palavras “como isca de sentido” e de atenção para as histórias que nos convida a conhecer: a história de uma mulher e a história do silêncio ante a trágica condição humana. Nawal é figurada no paradoxo social de interna à sociedade, porém dela excluída: portadora de um discurso, o qual, na sua perspectiva pessoal, é uma experiência de vida cindida. Para entendê-la, não são suficientes análises de unidades identitárias, é preciso pensá-la nas diferenças ao hegemônico social que se interseccionam no seu corpo de mulher.

Incêndios constitui-se como uma tragédia contemporânea e, ante a contundência artística de suas palavras, resta-nos, enquanto leitores, a aceitação do silêncio pasmo que nos acomete e, ao mesmo tempo, queda-se em nós, por longo período, o desconforto de sermos solapados pela profusão turbulenta das reflexões que a peça incita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Dru-cilla (Coord.) *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, p. 139-154.

CAMPOS DE CARVALHO. *A vaca de nariz sutil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1978.

GUÉNOUN, Denis. *A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

MOUAWAD, Wajdi. *Incêndios*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

MISKOLCI, Richard. *A teoria queer e a questão das diferenças: por uma normalização analítica*. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf. Acesso em: abril de 2016.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. São Paulo: Edusc, 2005.

_____. *Minha história das mulheres*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista a Jesús Carrillo. *Cadernos Pagu*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007, v. 28, p. 375-405.

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Recife: SOS Corpo e Cidadania, 1993.

_____. A invisibilidade da experiência. *Projeto história*, n. 16. São Paulo, PUC, 1998, p. 297-325.

ARTIGO INDEFINIDO

CRIOULO INDIOMA AFROMANGUE AOS 20 ANOS SEM CHICO SCIENCE

Tânia Lima

Como dar nome a um artigo indefinido? É como oferecer palavras que se antepõem a substantivos em busca de um nome. É o mesmo que nortear uma condição melhor de vida para todas as minorias em tempos pós-democracia. Para repensar tempos tão indefinidos, deveríamos revisitar o viés cultural da expressão “falta de coletividade”, “falta de solidariedade” no discurso “capitalista”.

Aquilo que já nasce determinado pelo discurso oficial, pela linguagem hegemônica, muitas vezes já vem politicamente definido como excluído. Os músicos, os poetas, os contistas se oportunizam das lacunas deixadas pelo que é jogado fora e fundam o ‘indíoma’ das margens dentro do idioma oficial. Pegar os desvios

da gramática, para alguns nem imaginar, mas para um poeta pegar desvio chega a ser uma dádiva.

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas. Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito. Eu pensava que fosse um sujeito escaleno. – Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse. Ele fez um limpa-mento em meus re- ceios. O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carre- gue para o resto da vida um certo gosto por nada... E se ri. Você não é de bugre? – ele continuou. Que sim, eu respondi. Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os araticuns maduros. Há que apenas saber errar bem o seu idioma. Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de gramática. (Manoel de Barros, 2010, p. 319)

Não muito diferente de Manoel de Barros que volta o olhar para as coisas do chão, da lesma, da lama, Chico Science é uma performance malungo que veio colocar em pé de igualdade a partitura popular dos povos do mangue em diálogo com a batida da música beat-afrociberdelica. Ao colocar em dúvida aquilo que faz e não faz sentido na periferia de Pernambuco, traduz para o ‘índio’ mangue a carnavalização de ritmos afrodescendentes, grafitando sobretudo a condição social de ser negro na periferia deste país.

Conectando a palavra mangue à imagem do rizoma, os mangues repertoria- dos por Chico Science são raízes de um Brasil, percebido não mais como raiz única. O Brasil e seu “cosmopolitismo dos esfolados”, lembrando aqui de Silviano Santiago, também é uma cartografia que abriga as mais diversas etnias do mundo todo, como vocifera o poeta em ‘índio’ afromangue: “Somos todos juntos uma miscigenação/E não podemos fugir de nossa etnia/Índios, brancos, negros e mes- tiços/Nada de errado em seus princípios”.

Descendente de afro-ameríndios, ainda vivendo como um desterritorializa- do em uma terra feita de lama e homens-caranguejos, o poeta anuncia a miscige- nação étnico-racial, pelo que há de antropofagia cultural, busca de raízes e fron- teiras onde as indagações no campo político caminham na contramão no terreno da igualdade racial e dos direitos humanos. Historicamente, o racismo do século XXI consegue ser mais danoso que o racismo do século XIX, basta olharmos atentamente quem são aqueles que se encontram dentro dos presídios brasileiros, veremos que são senzalas contemporâneas superlotadas de negro e índios.

O mangue scienceano vem desnudado no terreno movediço dos lugares como refúgio das minorias desfavorecidas economicamente. Desde a época da escravi- dão que os mangues serviram como quilombos, espaço de luta. Os colonizadores não conheciam os mangues, chamavam-nos de lugares insalubres. Havia um cer-

to medo, acreditava-se que os terrenos lamosos eram cheios de bichos asquerosos do outro lado, negros e índios conheciam muito bem a terra dos manguezais. A fuga de negros e índios aos manguezais não se deu apenas no Brasil, mas em toda costa da América, segundo João José Reis (2005) no livro *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*.

Em sintonia com as margens, o mangue ainda é em ambiente rizomático de difícil acesso. Entre legados culturais, não sabemos ao certo a gênese do vocábulo mangue, muito provavelmente é uma palavra de origem africana, isso se vasculharmos a etimologia pelo legado dos dicionaristas. A primeira vez de uma palavra é sempre um parto solitário. Muitas palavras carregam a alma do mundo no ventre do dicionário. Ao vasculharmos alguns verbetes, observamos não propriamente listas de palavras, mas encruzilhadas, labirintos que serviram de exílio à palavra mangue. Andamos em círculo à maneira dos caranguejos, viajamos ora para frente ora trás. Entre o ziguezague das dúvidas, seguimos andantes à procura das encostas das raízes estuarinas e encontramos na travessia da história dos mangues os lugares mais recônditos, os esconderijos mais camuflados. Espaços primitivos em que o substantivo Mangue se deixou esconder e acontecer nos litorais da etimologia crioula-ameríndia.

No processo de colonização ibérica, os povos migrantes trouxeram na bagagem o legado cultural de suas próprias tradições. Por outro lado, os povos colonizados tiveram seus patrimônios culturais forçosamente silenciados. “O ser se encontrava dessa maneira despojado de toda espécie de elementos de sua vida cotidiana, mas também, e, sobretudo, de sua língua”. (GLISSANT, 2005:19)

Etimologicamente, destacando as reservas que a raiz da palavra mangue atravessa ao adentrar o período da colonização, há poucos estudos que vasculham a arqueologia desta palavra; por esse caminho, Marta Vannucci é uma dessas arqueólogas à procura das raízes e das letras dos mangues. Para a pesquisadora, a forma corriqueira com que foi usada a palavra mangue por Afonso de Albuquerque sugere que os portugueses já usavam o termo há bastante tempo, e que esses conheciam seu significado e valor.⁵

No livro *Vocabulário tupy guarani* – português do professor Silveira Bueno, encontra-se a palavra: “*Guaparayba* – s. f. Mangue, árvore própria dos banhos, das bordas marítimas: guá, baía, enseada; pará, mar; rio; yba, árvore”. Per-

⁵ O *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (1952) diz que mangue é palavra de origem obscura e, de fato, ela não deriva nem do latim nem do árabe (VANNUCCI, 2002:30). O dicionário acrescenta que a palavra foi usada pela primeira vez por Afonso Albuquerque, em 1513, de fato localizei essa referência numa carta escrita pelo então governador da Índia Portuguesa ao rei de Portugal.

cebe-se, no idioma tupi-guarani, uma justaposição do termo ‘gua’ que simboliza baía com o vocábulo ‘pará’ que representa estuário e a palavra ‘yba’ que quer dizer árvore. A junção desses termos dá origem à palavra guaparayba que significa árvore de mangue.

No *Dizionario portoghese-italiano* de Carlo Parla Greco, há algumas controvérsias. Na descrição desse dicionarista: “Mangue, terreno pantanoso, Brasil (bot.). Nome comune a molte piante del Brasile Albero e fruto de manga”. Segundo Parla Greco, mangue é uma planta de terreno brejeiro, mas também é planta originária da fruta manga. Contudo, há uma certa confusão ao considerar-se a fruta manga como originária dos mangues. A fruta ‘manga’, segundo Octavio Paz, no livro *Vislumbres da Índia* (1996:82), “é uma fruta vinda do tâmil – originário da Índia”. A mangueira não nasce em lamas salobras, pantanosas. Portanto, está fora de cogitação classificar a fruta manga como originária dos manguezais. Mangue e manga são vocábulos de raízes etimológicas diferentes. Se a palavra ‘manga’ é de origem indiana, mangue é vocábulo de origem diaspórica.

Nas páginas do *Dicionário alemão-português-alemão*, de Ciro Mioranza, encontramos, estendido no meio de nomes e sobrenomes da língua Alemã, a palavra mangue, que quer dizer ‘*das Watt*’. A palavra ‘*Watt*’, além de sinônima de energia, é também representação de lugar pantanoso, terreno baixo.

Viajamos também em línguas fora do tempo e encontramos no *Grande dicionário esperanto português*, de Ismael Gomes Braga que “Manglo é mangue (nome de diversas plantas do Brasil) mangue vermelho, mangue verdadeiro, mangueiro”.

À procura de novos vernáculos, no dicionário francês, de Burtin-Vinholes, vimos que os mangues são conhecidos pelos franceses como ‘palétuviers’ (paletyvjé).

No dicionário inglês, David B. Guaralnik acrescenta que mangue é ‘mangrove’. Nas raízes tropicais da semântica, o termo ‘mangrove’ surge pela associação com o vocábulo inglês ‘grove’ (bosques) que se entrelaça às raízes da palavra mangue e (ou) do vocábulo hispânico ‘mangle’ como uma málgama, a raiz da palavra mangue encontra-se desde suas origens na (bio) diversidade das línguas, nas encruzilhadas das marés diaspóricas. Próximo às encostas litorâneas da Espanha, o vocábulo *mangle* ou *mangla* recebe descrição para árvore dos baixos das águas estuárias.

O vocábulo “mangle” teria sido usado pela primeira vez no Caribe, em 1519. Desvendar a origem da palavra mangue tornou-se uma questão complexa, até mesmo porque tanto a palavra mangue quanto o vocábulo “mangle” fazem parte de um legado diaspórico, trazido do mar com a colonização ibérica. Em outros lugares, alguns homens, como por exemplo, Watson na Malásia e De Haan na Indonésia, tiveram melhor percepção do papel dos manguezais na natureza e do uso que deles o homem pode fazer. De fato, a palavra dada pelos holandeses aos

terrenos de mangues é floresta alagada, cujo sinônimo é “vloedboschen” (VANNUCCI, 2002:35).

À procura de uma rota ou referência sobre o uso da palavra mangue, descobrimos as marcas das origens na *Terrae Brasilis*⁶. Na época da colonização, as fronteiras das línguas apropriaram-se de outras linguagens. Alguns dialetos se apagaram no movimento andarilho das diásporas. E foi nesse horizonte de fronteiras traduzidas e crioulizadas que um propágulo, uma semente de mangue, brotou no solo do idioma africano. A palavra *manggi-manggi* é da língua Wolof – idioma oficial do Senegal. “Com ou sem variações de pronúncia, é comum no Senegal, Gâmbia, Casamanca e Guiné” (VANNUCCI, 2002:34). Frente à cultura negra e no resgate da sonoridade Afro, encontra-se na oralidade as verdadeiras origens da linguagem dos manguezais.

Na África, a palavra mangue enxertou-se na lama e saiu mundo afora nos porões de esquadras negreiras comenta-se que, acompanhando os navios, alguns propágulos levaram as primeiras sementes da palavra *Rhizophora* (mangue vermelho) aos países colonizados.

Do continente africano, os portugueses assimilaram a palavra *mangui*, que expatriou-se da oralidade crioula para outros continentes. Na travessura do tempo, essa palavra recebeu no código da língua crioula o sincretismo com outras linguagens. “O que chamo de língua crioula é uma língua cujos elementos constituintes são heterogêneos uns aos outros” (GLISSANT, 2005:24).

A língua crioula dos mangues no processo de colonização cultural sofreu mudanças semânticas. Os espanhóis aprenderam com os africanos de Guiné Bissau dois novos vocábulos: *mangle* ou *mangli*. A partir daí, veio a origem hispânica de: *mangle* e *manglar*. Da África, o termo mangue expandiu-se pelos mares do mundo na presença de outras culturas. A palavra *mangue* é crioula frente ao patrimônio cultural do mundo afro.

É certo que não se resolve por inteiro o mistério de uma palavra, mas se fica pelo menos com os registros dela no legado da memória da crioula dos mangues. Nesta, o mangue está entrelaçado a um ecossistema rizomático e complexo que se enraíza a partir do rastro compósito, heterogêneo, em relação com outras raízes: as culturas marginalizadas.

⁶ O primeiro uso da palavra que pude encontrar numa carta é de Lopo-Homem-Reines (P.M. C. est. 22), datada de 1519, na qual a palavra *manguez* (ortografia antiga do plural da palavra mangue) indica uma área do golfo dos Reys, conhecida atualmente como Angra dos Reis (VANNUCCI, 2002:33). A área indicada na antiga carta ainda era um vasto manguezal até a Segunda Guerra Mundial.

À procura de um mapeamento para as margens desconhecidas dos mangues, percebemos que as referências históricas vão repertoriando lentamente um labirinto embrenhado de lama e raízes de mangues que, aos poucos, se revela aos olhos dos pesquisadores dos manguezais. À vista disso, Yara Schaeffer-Novelli (1995:7) acrescenta:

Referências sobre plantas de mangue são conhecidas desde o ano de 325 a.C. através do relatório de general Nearco, quando acompanhou Alexandre Magno em suas campanhas do Delta do Indo ao Golfo Pérsico, onde registrou as ocorrências de árvores de 14 metros de altura com flores brancas, que cresciam no mar, e troncos suportados por raízes com aspecto de candelabro. Esse aspecto característico das raízes do mangue vermelho está, inclusive, vinculado à designação de *Kandelia paraum* dos grupos desses vegetais, cuja referência aparece no trabalho de Abou'l Abbas el Nabaty, um botânico mouro que em 1230 viajou pela Arábia, Síria, Iraque, quando chamou essas plantas de Kendela.

Em busca das origens dos manguezais, a história da humanidade vai migrando frente ao período da colonização nas costas do mundo ocidental, história das caravelas perdidas dentro do lamaçal dos mangues, narrativas das cartas náuticas que obliteram detalhes, mas que já sinalizam não especificamente para a palavra, mas para o lugar de etnias.

As crônicas de fundação geralmente não foram relatos dos autóctones, na maioria das vezes, ao contrário, os textos que integram as narrativas de viagens favorecem a fala que veio para explorar. Ali, a memória do lugar é roubada. Os primeiros habitantes desaparecem.

Por esse caminho, pensamos por mosaico a história do mangue. Falar sobre ele é encontrar fragmentos de uma teia de retalhos. É despertar para as identidades de lugares silenciados. Lugares que fundam, congregam unem e separam etnias. Nesse sentido, é importante descobrir as raízes biológicas, históricas, sociais, antropológicas do solo dos manguezais porque nem sempre elas foram vistas a partir de dentro. Na verdade,

foram os mangues os primeiros conquistadores desta terra. Foram mesmo, em grande parte, os seus criadores. Toda esta vasta planície inundável, formada de ilhas, penínsulas, alagados e pauis, foi, em tempo sidos, uma grande fossa, uma baía em círculo, cercada por uma cinta de colinas. (CASTRO, 2001b:11)

Josué de Castro aponta ainda que “nela vindo a desaguar, através da muralha dessas colinas dos grandes rios – Capibaribe e o Beberibe – foram entulhando a fossa com materiais aluvionais: como a terra encharcada de outras áreas distantes e trazidas na enxurrada das suas águas”.

No período das descobertas marítimas, não havia interesse em relatar ou descrever os mangues, até mesmo porque a preocupação dos navegadores estava em descobrir e expandir atividades ligadas à observação de novas linhas das costas marítimas, comércio com especiarias, ouro, pau-brasil, descobertas de novas terras para diferentes fins como observa Sérgio Buarque de Holanda (2005:43) no livro *Raízes do Brasil*: “Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade, por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica; fez-se antes com desleixo e certo abandono”.

Mas os mangues vieram mesmo com os rios e, segundo Josué de Castro (2001b:11-12), com os materiais orgânicos por estes trazidos, foram os mangues laboriosamente construindo seu próprio solo lamacento, batendo-se em luta constante contra o mar e arrecifes. Vieram como se fossem tropas de ocupação e, ao contato com o mar, edificou-se silenciosamente e progressivamente esta imensa baixada aluviona, cortada por inúmeros braços de água dos rios e densamente povoada de homens e caranguejos, de gente humilde acorados em tabas de palafitas. A cada pedaço de chão colonizado, encontram-se as marcas das estacas dos mangues fazendo suas pegadas no terreno lamoso da história.

Os filhos do manguê fazem parte de uma nação dos seres interligados à classe dos destituídos. Se a lama dos manguezais, sob a imposição excludente do poder econômico, acolheu, ao longo da história, uma parcela considerável de seres expulsos pelo latifúndio das secas, Josué de Castro que, nasceu entre os mangues do Recife, percorreu de forma interdisciplinar a diversidade do território da lama, recriando o manguê a partir dos olhos dos moradores do manguezal. “Como se fossem gigantes com o corpo fabricado com grandes blocos de barro retirados do próprio manguê. Formados ali mesmo na lama como se formam e se criam os caranguejos na fermentação do charco” (CASTRO, 2001b:43). Entre o legado da lama social e a fome estabelecida quase canonizada, Josué de Castro⁷,

⁷ Os mangues do Recife são o paraíso do caranguejo. Se a terra foi feita para o homem, com tudo parabem serví-lo, o manguê foi feito, especialmente, para o caranguejo. Tudo aí foi feito, especialmente, para o caranguejo. Tudo aí é, ou foi, ou está para ser, caranguejo, inclusive a lama e o homem que vive nela. A lama misturada com urina, excremento e outros resíduos que a maré traz. Quando ainda não é o caranguejo, vai ser. O caranguejo nasce nela, vive nela, cresce comendo lama, engordando com as porcarias dela, fabricando com a lama a carinha branca de suas patas e a geleia esverdeada de suas vísceras pegajosas. Por outro lado, o povo vive de pegar caranguejo, chupar-lhe as patas, comer e lamber os seus cascos até que fiquem limpos como um copo e consumir carne feita de lama para fazer a carne de seu corpo e de seus filhos. São duzentos mil indivíduos, duzentos mil pedaços feitos de carne de caranguejo. O que o organismo rejeita volta como detrito para a lama do manguê para virar caranguejo outra vez. Nessa aparente placidez do charco, desenrola-se, trágico e silencioso, o ciclo do caranguejo. O ciclo da fome devorando os homens e os caranguejos, todos atolados na lama (CASTRO, 2001b:26-27).

no livro *Homens e caranguejos*, defende a metáfora do ciclo do caranguejo comendo lama e gente. Em Josué de Castro, homens-caranguejos fazem parte da cadeia cíclica de repetição da miséria. Sabemos que couberam aos homens caranguejeiros a *geografia da fome*, por outro lado, a quem se pode responsabilizar por essa geografia de miséria em que se podem pesar os aterros inumeráveis realizados ao longo de quatro séculos de exploração desse ecossistema, se não o poder econômico? Poder que, muitas vezes, deseja apagar os indícios de revolta e indignação que ainda teimam em se reproduzir dentro dos mangues.

Em Chico Science & Nação Zumbi (1994) o caranguejo retoma a metáfora do assombro e do fracasso:

O sol queimou a lama do rio
 Eu vi um xié andando devagar
 Eu vi um aratu pra lá e prá cá
 Vi um caranguejo andando pro sul
 Saiu do mangue, virou gabiru
 Oh Josué, eu nunca vi tamanha desgraça.

Vejam os que nas letras de Science a forma de enxergar o homem do manguezal é diferente de Josué de Castro que via na secura da lama as consequências da seca nordestina. Josué de Castro vê na própria lama o legado de dizimação de uma nova espécie: o homem-gabiru. Entre o dizer e o nomear, o poeta registra as transformações ocorridas na cidade do Recife e o aparecimento de um novo morador de rua sendo devorado pela fome de comida e de expressão. A lama vai ganhando outros sentidos e mesmo longe de uma nova consciência ambiental surge o homem gabiru saindo dos buracos dos mangues para habitar as tocas dos morros. O homem gabiru sai dos mangues para morrer nos morros.

Em Josué de Castro, o homem gabiru encontra-se privado de seu alimento essencial: a dignidade de ser humano como um grande rato enfurecido, o homem gabiru traz no rosto a cicatriz da cidade-mangue. São corpos que trazem um semblante calejado pela indiferença. Corpos agressivos e desconfiados que andam pela cidade com uma pelugem escurecida pelo sol e que só come quando há restos. O homem gabiru de que fala Josué de Castro e Chico Science encontra-se inserido diante de um sistema que não está nem um pouco interessado em resgatar o ente do mundo do (ente). Corpo-mendigo, que anda sempre esfarelado os detritos da vida em uma procura intensa por latas e depósitos de lixo.

“Ratos são rizomas. As tocas o são como todas as suas funções de habitat, de provisão, de deslocamento, de evasão, de ruptura” (Deleuze; Guattari, 2004:15). Ao sair da toca, os ratos saem com seus corpos que simboliza o retrato mais cruel da mais desumana humanidade. “Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros” (idem). São rizomas-ratos virando bicho na imundice do aterro. Os

homens gabirus comem, em última instância, barro e detrito para saciar a fome. Os gabirus são corpos esqueléticos e miseráveis que atravessam os sinais à espera do “bolsa família” na celeuma das ruas. São velozes ratazanas que, a qualquer descuido, roubam a cena do imprevisível, para barganhar alguns trocados dos que flanam descontraídos, esbanjando-se em bolsas de ‘neo-valores’. “Posso sair daqui pra me desorganizar/Posso sair daqui pra me organizar/Da lama ao caos/do caos à lama/Um homem roubado nunca se engana” (CSNZ, 1994).

Os homens gabirus de Josué de Castro e de Chico Science são bilontras de uma grande teia subterrânea de pobreza mesmo. Não é brincadeira o que toda essa gente passa e vive. São homens gatunos que trazem no corpo um tipo vida abortado antes mesmo de nascer. São aqueles sem cidadania, sem futuro próximo. São homens-lixo de uma cidade-mangue que se animalizou. São homens endurecidos, morando com ratos como se fossem gabirus nos esgotos urbanos. São pequenas cobaias de um sistema que furta para chegar ao menor lugar. São homens da rua eternamente perseguidos pela polícia. São réus reincidentes que se assemelham às cadeias de assaltos, farejando novos crimes, no meio da fedentina dos presídios. São homens-ratos comparados aos dejetos que se espalham entre caixotes de lama e paredes de esgotos. Em verdade, o homem-gabiru é metáfora que simboliza a condição alarmante e desumana dos homens caranguejos no tempo contemporâneo.

Se houve uma mudança quantitativa, na passagem da metáfora original homem-caranguejo para a nova metáfora homem-gabiru, o mesmo não se verificou no âmbito qualitativo, ambas as espécies constituem exemplos de homens particulares, vinculados à reprodução da vida cotidiana. (MELO FILHO, 2003)

Os olhares de Josué de Castro e Chico Science não suavizam o enfoque crítico, pelo contrário, reforçam a metáfora pela hipérbole para observar de perto a condição dos povos dos mangues. Em verdade, ver o manguezal como lugar de fedor, é observar o quanto há de lixo debaixo das palafitas que também contribuem com o descaso de uma enxurrada de problemas sendo jogados dentro dos rios. Problemas, em grande parte, varridos para debaixo do tapete da mangue-cidade:

“MANGUETOWN”

Estou enfiado na lama
 é um bairro sujo
 onde os urubus têm casas
 e eu não tenho asas
 mas, estou aqui em minha casa
 onde os urubus têm asas
 vou pintando, segurando a parede do
 mangue do meu quintal
 manguetown
 (CSNZ, 1996)

Stuart Hall, em seu livro *Da diáspora* (2003), já no salerta que, desde que o mundo criou asas e delimitou sua geografia nas cidades, as identidades têm se modificado pelos mundos com vestígios que se encontram nas cascas da alteridade. Na dialética contemporânea, os cientistas denunciam a todo instante o grande abismo destruidor, sentenciado pela voz fascista que comanda o capitalismo neoliberal e antidemocrático. Vivemos uma espécie de *vingança de gaia*, girando comto do vapor na direção de um grande colapso da terra-mangue. “No choro da gemedeira/ no mangue ficará presa/(...)/minha canção derradeira” (OLIVEIRA, 1987:87).

Sob a superfície aparentemente movediça da lama, deixamos morrer refugiados em meio a poluição de vales, Rio Doce, Mariana. Contudo, quem escuta essas vozes? Na terceira parte do encarte do cd ‘Dalama ao caos’ (1994), denuncia-se a linguagem da “anti-cidade” em relação ao ‘índioma’ mangue. Zero quatro e Chico antecipam, ali, não apenas o projeto sincrético musical, mas também uma preocupação com os problemas geopolíticos:

Mangue a cena

Emergência! Um choque rápido ou o Recife morre de infarto! Não é preciso ser médico pra saber que a maneira mais simples de parar o coração de um sujeito é obstruir as suas veias. O modo mais rápido também de enfartar e esvaziar a alma de uma cidade como o Recife é matar seus rios e aterrar seus estuários. O que fazer para não afundar na depressão crônica que paralisa os cidadãos? Como devolver o ânimo deslobotomizar e recarregar as baterias da cidade? Simples! Basta injetar um pouco de energia na lama e estimular o que ainda resta de fertilidade nas veias de Recife. Em meados de 91, começou a ser gerado e articulado, em vários pontos da cidade, um núcleo de pesquisa e produção de ideias pop. O objetivo é engendrar um circuito energético, capaz de conectar as boas vibrações dos mangues com a rede mundial de circulação de conceitos pop, imagem símbolo: uma antena parabólica enfiada na lama.

Se para Chico Science, o objetivo principal era injetar um pouco de energia na lama, a metáfora é apropriada para se pensar a lama como ponte entre a cidade e o mangue. Energia capaz de proporcionar mudanças na mente das pessoas. Lama capaz de compartilhar a sobrevivência dos que moram e vivem do manguezal. A energia das antenas parabólicas subdivide duas situações intrigantes: de um lado, o mangue antenado com o mundo globalizante, de outro, a questão local reproduzindo os efeitos colaterais da esclerose econômica via consumo. A metáfora da parabólica enfiada na lama é uma metáfora irônica que brinca também com essa onda toda de tecnicismo da civilização contemporânea.

Da macrobiótica à noite de meu bem: de James Joyce a Darcy Ribeiro, de Malangatana a Haroldo de Campos, de Leminski a Bashô, de Antônio Risério a

Waly Salomão, de Ligia Clarck às instalações de Bruscky, tudo segura a onda do mundo e um poeta nunca se cala. Um bom verso nunca se omite de dizer o que tem para ser dito. A nota desafinada que sai de um bemol de palavras ou de uma gaita salta para dentro da vida. É bom que se diga que a poesia de rua anda nua e de mão dadas com os filhos da lama. Poesia é canal de lucidez viva; é atalho de rebeldia acesa. O escre/ver/viver. O ‘escrevivendo’ de um Jomard Muniz de Brito. A “escrevivência” de que fala os contos memorialísticos da escritora mineira Conceição Evaristo. E apesar de tudo e de um mundo maluco e doente, poesia, vive-se nela, morre-se por ela, finge-se por ela. No devaneio do poeta, nunca se trai a realidade de um poema. A realidade do poeta é o poema. O poeta que trai seu poema em defesa da vaidade é um infeliz. Devemos manter os olhos bem acesos para andar por aí com nossa cabeça insubornável.

A palavra capitalismo nunca brinca em serviço. Andar contra a corrente pode ser uma alternativa para o mundo. “Nossa pátria será o túmulo do capitalismo” (COUTO:2003:27). Bater papo com arranha-céu pode ser o fim da modernidade, mas pode ser o início da linguagem dos grafiteiros. Prestar atenção no que diz o mercado é um graverisco de enlouquecimento. Não devemos ter medo de viver nesta violência-época tão veloz. Não sabemos abraçar o rio: “o rio está sujo peneirado pelos sentimentos” (COUTO, 2003:19). Mesmo cientes de que o viver mantém um pacto com o perigoso, “é preciso tentar viver não apenas para sobreviver, mas também para viver. Viver poeticamente é viver por viver” (MORIN, 171). Enquanto houver música haverá poetas dentro dos mangues-mundos propagando mudanças sociais. “O social consiste em ações ou comportamentos humanos. É um fato da vida humana”. (ORTEGA y GASSET, 1973:45)

Ao circunscrever os ritmos africanos, Chico Science torna-se um Basquiat da canção de rua, transfigura o pulsar musical maracatu nobatuque do afro-mangue ao sinalizar diálogos maravilhosos com os recursos mega-fônicos da música eletrônica. Em sintonia com o aparelho tecnológico, ampliam-se *com-fusão* notas eletrônicas; requisita-se dialetos variados a ritmos bem heterogêneos. Já não importa criar um ritmo só ou uma identidade brasileira para o país como bem almejava o nacionalismo antropofágico de Oswald e Bopp. Também não interessava aos mangue boys estender uma leitura identitária à cultura do país como pretendia a turma da Tropicália. A turma da antropofagia oswaldiana e os meninos da tropicália foram movimentos advindos da classe burguesa enquanto o manguebeat foi uma expressão da classe popular. O pessoal do mangue atingiu, em verdade, diferentes esferas sociais advindos não apenas de Peixinhos, mas do Alto do Zé do Pinho e Candeias como diz Marc Augé (2001:45), no livro *Não lugares*, as origens de qualquer grupo “são muitas vezes diversas, mas é a identidade do lugar que o funda, congrega e une” com o manguebeat, a coisa não foi diferente, pois se arrumou por outros sentidos e lugares ao embaralhar as batidas de alfaia

frente ao legado cultural pernambucano. Sem descuidar dos detalhes das parabólicas antenadas com o rosto do mundo, o som se transformou em mangue como porta-voz também de contestação social.

Nesse sentido, não é mais a cultura brasileira que entra em questão, como se observou com a Tropicália, mas a diversidade cultural pernambucana. Daí o mote contemporâneo: “De Pernambuco para o mundo”, de Peixinhos para o mundo, o canto do mangue afroiberdéllico é gorjeio que saiu da periferia de Olinda, para habitar as paradas da *Word Music* como diz o poeta manguebeat, em uma primeira divulgação da festa *Black-Planet* no espaço Oásis em Olinda: “É nossa responsabilidade resgatar os ritmos da região e incrementá-los junto com a visão mundial que se tem. Eu fui além” (TELES, 2003:9).

Na deglutição que faz o movimentomangue entra também outras linguagens e ritmos em consonância com a cultura “glocal” contemporânea. Enquanto os tropicalistas, ao misturarem expressões coloquiais a ritmos estrangeiros, dedilhavam notas de MPB para alcançar o rock’n roll, o manguebeat usa o batuque das notas do berimbau eletrônico para transgredir a música popular brasileira.

O que traz de inovador o “Manifesto Caranguejos com Cérebros”? Diríamos que simplesmente traduz também a linguagem da biodiversidade do mundo atual. O manifesto carrega pluralismos de ideias que traduzem um diálogo humorado com os *Homens e caranguejo*, de Josué de Castro. No “caranguejos com cérebros”, o manguebeat encarangueja cânticos celebrados aos tambores africanos, mas também traduz um mote e tanto do homem-caranguejo sendo transsubstanciado em caranguejo humano. Uma metáfora que assemelha a condição humana sobrevivente da lama aos caranguejos do mangue, enfiados em toca, verdadeiros buracos-negros. A metáfora de Josué de Castro escancara os homens vivendo como caranguejo enquanto a poética do mangue revisa a cadeia circular de homens ainda vivendo como caranguejos em meio às parabólicas enfiadas na lama. Os “caranguejos com cérebros” são também caranguejos brincantes que traduzem os caranguejos espaciais antenados com a energia da cibernética. São homens antenados com o “futuro do presente” e com as consequências da modernização na periferia da América-mangue.

Vale observar outros caminhos e perceber também que o duplo signo *homens e caranguejos* de Josué de Castro trazem um sobrenome poético que servirá para a rapaziada do mangue elaborar seus “caranguejos com cérebros”. É importante não desconfiar do tom de brincadeira da moçada do mangue e levar essa questão dos “caranguejos com cérebro” comum pouco mais de ironia. O riso é metáfora de provocação. Há uma sátira ambígua que engana os olhos do leitor. Ambiguidade essa que remete à celebração da desconfiança ou mesmo da inteligência ou quem sabe do excesso de razão em detrimento à teia de emoção e sen-

timentos? Se, de um lado, observa-se a conservação dos nomes no plural, do outro lado, a palavra “homens” desaparece do meio da metáfora e em seu lugar surgem ‘os caranguejos com cérebros’. O símbolo do cérebro é colocado de forma adjetivada. Há um diálogo corrosivo aí com o mimetismo kafkaniano: o homem-barata que se transforma em ser-caranguejo. Uma metáfora filosófica que denuncia a condição subumana e desumanizadora da sociedade contemporânea.

Reumanizar leva a uma ruptura com todo o legado de miséria e exploração humana, mas leva também a uma reformulação de todo um sistema que mata e dizima em nome do lucro. Uma cadeia cíclica que precisa mais do que nunca ser repensada. Dos “homens e caranguejos” de Josué de Castro aos “caranguejos com cérebros” do movimento manguebeat, a condição do homem mangue tem se agravado ainda mais com a dificuldade de retirar alimento sem rios cada vez mais poluídos. Por outro lado, nos locais menos poluídos, os viveiros de camarão e a exploração imobiliária impera como outro agravante. Seguindo os passos primitivos dos caranguejos, pouca coisa mudou, muita coisa piorou na paisagem dos mangues. No largo círculo dos dias, o século XXI tem apenas 17 anos, mas nas questões mais essenciais, a humanidade tem caminhado para trás, somos ainda um artigo indefinido.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AUGÉ, Marc. *Não lugares* – uma introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papyrus, 2001.
- BASQUIAT, Jean Michel. A rua invade o mundo da arte. *Revista Bravo*, p. 82-87, ano 1, n. 9, 1998.
- BARROS, Manoel de. Livro das ignoranças. *Poesia completa*. São Paulo: Texto Editores, 2010, p. 319.
- CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.
- _____. *Homens e caranguejos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.
- CHICO SCIENCE & NAÇÃO ZUMBI. *Da lama ao caos*. Rio de Janeiro: Chaos, 1994. Compact Disc. Digital Áudio, 1 CD. Resmaterizado em Digital.
- _____. *Afrociberdelia*. Rio de Janeiro: Chaos, 1996. Compact Disc. Digital Áudio, 1 CD. Resmaterizado em Digital.
- CONDÉ, Maryse. *Crossing the mangrove*. (Travessée de la Mangrove). New York: Anchor Books, 1995.
- COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2004a.
- _____. *Milplatôs: capitalismo esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004b.
- FACES DO SUBÚRBIO. *Faces do subúrbio*. São Paulo: Polygram do Brasil, 1998. 1 disco laser. Gravação de som.

- FANON, Frantz. *Pelenegra, máscaras brancas*. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Tradução de Elnice do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GUARALNIK, David. B. *Second College Edition – Webster’s New Word Dictionary of the Language*. Nova York: 1970.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: LPM, 1998.
- _____. *Da diáspora*. Identidade e mediações culturais. BeloHorizonte: UFMG, 2003.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. O bomdragão. *Poesia completa de Raul Bopp*. Augusto Massi (Org.). Rio de Janeiro: José Olympio; São Paulo: Edusp, 1998, p. 51-55.
- _____. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- OLIVEIRA, Sílvio Roberto de. *Terrabalada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- ORTEGA Y GASSET, José. *O homem e a gente* (intercomunicação humana). Livro Ibero-Americano. Rio de Janeiro, 1973.
- MELO FILHO, Djalma Agripino de. *Mangue, homens e caranguejo sem Josué de Castro*: significados e ressonâncias. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2006. Doi:10. 1590/S0104-59702003000200002.
- MIORANZA, Ciro. *Dicionário alemão-português-alemão*. São Paulo: Escala, 2000.
- PAZ, Octavio. *Vislumbres da Índia*. São Paulo: Mandarim, 1996.
- REIS, João José; SANTOS, Flávio dos. *Liberdade por um fio*: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SAÍD, Edward W. *Cultura e política*. São Paulo: Bomtempo, 2003.
- SCHAEFFER-NOVELLI, Yara et al. *Manguezal– ecossistema entre a terra e o mar*. Yara Schaeffer-Novelli (Org.). São Paulo: Caribbean Ecological Research, 1995.
- TELES, José. *O malungo Chico Science 1966-1997*. Biografia do movimento manguebebat. Recife: Bagaço, 2003.
- VALENÇA, Alceu. *Maracatus, batuques e ladeiras*. São Paulo: BMG, 1995. Compact Disc. Digital Áudio, 1 CD Resmaterizado em Digital.
- VANNUCCI, Marta. *Os manguezais e nós*. Tradução de Denise Navas-Pereira. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.
- _____. Manguezais e suas importâncias: uma visão global. In: RAMOS, Sérgio (Org.). *Manguezais na Bahia*: breves considerações. Ilhéus: Editus, 2003, p. 13-28.
- WALTER, Roland. *Narrative identities (inter)cultural in betweenness in the Americas*. New York/Frankfurt: Peter Lang, 2003.

Terceira Parte

EXPERIÊNCIAS EM LINGUÍSTICA E PRÁTICAS
DE ENSINO DE LÍNGUAS

12

CAPÍTULO

OS SUBGÊNEROS DA CARTA PESSOAL EM CORRESPONDÊNCIAS PERNAMBUCANAS DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Aldeir Gomes da Silva

Valéria Severina Gomes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A carta, hoje, não possui mais a representatividade comunicativa que possuía no passado, devido à substituição por formas de comunicação mais rápidas, como o *e-mail*, por exemplo. Apesar disso, ela é considerada um dos gêneros fundamentais às investigações linguísticas, sobretudo na perspectiva histórica da língua e do texto, uma vez que guarda as marcas das condições de produção de diferentes sincronias passadas. Ao longo da história, diversas relações têm sido estabelecidas através da carta e diversas finalidades são a ela atribuídas: a carta pode assumir o papel de um tratado de ciência (as cartas de Freud), de um relato

histórico-geográfico (a Carta de Pero Vaz de Caminha), de uma obra literária (as Cartas Portuguesas de Mariana Alcoforado), de uma solicitação de emprego ou um pedido de demissão etc. A própria Constituição Brasileira é uma carta (a Carta Magna). Por possuir várias naturezas, vertentes e finalidades, a carta pode se configurar como um hipergênero, uma vez que o rótulo “carta” adjetivado nomeia diferentes gêneros que ganharam autonomia (carta pessoal, carta administrativa, carta comercial etc.). Ligados por elementos comuns (MAINGUENEAU, 2006), que unem diferentes características e englobam uma variedade de gêneros afins (RAMOS, 2009), os gêneros apresentam alguma afinidade em virtude da raiz comum e alguma especificidade em virtude das particularidades de cada universo discursivo (SCHLIEBEN-LANGE, 1983) em que circula.

Os estudos acerca da carta (ou dos gêneros epistolares) são antigos, com séculos de investigações e questionamentos (BELTRÁN ALMERÍA, 1996). Pessoa (2002, p. 197), por exemplo, salienta a importância do estudo da “evolução desse gênero textual, a sua função em diferentes épocas e seu papel no desenvolvimento de outros gêneros”. Concebida como gênero mãe, a carta, no universo discursivo do jornalismo, foi o ponto de partida para as cartas de leitor e as cartas do redator (o editorial), pois, de acordo com Rizzini (1968), as cartas ocupavam o lugar do jornal. No universo discursivo da literatura, a missiva também pode, em alguns casos, ser considerada no limite entre os gêneros literários e cotidianos. A diferença entre uma carta pessoal e uma carta literária, por vezes, é muito tênue. De acordo com os estudos de Guillén (1991), isso se deve à aproximação retórica da carta. De tal maneira, a carta é um gênero que perpassa diferentes universos discursivos, a exemplo da carta no domínio pessoal (cartas de família, de amor), no domínio jornalístico (carta do leitor, carta do redator) e no domínio comercial (carta de referência, memorando).

Neste capítulo, vamos nos deter à carta pessoal, forma de comunicação influenciada por características informais e espontâneas, por isso, muito apreciada nos estudos linguísticos para a composição de um *corpus* histórico (COSTA, 2012). As cartas pessoais são essencialmente marcadas pela espontaneidade, proximidade comunicativa e por diferentes níveis de intimidade entre remetente e destinatário (SOUZA, 2012). Novaes (2006, p. 5) encara este gênero como uma forma de comunicação essencialmente pessoal, uma correspondência que efetiva um contato privado e, quase sempre, constante entre familiares e amigos íntimos, pessoas que mantêm um relacionamento estreito.

Sendo assim, a relação entre os interlocutores de uma carta pessoal (pai e filho; filha e mãe; marido e esposa; amigos etc.) implicará no conteúdo temático das missivas, tornando-se um dos fatores determinantes para que se perceba que há finalidades comunicativas específicas e também elementos linguístico-discursivos específicos em uma determinada carta que não se encontrará em outra,

mesmo dentro de um mesmo agrupamento rotulado como “carta pessoal”.com base nos estudos de Silva (2002), que analisa o funcionamento sociocomunicativo das cartas pessoais, e de Souza (2012), que propõe subcategorias ao gênero, temos por objetivos identificar os elementos constitutivos que especificam os subgêneros e caracterizar dois dos principais subgêneros da carta pessoal: a carta de amigo e a carta de família.

Este trabalho insere-se na tradição de estudos que envolvem a historicidade do texto e da língua. Ao adotar esse ponto de vista para a abordagem da carta pessoal, o conceito de Tradição Discursiva (KOCH, 1997, 1998; OESTERREICHER, 1997, 2006; KABATEK, 2003, 2006; LONGHIN, 2014) torna-se indispensável, uma vez que está relacionado ao entendimento do texto como ação linguística e instrumento de ação comunicativa e à recorrência de um texto, forma textual, ou maneira *sui generis*, oral ou escrita, que evoca uma determinada constelação discursiva (KABATEK, 2006, p. 512). Nessa perspectiva, as Tradições Discursivas estão intrinsecamente ligadas às tradições históricas do falar, que valem para cada uma das comunidades linguísticas que se formaram historicamente (COSERIU, 1979). Tradição Discursiva (doravante TD) constitui, na verdade, “uma tradição cultural e linguística, que se manifesta repetidamente no tempo e no espaço” (LONGHIN, 2014, p. 17).

O *corpus* para a análise é constituído por 16 cartas pessoais, de sete escreventes pernambucanos, produzidas no ou destinadas ao estado de Pernambuco na primeira metade do século XX. As correspondências inserem-se em dois dos subgêneros propostos por Souza (2012, p. 114): carta de amigo e carta de família. As missivas analisadas foram coletadas por Gomes (2014) e fazem parte do projeto *Formas treatmentais em cartas pessoais pernambucanas dos séculos XIX e XX: uma interface entre tradição discursiva e sociolinguística história*. O material coletado foi transcrito segundo os parâmetros sugeridos por Guedes e Berlink (2000). Para melhor sistematização, reunimos o *corpus* da seguinte maneira: cartas 1 a 8 – cartas de amigo e cartas 9 a 16 – cartas de família. A discussão dos dados obtidos nesta análise qualitativa está fundamentada na sociolinguística histórica com base nos aspectos internos e externos, a exemplo do perfil social dos informantes (CONDE SILVESTRE, 2007).

O perfil diversificado dos escreventes, bem como os distintos propósitos das cartas, nos ajuda na identificação das particularidades de cada subgênero e no reconhecimento dos tipos de relação estabelecida, com base nos parâmetros de poder e solidariedade, propostos por Brown e Gilman (1960). Esses parâmetros, revisitados por Lopes e Gomes (2016), estabelecem três tipos de relações evidenciadas nas cartas pessoais: relações assimétricas ascendentes (carta de filho para a mãe); assimétricas descendentes (carta de pai para filha); e relações simétricas (cartas entre os componentes de um casal).

Os pontos aqui discutidos têm início com a análise dos traços de mudança e permanência dos elementos composicionais dos subgêneros da carta pessoal, considerando a natureza do gênero e o conceito de Tradição Discursiva. Em seguida, buscamos identificar os traços linguístico-discursivos empregados, considerando o perfil dos escreventes e as relações estabelecidas entre eles. Prosseguimos a discussão com a abordagem e a verificação da existência de traços linguístico-discursivos que caracterizam os subgêneros da carta pessoal que compõem o *corpus* analisado. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

AS TRADIÇÕES DISCURSIVAS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

O conceito de Tradição Discursiva tem se mostrado bastante proveitoso para as análises que enveredam pelo viés da historicidade da língua e dos textos desenvolveu-se a partir dos estudos de Coseriu, que propôs três níveis de atividade linguística, dos quais, o nível histórico corresponde aos estudos da historicidade da língua. Peter Koch (1997) sugere a duplicação do nível histórico do modelo de Coseriu, situando, de um lado, as línguas históricas e, de outro lado, as tradições de textos ou tradições discursivas dessa forma, Koch considera a historicidade da língua e a historicidade do texto nas atividades comunicativas de acordo com Longhin (2014), as tradições discursivas são modelos textuais, social e historicamente convencionalizados, que fazem parte da memória cultural de uma comunidade.

Oesterreicher (1997) é um dos autores que se debruçaram sobre esse modelo de análise explica que os textos, em seus meios e concepções fônicos e escritos, apresentam um *continuum* de variações, tendo, então, as TDs “um caráter móvel”. O mesmo autor (1997) sugere que as TDs constituem, juntamente com a língua, um filtro que parte de uma finalidade comunicativa até o ato comunicativo. Sobre essa consideração de Oesterreicher, Kabatek (2003) afirma que, desse modo, as TDs “compartilham a mesma historicidade do que as línguas”. Em outras palavras, consistem em historicidades diferentes, porém complementares.

Koch e Oesterreicher (2007) afirmam que as formas comunicativas apresentam-se sob o meio gráfico e fônico e que elas se estabelecem num *continuum* cujas extremidades são compostas pela proximidade ou pela distância comunicativas. Os textos de concepção falada e meio fônico possuem, dessa forma, mais proximidade comunicativa, sendo opostos aos textos de concepção escrita e meio gráfico, que se encontram na distância comunicativa. Este *continuum* proposto vai, então, da oralidade à escrituralidade ou vice-versa. Localizamos a carta pessoal como fruto da concepção falada e do meio de realização gráfico.

Costa (2012, p. 148) afirma que “o lugar das tradições discursivas na teoria linguística está inevitavelmente ligado ao próprio conceito de texto”. Assim sendo, compreendemos que todo texto é um tipo de ação linguística, que se concretiza em um gênero, e as TDs abrangem distintos graus de abstração e complexidade de modelos textuais, ou seja, das dimensões mais pontuais como uma saudação (Bom dia) às dimensões mais amplas como uma carta de amigo. Segundo Koch (1998, p. 14), todo discurso está situado em determinadas tradições históricas:

De um lado, na tradição de uma dada língua particular (ou variedade linguística), de outro, em determinada tradição discursiva. Esse último termo diz que todo discurso é exemplar de algum gênero literário, gênero textual ou forma conversacional, apresenta traços de uma determinada orientação estilística, serve para execução de atos de fala marcados historicamente etc.

Desse modo, os estudos de Koch (1998) a respeito de tradições discursivas vêm ao encontro das investigações de Todorov (1980, *apud* PESSOA, 2002), que assevera que cada gênero “é sempre uma transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação”. Os gêneros estão intrinsecamente articulados com as práticas sociais, aspectos cognitivos, interesses, relações de poder, tecnologias, atividades discursivas e culturais. Marcuschi (2011, p. 19) diz que “eles (os gêneros) mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional”. Nesse sentido, além de ser uma rica fonte aos estudos da história das línguas, as cartas pessoais constituem um exemplo eficaz da relação existente entre tradições existentes e inovação no contexto sóciohistórico.

O HIPERGÊNERO CARTA E O GÊNERO CARTA PESSOAL

A respeito da abordagem dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) considera que esses “tipos relativamente estáveis de enunciados” auxiliam o desenvolvimento dos diferentes processos de comunicação. Faraco (2003 p. 112), sobre essa máxima bakhtiniana, afirma que o pensador russo “está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”. As ideias de Bakhtin inserem essa temática em todas as atividades humanas. Outros autores revisitaram as teorias bakhtinianas, tanto para reavaliar seus conceitos, como para confirmar suas ideias. Marcuschi (2005, p. 18), por exemplo, faz uma afirmação contundente sobre esse assunto:

Existe uma grande diversidade de teorias de gêneros no momento atual, mas pode-se dizer que as teorias de gênero que privilegiam a forma ou a estrutura estão hoje em crise, tendo-se em vista que o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem. Pois, assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.

Dentre os autores que exploraram o lado “relativo” dos gêneros, podemos destacar Maingueneau (2006), que argumenta que os rótulos podem exercer influência sobre os aspectos formais e de interpretação dos gêneros. Segundo ele, o uso dos rótulos é o que caracteriza os hipergêneros, exemplificando que a correspondência epistolar, por sua proximidade com o intercâmbio conversacional, permite formatar os mais diferentes conteúdos sob o mesmo rótulo (op. cit., p. 244).

Baseamo-nos, portanto, na concepção de hipergênero como um conceito mais abstrato e geral, como a carta que agrupa vários rótulos; o termo gênero é, então, tomado aqui para designar a carta pessoal, que abriga, de acordo com Souza (2012), três subgêneros fundamentais: cartas de amigo (troçadas entre amigos/colegas com maior ou menor nível de intimidade e parentes), cartas de família (correspondências produzidas entre membros da família nuclear) e cartas de amor (troçadas entre cônjuges, pretendentes, noivos etc.). Neste capítulo, pela necessidade de um recorte, trataremos apenas das cartas de família e de amigo.

Apoiamo-nos no pressuposto de que as classificações de um gênero são necessárias dentro do seu processo de análise, “entretanto não são definitivas e nem correspondem ao fim de uma abordagem” (GOMES, 2007, p. 106). Sob essa perspectiva, reconhecemos as cartas pessoais como um rótulo que agrupa outros subgêneros, numa variedade de formas de interação social. A caracterização das cartas como hipergênero se baseia no fato de que delas emergem, se ramificam e se multiplicam os diversos gêneros discursivos, como cartas de redator, cartas comerciais, cartas administrativas, cartas pessoais etc., “os quais exercem a sua função de acordo com as características de cada um e sua finalidade de intermediar a comunicação entre os usuários” (MELO e BRITO, 2010, p. 4).

Esse movimento de transformação e de autonomia dos gêneros vai formando o acervo textual, que Koch (1997, p. 14-16) pontua como filtros que pertencem à (i) inovação por diferenciação de tradições culturais; (ii) inovação por mistura de tradições culturais e (iii) inovação por convergência de tradições culturais, conforme representa a figura a seguir:

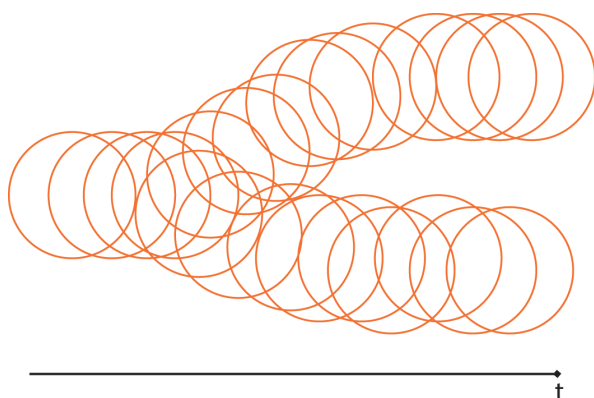


Figura 1: Diferenciação de tradições culturais.

Fonte: KOCH (1997, p. 15)

No que diz respeito aos traços característicos da carta pessoal, geralmente é uma tradição comunicativa carregada de subjetividade e que traduz a expressão pessoal do emissor. Este tipo de correspondência é especificamente utilizado na comunicação entre sujeitos que mantêm um vínculo de relacionamento; sua finalidade discursiva pode transitar por objetivos diversos – fazer um convite, prestar agradecimentos, relatar algum fato ocorrido, solicitar informações etc. Antes de partirmos para a análise da composição das cartas de amigo e de família, é importante conhecer o perfil sociohistórico dos escreventes e destinatários dessas cartas.

O PERFIL DOS ESCRIVENTES E DESTINATÁRIOS

As correspondências coletadas foram produzidas entre os anos de 1903 e 1941 e apresentam características semelhantes: cartas pessoais produzidas por pernambucanos (dentro ou fora do estado de Pernambuco) na primeira metade do século XX. Boa parte das missivas analisadas foi coletada na Fundação Joaquim Nabuco, em Recife. Essa parte das missivas corresponde aos escreventes ilustres, com alto nível de letramento e escolaridade, mas há também correspondências escritas por seus familiares não ilustres.

Por meio do local, da data e do vocativo das cartas, é possível identificar informações essenciais acerca da natureza dos subgêneros da carta pessoal. Através das missivas “passamos a conhecer o entorno de quem as escreveu, sobre o local onde vivia, quando escreveu, além obviamente de podermos identificar as estratégias linguísticas utilizadas” (LOPES e GOMES, 2016, p. 5). As estratégias linguísticas empregadas expõem as variações linguísticas consoantes ao momento histórico, local, e perfil socioeconômico dos interlocutores, como também revelam atos linguísticos recorrentes e tradicionais, próprios da natureza do gênero, e não necessariamente da norma linguística vigente. Esses atos linguísticos recorrentes são tradições discursivas que constituem a tradição missivista, cujos escreventes e destinatários são os seguintes:

Breno Braga (cartas 1 e 9 – 1941)

Não foi possível encontrar muitas informações sobre o perfil de Breno Braga, apenas saber que ele foi major do Exército brasileiro e faleceu em 30 de março de 1992.

Carlos Alberto de Menezes (Carta 2 – 1904)

Foi um ilustre engenheiro civil e renomado líder católico nascido em Recife, no dia 15 de outubro de 1855 e falecido em 1 de novembro de 1904. Atuou no estado de Pernambuco, no final do século XIX. Destacou-se na arregimentação das forças católicas, particularmente no terreno social.

Arnaldo Guedes Pereira (Carta 3 – 1922 e Carta 4 – 1930)

Não foram encontradas informações sobre o perfil social de Arnaldo Guedes nem dos autores que escreveram para ele, pois uma carta é assinada com o pseudônimo “Caramuru” e a outra é assinada com o prenome “Lourival” (acreditamos tratar-se da mesma pessoa), sendo, então, duas correspondências passivas.

Gilberto Freyre (Carta 5 – 1939 e Carta 8 – 1940)

Do acervo de Gilberto Freyre, sociólogo e escritor pernambucano, todas as cartas são passivas e foram escritas pelos seguintes missivistas: Jarbas Pernambucano de Melo, filho de Ulisses Pernambucano e primo do sociólogo Gilberto Freyre. O outro missivista é José Antônio Gonsalves de Mello Neto, que nasceu no Recife, em 16 de dezembro de 1916, é considerado um dos grandes historiadores brasileiros e o maior especialista nos estudos do período holandês no Brasil.

Joaquim Nabuco (Carta 6 – 1904 e Carta 7 – 1903)

Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo nasceu no Recife, em 19 de agosto de 1849, e faleceu em Washington, em 17 de janeiro de 1910. Foi um brasileiro político, diplomata, historiador, jurista, jornalista, formado pela Faculdade de Direito de São Paulo. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

Mário Sette (Carta 10 – 1905 e Carta 11 – 1933)

Mário Sette nasceu no Recife, no dia 19 de abril de 1886. Pertenceu à Academia Pernambucana de Letras e ao Instituto Arqueológico e Histórico de Pernambuco. Foi professor de Filosofia do Colégio de São José do Recife (PE). Faleceu no Recife, no dia 25 de Março de 1950.

Arthur Orlando (Carta, 12 – 1911 e 13 – 1918)

Arthur Orlando da Silva, natural do Recife, nasceu em 29 de julho de 1858 e faleceu em 27 de março de 1916. Formou-se em Direito no Recife, atuando também na política e no jornalismo. Escreveu vários livros, entre eles *Filocrítica* (1886) e *Brasil: a terra e o homem* e foi eleito pela Academia Brasileira de Letras em 1907.

Manuel Borba (Carta 14 – 1923)

Manoel Antônio Pereira Borba nasceu no Engenho Paquevira, no município de Timbaúba, Pernambuco, no dia 19 de Março de 1864. No ano de 1883, ingressa na Faculdade de Direito do Recife. Durante o curso, dedicou-se à campanha abolicionista, ao lado de Martins Júnior e Maciel Pinheiro, e à campanha republicana, filiando-se ao partido Republicano.

Waldemar de Oliveira (Carta 15 – 1908 e Carta 16 – 1916)

Waldemar de Oliveira nasceu em Recife em 2 de maio de 1900 e faleceu em Recife em 18 de abril de 1977. cursou medicina na Faculdade de Medicina da Bahia, em Salvador, de 1917 a 1922, e Direito na Faculdade de Direito do Recife, onde se tornou bacharel em Direito em 1929. Foi um médico, escritor, teatrólogo e compositor pernambucano; um dos criadores do Teatro de Amadores de Pernambuco e participou da fundação da Sociedade Brasileira de Médicos Escritores.

Mesmo com algumas informações incompletas, foi possível recuperar o perfil da maioria dos escreventes, o que traz à tona a máxima laboviana de fazer bom uso dos dados possíveis, sobretudo os distanciados pelo tempo. Sem dúvida, é fundamental o conhecimento do perfil social dos informantes, uma vez que tais dados contribuem para a análise dos elementos composicionais, dos recursos linguístico-discursivos empregados nas cartas e das tradições discursivas que compõem as missivas.

A CARTA PESSOAL E SEUS SUBGÊNEROS

De acordo com Lopes (2011, p. 368), devido à temática íntima e/ou espontânea, “a carta pessoal pode facilitar na identificação de fatos linguísticos em processos de mudança”. A mesma pesquisadora ainda afirma que se, por um lado, a carta veicula a inovação e mudança linguística, por outro, preserva fórmulas fixas em que se perpetuam “tipos estáveis de enunciados”, caracterizando-a como gênero discursivo (SOTO, 2007).

A análise do *corpus* pautou-se em três categorias básicas de observação: os elementos composicionais, os elementos linguístico-discursivos e as tradições dis-

cursivas. Agrupamos as cartas de acordo com o subgênero, identificando nos textos os modos de dizer, ou seja, as estratégias linguístico-discursivas recorrentes, que podem se configurar, ou não, como TD e as estratégias que indicam o tipo de vínculo estabelecido entre os interlocutores dentre essas estratégias, investigaremos as formas de tratamento empregadas, de acordo com as relações estabelecidas entre os interlocutores.

Cartas de amigo

O rótulo “carta de amigo” agrupa correspondências entre membros da família ampliada, pessoas com algum grau de conhecimento (com distintos níveis de proximidade) etc. (SOUZA, 2012). Os escreventes dos subgêneros analisados são pessoas ilustres, com alto nível de escolaridade, como Joaquim Nabuco e Jarbas Pernambucano de Melo. Dentre os destinatários, encontram-se pessoas também ilustres e cultas, como Gilberto Freyre e Carlos Alberto de Menezes.

Os temas das cartas são bastante diversos. Os missivistas escrevem para dar notícias de viagem (Carta 1), relatar falta de tempo para atividades sociais (Carta 3), prestar condolências pela morte do filho do destinatário (Carta 4), dar e pedir notícias (Carta 5), apresentar um amigo para fins comerciais (Carta 6), parabenizar o destinatário por um poema publicado (Carta 7) e pedir informações acadêmicas (Carta 8). As relações entre os remetentes e os destinatários das correspondências apresentam certa proximidade, hora familiar (Gilberto Freyre e seu primo Jarbas Pernambucano), hora de amizade (Joaquim Nabuco e seu amigo Galvão). Há também cartas que fogem, um pouco, dos arquétipos de carta de amigo, como é o caso da Carta 2, na qual o remetente pede ajuda para uma situação empregatícia, e das cartas 3 e 4, escritas em verso. Algumas das correspondências podem se assemelhar mais a uma carta comercial, mas o grau de intimidade entre os interlocutores se estabelece, no texto, simetricamente, existindo uma relação de solidariedade entre os participantes da situação comunicativa (LOPES e GOMES, 2016).

No que diz respeito aos elementos composicionais das cartas, percebemos que a relação de solidariedade entre remetentes e destinatários começa a ser estabelecida a partir do vocativo, elemento que, juntamente com a captação de benevolência, no início do texto, revela a “afetividade e a proximidade respeitosa estabelecida entre os dois interlocutores” (LOPES e GOMES, 2016, p. 7). Em relação ao vocativo, são detectadas, no *corpus*, as ocorrências do nome do destinatário e de algum elemento de qualificação, indicador da relação estabelecida (Meu caro Dr. Velloso (Carta 1); Amigo Doutor Carlos Alberto (Carta 2); Arnaldo, meu grande amigo (Carta 3); Meu caro Arnaldo (Carta 4); Caro Gilberto (Carta 5); Meu caro Paranhos (Carta 6); Meu caro Colega Dr. Galvão (Carta 7);

Mestre amigo (Carta 8). Juntamente com o indicativo de data e local, a saudação já dá indícios, como se pode perceber, do tipo de relação que o interlocutor pretende firmar (LOPES, 2011), consolidando a amizade como fundamento para um pedido de informações, notícias ou favores. Na composição do vocativo, a recorrência do pronome possessivo de primeira pessoa “meu”, juntamente com adjetivos como “caro” e “grande”, além da explicitude do termo “amigo” configuram-se como um modo de dizer tradicional na abertura das cartas de amigo.

Em relação à captação de benevolência, notamos que esta forma fixa típica do gênero carta faz parte do contato inicial mantido com o interlocutor. Em algumas missivas analisadas pertencentes ao subgênero carta de amigo, a captação de benevolência foi dispensada, devido, provavelmente, à formalidade que permeia algumas relações de amizade que mantêm um certo distanciamento. Nessas cartas as relações nem sempre são guiadas pela afetividade, estando, de tal maneira, em situação de interação com uma diversidade de destinatários, muitos deles cultos (colegas de profissão ou pessoas que ocupam postos sociais elevados). Nesses casos, verificamos que as estratégias mais utilizadas foram a confirmação do recebimento de correspondências anteriores (Cartas 4, 7 e 8) ou justificativa pela demora a escrever (Carta 3), em substituição à captação de benevolência. Na Carta 2, o missivista abre mão de saudações e já inicia o assunto, passando do vocativo para o corpo do texto:

(Ex. 1) Meu caro Paranhos,

Quero ter o prazer de apresentar-lhel <o meu>2 amigo () 3 desembargador | Domingos Alves Ribeiro. É um dos meusl mais íntimos amigos, e devo essa amizade ao Dantas, e também, indireta-lmente, ao José Bonifácio. (Carta 2)

A Carta 2, por ser bem mais objetiva (porque se trata de um pedido), não apresenta captação de benevolência. Os escreventes das cartas 5 e 8, por apresentarem um grau de intimidade mais elevado com os destinatários (primos), estabelecem uma relação pautada na afetividade registrada na captação de benevolência no início do texto:

(Ex. 2) Um abraço você como você como vai passando | nós aqui vamos tudo bem.
(Carta 5)

(Ex. 3) Um abraço. Recebi ha dias a sua | carta. (Carta 8)

Percebemos que os escreventes das cartas 5 e 8 utilizaram uma TD recorrente nas despedidas das cartas, porém a empregaram no início dos respectivos textos. Nos exemplos citados, a TD “Um abraço” introduz o ato comunicativo, faz parte da abertura do texto, com função pragmática de captar a benevolência do interlocutor.

cutor, porém, quando situada no final da carta, encerra a comunicação, exercendo a função pragmática de uma despedida. De tal maneira, identificamos essa TD aqui utilizada não apenas como um simples enunciado, mas como uma ação linguística que relaciona o texto com uma situação real, e que também relaciona esse mesmo texto com outros da mesma tradição (KABATEK, 2006), no caso, com as outras cartas que compartilham da mesma TD de abertura e de fechamento.

Sendo assim, percebemos, nesse bloco de tradições discursivas situadas na abertura das missivas, identificadas de acordo com as palavras, expressões e saudações empregadas, as diferentes relações, de acordo com o nível de proximidade entre os interlocutores. O modo de dizer recorrente nas cartas de amigo “um abraço” denota afetividade e se configura como TD, que possibilita a repetição de uma estratégia discursiva tanto na abertura quanto no fechamento do texto, criando um elemento composicional recorrente na moldura deste subgênero. Essa escolha de palavras muito diz respeito ao objetivo da correspondência: se a intenção é ser mais direto, se há um objetivo específico urgente, se é apenas uma troca de notícias corriqueiras etc. Ao longo da tradição epistolar, sempre houve a preocupação em outorgar respeito aos papéis sociais do emissor e do receptor na seção de contato inicial e saudação (BAZERMAN, 2005, p. 9).

Passando para o interior da carta, conforme os estudos de Lopes (2011, p. 370), o corpo da carta é uma fração mais flexível em termos estruturais e temáticos. No núcleo, encontra-se “a razão pela qual se está escrevendo a carta”. O tema é um dos itens que apresentam maior fluidez na composição da carta, ou seja, os temas aparecem naturalmente, gerados pelo discurso prévio (BERENGUER, 1994). Desse modo, mantêm-se a forma, mas diversificam-se os temas. A pluralidade temática, juntamente com a espontaneidade são alguns dos fatores que compõem as condições comunicativas das tradições discursivas (OESTERREICHER, 2006, *apud* LONGHIN, 2014).

Também nas cartas pessoais é possível verificar a estabilidade relativa das formas textuais. As cartas 3 e 4, por exemplo, fogem do protótipo formal das missivas particulares de amigos. Elas são escritas em verso (provavelmente pelo mesmo autor, que teria assinado com nomes distintos), mas não abrem mão dos demais traços composicionais e tradições discursivas pertencentes ao subgênero. Ocorre, nessas cartas, o fenômeno denominado intergenericidade por Koch e Elias (2007, p. 114)⁸, que afirmam que “um gênero pode assumir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Pode ser percebido, no

⁸ Um estudo detalhado sobre a intergenericidade encontra-se no artigo publicado por CAVALLANTI, Carolina e GOMES, Valéria. O editorial no jornal *O Carapuceiro e a transposição para o ensino*. *Revista Encontros de Vista*, Edição Já./jun, 2013. Consultado em 10 de junho de 2015.

corpo dos respectivos textos, que as finalidades comunicativas e as relações estabelecidas estão delimitadas e que a função comunicativa da carta foi mantida:

(Ex. 4) Embora tendo sciencia, | Que tinhas intelligencia | é regular instrucção, | Eu ainda não sabia, | Que davas p'ra poesia, | Com tamanha perfeição. || No principio deste anno, | Na fazenda do teu mano, | com os teus me misturei; | Eu fui tão bem acolhido, | Que até fiquei comovido! | Jamais eu me esquecerei ...|| Pesquei, caçei, cavalguei, | Muitos moveis carreguei, | Fui copeiro dedicado, | Tive meu nome na imprensa, | Dei um baque na dispensa, | Mas voltei gordo e corado. || (fol. 2 v) Eu tenho ahí um amigo, | Que sem receio eu te digo, | Seja embora teu parente, | Por ter no peito uma rosa, | Ficou ancho, ficou prosa, | Até se esqueceu dagente. (Carta 3)

(Ex. 5) Ver um filho a dormir na ardente-sala
O somno eterno, ao coração sensível
Dos Paes é sobrehumano. Assim nos fala
A razão que com a dor é compatível.
Ao próprio coração, entanto, a calma
Retorna em breve, em face da certeza
De que não soffrerá jamais essa alma. (Carta 4)

De modo geral, as missivas analisadas apresentam núcleos com construções objetivas, nas quais se tornam nítidos os objetivos do escrevente, a intenção da ação comunicativa e as respostas esperadas dos destinatários. Os excertos a seguir demonstram essa objetividade:

(Ex. 6) Amanhã devo chegar ahí ás 9. 10 na estação da Baltimore andl Ohio R. R. Queria avisar o Mengoli e fazer guardar-me no hotel ol mesmo aposento que tive. || Faça me o favor de suspender a remessa de correspondencial para New York e de fazer retirar esses registados do Correio del modo que eu já os encontre no hotel. O Perdeneiras e o Chermantl me acompanham, vão sem a familia, como eu. (Carta 1)

(Ex. 7) “Quero ter o prazer de apresentar-lhel <o meu>2 amigo()3 dezembargadorl Domingos Alves Ribeiro. É um dos meusl mais íntimos amigos, e devo essa amizadel()4 ao Dantas, e também, indireta-l mente, ao José Bonifácio.” (Carta 7)

(Ex. 8) “Veja se há | meio de arranjar colaboração aí para | nossa revista. || Na sua casa vão todos bem. | outra coisa que papai lhe pede é que | você, caso não seja incômodo, saber se algum | laboratório americano de medicamentos se | interesse em nos vender ácido nicotínico | em substância.” (Carta 5)

As partes finais da carta, seção de despedida e assinatura, são estruturas mais estáveis e podem conter também trechos de captação da benevolência. A

seção de despedida das cartas agrupa, pelo menos, duas tradições discursivas: o emprego de orações imperativas, no campo linguístico, e as recomendações, no campo discursivo. Percebemos, nessa seção, uma grande quantidade de expressões que denotam afetividade e solidariedade, como se pode constatar a seguir:

(Ex. 9) Até amanhã. || Do seu affm (Carta 1)

(Ex. 10) “Espero suas ordens, caru a- | migo certo” (Carta 2)

(Ex. 11) “Um beijo muito apertado | E um grande abraço na testa.” (Carta 3)

(Ex. 12) “Um abraço emotivo para todos os teus. Para a tua querida | pessoa, a alma entristecida mas sempre amiga do teu (inint.) corde” (Carta 4)

(Ex. 13) “Para você meus abraços nossos e | agradecimentos.” (Carta 5)

(Ex. 14) “O resto (init.) | me dirão algum dia.>10 || Do seu sempre dedicado” (Carta 6)

(Ex. 14) “Cria-me seu Patricio e amigo” (Carta 7)

(Ex. 15) “Lembranças para as tias e você receba | um abraço do primo e amigo de sempre.” (Carta 8)

Foi possível observar, na seção de despedida, a presença de construções frasais com verbos no imperativo em três das cartas de amigo. De acordo com Silva (2013), nas cartas pessoais, o imperativo, historicamente, passou a perder seu sentido mais básico, relacionado à ordem, tomando, então, sentidos que fazem alusão à função pragmática de um pedido, uma solicitação, uma exortação, uma recomendação, um desejo etc. Silva (2013, p. 18) comenta que:

Assim, o imperativo poderia ser entendido como uma construção que originalmente denotava ordem e, com a extensão de significado e a ampliação do seu uso mediante a criatividade do falante se expandiu e passou a atuar em novos contextos.

Devido ao fato de os interlocutores possuírem certo grau de intimidade, pretendem estabelecer ou afirmar a amizade através dos modos de dizer. Apesar da objetividade notada como típica ao subgênero carta de amigo, os escreventes das cartas 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 utilizaram estratégias que revelam proximidade comunicativa, guiada pelo nível de intimidade. Boa parte dessas relações foi estabelecida nas supracitadas seções de abertura e fechamento das missivas, que deixam transparecer “o grau de emocionalidade, que inclui a emocionalidade dirigida a parceiros da comunicação (afetividade) ou a objetos (expressividade)” (COSTA, 2012, p. 159).

Considerando a dinamicidade e a convencionalidade inscritas nas práticas do gênero carta pessoal (SILVA, 2002), verificamos também a questão do sujeito linguisticamente marcado nos textos em questão. Souza (2012, p. 91) argumenta que a referência ao remetente pode ser feita de várias formas e chama atenção para as formas de tratamento pronominais na segunda pessoa (*tu* e *você*). A mesma autora

comenta que a forma *tu* passou a ser suplantada pelo pronome *você* a partir da década de 1930. Portanto, o momento histórico em que as cartas estão inseridas faz parte de um período de transição das formas de tratamento empregadas no Rio de Janeiro, local onde foram coletadas as cartas analisadas pela autora. A proximidade comunicativa percebida nas cartas pessoais faz com que esse gênero dê um testemunho preliminar e panorâmico dessa transição das formas de tratamento também no contexto de Pernambuco, uma vez que essa mistura de tratamentos já tem registro em anos anteriores à primeira metade do século XX⁹.

Nas cartas de amigo analisadas, é maior a ocorrência da forma de tratamento marcada pelo pronome *você*, a exemplo das cartas de Joaquim Nabuco, que datam do início do século XX (1903-1905). Apenas duas cartas de amigo (cartas 3 e 4) apresentam o pronome *tu* como forma de tratamento. Isso se deve, provavelmente, ao grau de proximidade entre os interlocutores e ao fato de as cartas serem escritas em verso, o que leva o escrevente a buscar uma padronização na forma de tratamento adotada do início ao fim. De acordo com Lopes e Gomes (2016, p. 11), a forma *você* apresentava, nessa época, um comportamento híbrido, podendo representar mais intimidade (como no tratamento dos primos Jarbas Pernambucano de Melo e Gilberto Freyre) ou mais formalidade (como na relação de negócios entre Paranhos e Joaquim Nabuco).

Em síntese, é possível perceber, nesse subgrupo, a ocorrência de tradições discursivas e formas cristalizadas oriundas da tradição epistolar, principalmente no início e no fim das cartas. Com base na finalidade comunicativa, nos temas abordados e nas relações estabelecidas entre as pessoas do discurso, é possível identificar traços específicos desse subgênero, que o difere dos demais. Nas cartas de amigo, tornaram-se notórias as finalidades comunicativas, que juntamente com as condições de produção determinam o que e como dizer, produzindo, então, sentido (LONGHIN, 2014).

Cartas de família

As missivas de família compreendem os anos de 1905 a 1941. Seus escreventes são pessoas ilustres com alto nível de escolaridade (ou seus familiares não ilustres, como a filha de Arthur Orlando). Os conteúdos das cartas são diversos, mas todos têm a ver com a transmissão de informações sobre o cotidiano dos escreventes, ou pedido de favores e/ou recados e recomendações aos demais familiares. As relações estabelecidas nas cartas são variadas, pois podem ser pautadas

⁹ Estudos voltados especificamente para a questão das formas de tratamento em Pernambuco, a exemplo de Lopes e Gomes (2016), apresentam dados mais detalhados.

no respeito de um filho para com um pai (uma relação assimétrica ascendente), na hierarquia existente do pai para o filho (uma relação assimétrica descendente) ou no companheirismo e intimidade entre irmãs (uma relação simétrica).

Em relação à assimetria presente nas correspondências entre pai/mãe e filho/filha e vice-versa, Lopes e Gomes (2016), pautam-se na dicotomia “poder e solidariedade” proposta inicialmente por Brown e Gilman (1960), na abordagem de três tipos básicos de relações familiares e de amizade:

- 1) Relações assimétricas descendentes (de superior para inferior): pai-filho, mãe-filho.
- 2) Relações assimétricas ascendentes (de inferior para superior): filho-pai, filho-mãe.
- 3) Relações simétricas (solidárias): entre amigos, entre namorados e cônjuges.

As relações de poder e solidariedade necessitam de formas de tratamento adequadas à hierarquia, ou não, estabelecida entre os interlocutores (LOPES e GOMES, 2016). As escolhas linguístico-discursivas dos escreventes podem, dessa maneira, ser controladas pelo grau de parentesco e funções sociais dos interlocutores das oito cartas de família, em cinco são estabelecidas relações assimétricas ascendentes (de filhos para mães); em duas cartas são estabelecidas relações assimétricas descendentes (de pais para filhos); e em apenas uma carta a relação é simétrica (carta entre irmãs).

De tal forma, essa relação de proximidade respeitosa, no corpo da carta, é caracterizada, também, pelo pronome pessoal empregado. O pronome *você*, na posição de sujeito, de acordo com estudos de Souza e Oliveira (2013) em cartas pessoais cariocas dos séculos XIX e XX, indica intimidade e, ao mesmo tempo respeito. No *corpus* atual, notamos o pronome *você*, como sujeito na correspondência de Breno Braga (Carta 9) à sua mãe (relação assimétrica ascendente). Na mesma carta, encontramos o paradigma do pronome *tu* na posição de possessivo (*teu*), o que pode sinalizar uma instabilidade, ou mistura em diferentes contextos morfossintáticos em relação aos paradigmas de *tu-você*, revelando a norma linguística da época, como também sinaliza uma forma tradicional de dizer, cujo emprego do possessivo do paradigma do *tu* desempenha uma função pragmática mais forte para a construção da captação da benevolência:

(Ex. 33) Abençoe este **teu** filho que muito a quer bem. || Recebi sua carta e a do China do dia 8 juntamente com l os jornais os quais muito agradeço. || Fiquei mais tranquilo por saber que voce já sarou. (Carta 9)

Nas cartas de família analisadas, foi maior a ocorrência do pronome *você* e dos pronomes do mesmo paradigma. Segundo Souza (2012), a escolha de uma dessas duas formas de tratamento (*tu* ou *você*) está ligada a “valores sócio-prag-

máticos dessas formas em cada momento de sua evolução e à intenção do falante/remetente e do alvo/destinatário” como exemplo disso, o missivista Mário Sette escreve à sua mãe (Carta 10) usando o pronome *tu*. O mesmo autor escreve a seu filho usando a forma de tratamento na segunda pessoa *você* (Carta 11). Além dos tipos de relação de poder serem diferentes, é importante salientar que o espaço temporal entre a produção das duas mencionadas cartas (1905 e 1933, respectivamente), compreende um período no qual a forma pronominal *você* passou a ser mais difundida e a disputar com o *tu* os espaços de mais proximidade.

No eixo dos elementos composicionais, assim como nas cartas de amigo, as cartas de família trazem, no vocativo, indicativos de manutenção da relação de afetividade. Termos como “querida mamãe”, “filho querido” e “minha adorada mamãe” (cartas 11, 15 e 16, respectivamente) são recorrentes nas missivas. Essas formas de dizer com função de vocativo apresentam uma forte carga de emocionalidade, recorrente e tradicional na abertura deste subgênero.

Na captação de benevolência, também na abertura do texto, é percebida a permanência da afetividade por meio das demonstrações de afeto manifesto nos beijos, saudades e bênçãos; por meio do pronome possessivo na expressão “teu filho”; por meio do emprego de diminutivos como “cartinha”. Esse é um traço recorrente, mesmo podendo haver certa distância motivada pelo respeito (sobretudo nas relações assimétricas ascendentes):

(Ex. 16) Abençoe este teu filho que muito a quer bem. (Carta 9)

(Ex. 17) Abençoe a mim e a Maria Laura. (Carta 10)

(Ex. 18) Beijos, Saudades e bênçãos nossas. (Carta 11)

(Ex. 19) Que você e as menina(s) | e o Dr. Orlando esteja(m) | com saúde sincerame(n)-lte desejo. (Carta 12)

(Ex. 20) Aqui em Goianna recebi hontem | sua cartinha que me deu muito | praser. (Carta 14)

(Ex. 21) Recebi sua cartinha, no dia 31 não | pode imaginar com que anciedade es-(ilegível) dos toques carinhosos (ilegível) irmãos. (Carta 15)

As cartas 13 e 16 apresentam a captação de benevolência no fechamento dos textos, enquanto as cartas 8, 9, 10, 13, 14 e 15 apresentam captações de benevolência tanto na abertura quanto no fechamento do texto. De acordo com Souza e Gastaud (2012), a captação de benevolência é um elemento através do qual o escrevente apresenta seus sentimentos ou condição (humildade, generosidade, dependência etc.) em relação ao destinatário. Portanto, os missivistas dessas cartas de família, ao captarem a benevolência dos interlocutores, em distintas passagens do texto, buscam estabelecer um compromisso afetivo.

Nos núcleos das cartas, a temática predominante é o envio e a solicitação de informações cotidianas. Os escreventes são membros da família nuclear que estão distantes por razões diversas e necessitam dar e receber informações de suas respectivas famílias e/ou cidades, além dos pedidos de favor constantes nas cartas. Em relação aos temas centrais de cada missiva, a Carta 9 trata da saudade da mãe, demonstração de afeto e felicitação ao irmão; a Carta 10 relata desentendimentos e reconciliações familiares; a carta 11 traz notícias do cotidiano e algumas solicitações; a Carta 12 envia saudações à família da destinatária e pede informações sobre documentos; na Carta 13, a missivista relata seu estado de saúde e fala um pouco sobre sua filha pequena; a Carta 14 contém informações sobre a cidade pernambucana de Goiana; o relato de uma viagem à Curitiba é o objetivo da carta 15; e o escrevente da Carta 16 questiona sua mãe sobre o não envio de notícias da família.

Ainda no que diz respeito aos temas, notamos nessas cartas a subjetividade e o envolvimento do escrevente com o tema e com o interlocutor, marcada fortemente pelos conhecimentos partilhados. Essa partilha de conhecimentos é um traço marcante nas relações estabelecidas entre pais e filhos ou entre irmãos, evidenciada pela necessidade de informações sobre as situações cotidianas comuns a eles. Também neste subgênero o corpo da carta destina-se à diversidade temática.

A seção de fechamento das cartas (saudação e despedida) estreita ainda mais os laços de afetividade estabelecidos inicialmente. A assinatura, assim como o vocativo no início da correspondência, dá indícios da relação mantida entre os interlocutores. O emprego do artigo definido “o filho muito amigo”, os diminutivos “beijinhos” e “filhinhos”, os apelidos, a exemplo de “Biluca”, revelam o grau de contato entre os participantes e a situação comunicativa de proximidade:

(Ex. 22) Abraço do Brenno (Carta 9)

(Ex. 23) Abraça-te o || filho muito amigo Mario Sette. (Carta 10)

(Ex. 24) Pae amigo, || Mario. (Carta 11)

(Ex. 25) 1 abraço saudoso el as menninas a | mana. ||Elvira. (Carta 12)

(Ex. 26) Os beijinhos de (inint.) para | todos você|| Biluca (Carta 13)

(Ex. 27) de Pai e amigo || M. Borba. (Carta 14)

(Ex. 28) um abraço do filhinho || Waldemar. (Carta 15)

(Ex. 29) Receba feliz abraço do filho | querido || Waldemar (Carta 16)

Olhando essas ocorrências na composição da carta de família, sob a ótica das tradições discursivas, verificamos – além das recomendações e construções oracionais no imperativo, também presentes nas cartas de amigo – outras características repetidas historicamente e que evocam a situação de fechamento das

cartas de família. No eixo linguístico-discursivo, as expressões que denotam o tom saudoso empregado nas despedidas (Carta 12); o uso de algum adjetivo qualificativo (Carta 10), o emprego do artigo definido como determinante na identificação do escrevente (Cartas 10 e 15: o filho; do filhinho) e uso do diminutivo (Carta 15) na saudação e/ou na despedida.

Tais elementos se configuram como TD nas cartas de família mediante a repetição desses traços, que se tornaram historicamente caracterizadores do subgênero, considerando as condições de produção dos textos. Verificamos, portanto, que a presença dessas TDs nas cartas auxilia a constituição do estilo do subgênero. Em síntese, segundo Longhin (2014, p. 37), as distintas escolhas linguísticas refletem, em sua maioria, diferenças nos propósitos comunicativos e em outras condições de produção dos textos. Por essa razão, algumas ocorrências linguísticas são próprias da natureza do gênero historicamente dada, e não necessariamente da norma de uso vigente.

Em conformidade com o que foi analisado nas cartas de família, é possível perceber que as escolhas pragmáticas realizadas, bem como as diferentes TDs encontradas nesse subgênero justificam-se pela finalidade comunicativa pretendida e pela natureza do gênero em suas condições de produção. As relações mantidas nas cartas, ora simétrica, ora assimétrica (ascendente ou descendente) refletem respeito e proximidade entre interlocutores. A predominância do *você* como forma de tratamento, neste recorte, pode tanto pressupor respeito, como pressupor maior intimidade, caracterizando o hibridismo dessa forma de tratamento, uma vez que diversas são as relações e funções sociais que este subgênero da carta pessoal pode assumir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cartas pessoais, de um modo geral, revelam a relação de proximidade entre os interlocutores manifesta por meio dos recursos linguístico-discursivos utilizados. O agenciamento dos recursos linguísticos – seleção lexical, estruturação sintática –, a disposição de algumas informações, a escolha de estratégias de polidez ou interativas traduzem a singularidade e a individualidade do escrevente (SILVA, 2002, p. 157), além de evidenciar a relação estabelecida, conforme o subgênero da missiva.

Nas cartas de amigo, observamos que os fatores formais, linguístico-discursivos e as Tradições Discursivas (TD) apresentam especificidades em relação à carta de família. Há traços semelhantes e distintos verificados por meio das categorias de análise estabelecidas. Com essa análise, identificamos os elementos constitutivos específicos de dois subgêneros relativamente estáveis a depender da finalidade comunicativa e das condições de produção.

As cartas de família em relação às cartas de amigo apresentam marcas que expressam maior afetividade e intimidade entre os interlocutores. As tradições discursivas encontradas nos vocativo e despedidas deixam claros traços recorrentes nos dois subgêneros. Percebemos também que as formas de tratamento (no caso, o paradigma do *você*) podem tanto estar relacionadas com um tratamento respeitoso, como podem caracterizar um contato mais íntimo, devido ao hibridismo do *você*. A figura feminina se fez mais presente nas cartas de família, constituindo a maior parte dos escreventes/receptores.

Acreditamos, portanto, que a caracterização dos subgêneros da carta pessoal auxilia, também, o estudo de textos escritos na atualidade.com o advento dos gêneros digitais e de novas formas de comunicação, surge a questão: o que foi mantido e que mudou em relação às tradições discursivas passadas? Consideramos, para isso, que os gêneros passam por processos de adaptação (PESSOA, 2002) que os modificam e originam outros gêneros que correspondem aos mesmos propósitos comunicativos ou a novos propósitos. Nessa dualidade entre a historicidade da língua e do texto, a abordagem pelo viés da Tradição Discursiva ainda é pouco explorada, esperamos que investigações vindouras sejam motivadas pelos passos aqui dados. Limitamo-nos, neste capítulo, ao enfoque dos fatores composicionais, linguístico-discursivos e as Tradições Discursivas (TD) que constituem a carta pessoal. Nesse sentido, muito ainda há por fazer nessa contínua e prazerosa reflexão sobre as múltiplas formas de uso da linguagem e de interação, seja em sincronia presente ou passada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BELTRÁN ALMERÍA, Luís. Las estéticas de los géneros epistolares. *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, v. X (Año 1996), p. 239-246.
- BERENQUER, Josefa Antonia. *Estrategias del discurso conversacional: algunos casos de relato coloquial en catalán y español*. Universidad Nacional de San Juan: San Juan, 1994.
- BROWN, Roger; GILMAN, Albert. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, T. A. *Style in Language*. Massachusetts: MIT Press, 1960, p. 253-276.
- CAVALCANTI, Carolina; GOMES, Valéria S. O editorial no jornal O Carapuzeiro e a transposição para o ensino. In: *Revista Encontros de Vista*, Edição jan.-jul., 2013. Consultado em 10 de junho de 2015.

CONDE SILVESTRE, Juan Camilo. *Sociolinguística histórica*. Madrid: Gredos, 2007.

COSERIU, Eugênio. *Teoria da linguagem e linguística geral*. Tradução de Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.

COSTA, Alessandra Castilho da. Ação – formulação – tradição: a correspondência de Câmara Cascudo a Mário de Andrade de 1924 a 1944 entre proximidade e distância comunicativa. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice. *Projeto história do português brasileiro no Rio Grande do Norte: análise linguística e textual da correspondência de Luís da Câmara Cascudo e Mário de Andrade – 1924 a 1944*. Natal: EDUFRN, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

GOMES, Valéria S. *Traços de mudança e de permanência em editoriais de jornais pernambucanos da forma ao sentido*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GOMES, Valéria S.; LOPES, Célia R. dos Santos. Formas tratamentais em cartas escritas em Pernambuco (1869-1969): tradição discursiva e sociopragmática. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 24, p. 137, 2016.

GUEDES, Marymarcia; BERLINK, Rosane de A. (ed.). *E os preços eram commodos* – anúncios de jornais brasileiros século XIX. São Paulo: Humanitas, 2000.

GUILLÉN, Claudio. *Al borde de la literariedad: literatura y epistolaridad*. Tropelías, 1991.

KABATEK, Johannes. *Tradiciones discursivas y cambio lingüístico*. Fundación Duques de Soria. Seminário de História da Língua Espanhola “El cambio lingüístico na historia española. Nuevas perspectivas”. Soria, Del 7 a 11 de Julio de 2003.

_____. Tradições discursivas e mudança linguística. In: Lobo, T; Ribeiro, I.; Carneiro, Z.; Almeida, N. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Salvador, EDUFBA, t. II, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Peter. Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen status und ihrer Dynamik. In: Barbara Frank/Thomas Hays/Doris Tophinke (Hrsg.), *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr 1997 (Script Orolia, 99), 1997, 43-79. (Tradução da Professora Doutora Alessandra Castilho da Costa – UFRN)

_____. *Urkunde, brief und öffentliche rede*. Eine diskurstraditionelle Filiation im Medienwechsel, *Das Mittelalter* 3, 1998, 13-44.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. Oralidade y escrituralidad a luz de la Teoria del Lenguage. In: _____. *Lengua hablada en la romanía: español, francés, italiano*. Madrid; editorial gredos, 2006, p. 20-42.

LONGHIN, Sanderleia Roberta. *Tradições discursivas: conceito, história e aquisição*. São Paulo, 2014.

LOPES, Célia Regina dos S. Tradição discursiva e mudança no sistema de tratamento: definindo perfis comportamentais no início do século XX em cartas do RJ. *Revista Alfa*, São Paulo, 55 (2):361-392, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

MELO, Niceia Maria de figueiredo Souza; BRITO, Eneida Moreira de. O Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle como espaço formativo de múltiplas linguagens – particularidades de um hipergênero. In: II Seminário de Estudos de Linguagem e Educação, 2011, Vitória da Conquista. *Anais do II Seled – Seminário de estudos em linguagem e educação*. Vitória da Conquista, 2011, p. 111-125.

OESTERREICHER, Wulf. Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: Zur Fundierung von Diskurstraditionen”. In: Frank, Barbara/Haye, Thomas/Tophinke, Doris (Hg.): *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*, Tübingen: Narr (= ScriptOralia, 99), 1997, 19-41.

PESSOA, Marlos de Barros da carta a outros gêneros textuais. In: LAMOGLIA, Maria Eugênia & CALLOU, Dinah et al. (Org.). *Para a história do português brasileiro*. Notícias de corpora e outros estudos – v. IV. Rio de Janeiro: UFRJ/FAPERJ, 2002, 197-205.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? *Revista Estudos Linguísticos – GEL*, Edição set.-dez., 2009. Consultado em 12/05/2015.

RIZZINI, Carlos. *O jornalismo antes da tipografia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

SCHILIBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da linguística*. Tradução de Fernando Tarallo et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SILVA, Érica Nascimento. Uma análise sociofuncionalista do imperativo relacionado ao subjuntivo e indicativo em cartas amorosas de 1930. *Revista Semioses*, jan.-jun., 2013. Acesso em: 30/05/2015.

SILVA, Jane Q. G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 2002. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOTO, Eva Lecy Miranda Sá. *Cartas através do tempo: o lugar do outro na correspondência brasileira*. Niterói: Editora da UFF, 2007.

SOUZA, Camila Duarte de; OLIVEIRA, Thiago L. de. A representação da segunda pessoa nas posições de complemento: o papel da categoria social. *Work. Pap. linguíst*, 13 (2):100-120, Florianópolis, abr./jul., 2013.

SOUZA, Cristiële Santos de; GASTAUD, Carla Rodrigues. A escrita epistolar de Dom Joaquim e os tratados de epistolografia da *Ars dictaminis*: permanências e rupturas. In: *XI Encontro Nacional de História*. Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande, 23 a 27 de julho de 2012.

SOUZA, Janaína Pedreira Fernandes de. *Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

13

CAPÍTULO

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

FORMAÇÃO E PESQUISA NAS LETRAS, CONSCIÊNCIA POLÍTICA E SOCIAL

Joice Armani Galli

INTRODUÇÃO

Em um estado totalitário as pessoas são controladas pela força opressiva, a qual pode vir dissimulada sob várias formas, entre as quais destacamos as orquestradas por meio da violência simbólica. Dentre essas, a liberdade de expressão resta uma das mais flagrantes maneiras de se impor uma lógica sub-reptícia, a exemplo do que foi a ascensão nazista no século passado. Sendo uma das formas mais insidiosas de controle social, destacamos a manipulação das massas por meio de intervenções às três grandes esferas sociais, quais sejam: saúde, segurança e educação. Por considerarmos a relevância na relação recíproca que estabelece com a sociedade, será a partir da educação que desen-

volveremos o presente trabalho, centrando-nos mais particularmente na formação de futuros professores e pesquisadores na área das línguas estrangeiras (LE).

Entendendo-se que a distinção entre estado democrático e estado totalitário apresenta estreita relação com o binômio ‘causa e efeito’, teceremos inicialmente considerações preliminares sobre o tema, já que como é de conhecimento comum, as polaridades são signos que remetem a estados totalitários. O binômio aqui evocado, muito mais em seu efeito do que em sua causa, repercute e retroalimenta um sistema desigual reforçado pelo modelo neoliberal, voltando a caracterizar as relações políticas nos recentes últimos tempos. Portanto, antes de adentrarmos efetivamente na pesquisa que ilustra a dinâmica ampla da formação das Letras, pensamos que seja interessante trazer aqui algumas reflexões acerca da presença do ‘capital’ na instituição de estados totalitários e sua interface na produção intelectual de uma dada cultura.

Noam Chomsky, considerado o pai da Linguística Moderna¹, discorre sobre algumas ponderações acerca de estratégias que caracterizam os sistemas totalitários e, por conseguinte, a manipulação da opinião pública. Cientes igualmente da polêmica que envolve a autoria dessas ponderações ao referido estudioso, pensamos que a extensa produção de sua obra contemple tais reflexões, sendo desnecessário aqui discorrermos sobre sua legitimidade ou não. A nosso ver, o entendimento de que em um estado democrático a educação é fundamental para assegurar a formação e consciências cívicas e políticas parece-nos ser argumento suficiente para introduzirmos a presente reflexão. Daí a pertinência em comentarmos a força nociva do capital sobre o social através das estratégias sugeridas por Chomsky. A lógica imposta pela sociedade de consumo e de informação faz da educação mais uma mercadoria.

Assim sendo, desde sempre a primeira delas, a técnica da distração (pão, circo e vinho como se dizia na Roma Antiga, apesar de ser uma noção ainda anterior a este período), é uma das estratégias de maior envolvimento social, uma vez que faz parecer que *Tout va bien!* Sem haver efetiva problematização das questões políticas que constituem uma nação. A mesma distração é redimensionada para a estratégia da gradação em que, a exemplo de privatizações, aplicam-se suavemente mudanças. Se essas acontecessem de uma só vez seriam certamente mote de revoluções. Nessa mesma linha, a terceira técnica também conhecida como ‘problema-reação-solução’ dá conta de uma

¹ A menção à ‘modernidade’ merece o presente comentário, uma vez que na contemporaneidade o fato de muitos aspectos relativos às ciências da linguagem ainda remeterem para concepções modernas permite reconhecer o descompasso entre teoria e prática numa época pós-estrutural. Ainda que tal acepção ocorra para marcar a diferença do que é dado como ‘clássico’, o emprego recorrente a termos como ‘Línguas estrangeiras modernas’ – LEM, por exemplo, aponta um recurso explícito ao estruturalismo no que tange aos estudos linguísticos em pleno contexto pós-moderno.

estratégia própria de governos totalitários em que sua generosidade aponta o problema, muitas vezes habilmente criado para o fim de dar uma solução nos moldes de sua lógica, como vimos na reforma do Ensino Médio recentemente no Brasil, em que especialistas e participantes desse nível de educação não foram efetivamente consultados. Nessa linha de raciocínio não tem espaço a filosofia ou a sociologia, tampouco as línguas, pois a quem pode interessar uma reforma que não contempla o conhecimento desvelado pelo estudo de outras LE que somente o inglês?

É dessa forma que temos a quinta estratégia, a do deferimento. Não havendo discussão a mudança é inexorável, aceite-a, pois é assim que a elite controladora deseja manter seu *status quo* sobre a massa social. Daí segue-se a estratégia da infantilização, já que ao reportar de forma infantil, as circunstâncias acabam por gerar nas pessoas justamente esta reação que é desprovida de pensamento crítico. Assim a sexta estratégia está garantida. Apela-se para o emocional, restringindo aspectos racionais nas relações de troca social. A sétima técnica é determinante: a qualidade da educação deve ser controlada. Dessa forma, a oitava estratégia, estimular a complacência na mediocridade, será reforçada por uma proposta de ensino-aprendizagem que assegure o lugar social já determinado pelo sistema do capital.

Por fim, a mediocridade engendra o sentimento de culpa em relação à impossibilidade de sua ação: paralisados não reagimos e sem ação não há revolução, não há mudança, não há transformação. Todas essas estratégias têm como décima técnica o estudo do indivíduo por parte do sistema. Conhecer melhor os indivíduos que os próprios sujeitos é um recurso que legitima as relações de poder. O sistema, ao conhecer melhor, controla com maior eficácia sua massa de manobra.

O que isso tudo tem a ver com formação e pesquisa em LE nas universidades brasileiras? Do nosso ponto de vista, entendemos que tal forma de controle exerce poder igualmente na reflexão acadêmica, o que é minimamente nocivo para uma instituição que deveria assegurar a excelência da reflexão no ensino público de qualidade.

Nesse sentido, o presente artigo pretende discorrer sobre a realização de um projeto de extensão desenvolvido em torno do francês como formação para mobilidade internacional. Tentaremos abordar de que maneira a pesquisa e o ensino através de uma ação extensionista, consolidada na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, ao longo dos últimos oito anos, pode contribuir para anular efeitos manipuladores, tanto na formação dos futuros professores da área, quanto na formação de jovens engenheiros e designers que saem de nosso país e para cá retornam com o olhar estrangeiro.

Dessa forma, a presente comunicação será desenvolvida situando-se inicialmente o leitor neste universo de internacionalização, contexto ampliado nos últimos anos pelo processo de globalização. A seguir buscaremos apresentar o projeto FOS-FOU/BRAFITEC como ensaio à resposta da pergunta anterior: O que isso tudo tem

a ver com LE pesquisa e extensão nas universidades brasileiras? Desdobrando os capítulos centrais em itens que possibilitem inicialmente traçar um histórico sobre as LE no Brasil e seu estatuto enquanto pesquisa linguística, subdividiremos este item através do título “Língua Francesa e imaginário nacional”. Neste, tentaremos definir o que seria letramento em LE no Brasil para somente então adentrarmos o programa propriamente dito e o projeto desenvolvido na UFPE. Ao final, esboçamos algumas considerações sobre os rumos da pesquisa em LE sob a tutela de um estado democrático.

CONTEMPORANEIDADE E INTERNACIONALIZAÇÃO

Os últimos anos sofreram transformações globais que desencadearam mudanças em todas as áreas. No tocante ao ensino de francês no meio universitário, a educação superior acena com novas perspectivas para a produção intelectual e para o mundo do trabalho, por isso não há mais espaço na sociedade contemporânea para o discurso de uma França saudosa que não existe mais. Aliás, a nostalgia por um tempo e espaço que não cabem na época atual são sentimentos igualmente incentivados por governos totalitários, que podem assim evocar em seu discurso retrocessos justificados.

Particularmente no Brasil, os programas de mobilidade acadêmica testemunharam um grande desenvolvimento e os estudos linguísticos que envolvem o francês devem *faire face à ce nouveau contexte*, ou seja, devem dialogar com essa nova realidade. Anteriormente os intercâmbios universitários eram reduzidos a grupos menores de estudantes, geralmente das ciências exatas, possuidores de um poder aquisitivo elevado, situação a qual, por consequência, fazia com que organizassem sua estada de estudos no exterior como se fosse mais uma viagem internacional. Atualmente, os intercâmbios estudantis tornaram-se um tema para debate de políticas públicas linguísticas, porque, sendo direito conquistado por mais de uma classe econômica, inscrevem-se no entendimento do que seja uma sociedade democrática e plural, sendo, por conseguinte, mais igualitária.

A despeito da grandeza do Brasil e de sua história ainda muito recente enquanto nação organizada sob o estado democrático, a forte colonização portuguesa legou-nos uma herança, cuja discussão em termos de língua-cultura não data senão de pouco tempo. Igualmente recente é nossa consciência linguística, a qual abrange também a relação com uma língua estrangeira (LE). Interessante observar que essa relação teria sido iniciada com seu antagonista no campo das navegações, o espanhol, língua oficial de todos os demais países da América Latina, com exceção à Guiana Francesa e ao Suriname. Ou sua relação teria começado ainda se contrapondo à língua portuguesa e às línguas indígenas? Qual o lugar das línguas indígenas em nosso país? Elas seriam nos-

sas línguas primeiras ou maternas? O que define exatamente uma LE? Ou o que define o fato de nomearem-se línguas estrangeiras como línguas adicionais?²

Todas essas inquietações são legítimas quando pensamos particularmente na formação de sujeitos implicados em uma sociedade democrática de direito. Nesse sentido, trazemos tais questionamentos para ilustrar o fato de que tal constatação contribui para nos situarmos em uma realidade na qual independência e autonomia linguísticas estão ainda sendo construídas e escritas no percurso histórico brasileiro. Paulo Freire, em sua célebre obra *Pedagogia do oprimido* (1968) lembra-nos de que não foi a ditadura militar da década de 60 que inaugurou no Brasil o autoritarismo. Segundo o autor, essa concepção de mundo está entranhada em nossa sociedade. Tal concepção foi reforçada pela ditadura militar, período sob o qual tivemos castrado o direito à pergunta durante longos anos. Foi-nos imposto um pesado silêncio, no qual a escola teve lugar de palco privilegiado através de disciplinas de controle, tais como ‘Educação moral e cívica’, dentre outras, a divisão do ano escolar em semestres e a localização estratégica do *campus* universitário afastado de centros urbanos.

Nesse sentido, parafraseando a música “...é preciso estar atento e forte...”, os dez itens anteriormente citados estão presentes permanentemente em nossa sociedade. Na construção de uma nação democrática é preciso romper com a lógica mistificadora do capital que impõe, por exemplo, o ensino obrigatório de uma única língua como sendo sinônimo de LE. Segundo Mészáros,

Essa espécie de abordagem é incuravelmente elitista mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como atividade intelectual, da maneira mais tacaña possível, como a única forma certa e adequada de preservar os ‘padrões civilizados’ dos que são designados para ‘educar’ e governar, contra a ‘anarquia e a subversão’. (2008: 48-49)

Na busca por sistemas alternativos de educação é que se inscreve o projeto FOS/FOU - Francês com objetivos específicos e universitários, daí a pertinência em traçarmos inicialmente um breve panorama do estatuto da pesquisa linguística em LE no Brasil, para desenvolvermos posteriormente o referido projeto de extensão de francês e sua relação na formação de estudantes universitários, tanto das Humanas quanto das Exatas, rumo à internacionalização.

² Sobre essa temática, sugere-se a leitura do artigo “Tornar-se professor de francês no Brasil: a experiência do projeto *Les Crabes* para a implementação de políticas públicas linguísticas”, mais precisamente na página 382, disponível nas referências do presente trabalho. No referente artigo, discorre-se sobre a impropriedade de referir-se somente à LE como mera adição, contrapondo-se à concepção intrínseca à LE, que não prescinde de sua estranheza.

PANORAMA HISTÓRICO DE LE NO BRASIL E SEU ESTATUTO ENQUANTO PESQUISA LINGUÍSTICA³

Nos anos em que se seguiram à descoberta do Brasil, mais precisamente entre 1500 a 1800, isto é, consoante à sua descoberta, tivemos o período nomeado ‘colonialismo’, pois do ponto de vista europeu era preciso colonizar essa terra longínqua e selvagem. No que tange ao aspecto linguístico, línguas como o tupi-nambá e o guarani sofreram um processo de ‘branqueamento’ com seu posterior ‘apagamento’ progressivo. As transformações idealizadas para este país tropical previam a ‘catequização’ religiosa e, em nível econômico, a extração máxima das fontes naturais disponíveis em qualidade e abundância. Naturalmente neste contexto de exploração e de supremacia racial era preciso estudar as línguas oriundas do Primeiro Mundo, tais que o latim e o português. Opera-se, portanto, uma colonização linguística que será consolidada pelo marquês de Pombal através da reforma pombalina, a qual tem por base os elementos do iluminismo europeu, particularmente, os da escola francesa.

No final do século XIX (1889), temos a proclamação da República, período em que, por força de uma herança monárquica forte, viveu-se o ‘imperialismo’. Por essa época, nasce um modelo de liceu para as escolas públicas, trata-se do surgimento da escola secundarista ‘Pedro II’, tornando-se uma instituição de referência desde sua instalação na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Importa ressaltar que esta escola mantém o francês em seu currículo escolar até a atualidade.

No início do século XX, época designada pelos historiadores como ‘a velha República’, é criado o Ministério de Educação e Cultura– MEC (1930). Por essa época, uma de suas prerrogativas era a elaboração de um currículo escolar que contemplasse as línguas clássicas, a exemplo do latim e das línguas modernas: o português, o alemão, o inglês e o francês. E não, não foi um esquecimento, o espanhol não era considerado então uma língua moderna.

Finalmente, chegamos aos anos da República (1942-1960), período marcado pela Segunda Guerra mundial. No Brasil, anunciam-se os anos da ditadura, daí a existência de uma reforma proposta por um militar, a nomeada Reforma Capanema. (RODRIGUES, 2010).

Em todo esse tempo não houve de fato expressivas discussões acerca do ensino de LE em nível público. O modelo de ensino para as LE sempre teve por in-

³ O conteúdo discutido a partir desse ponto do capítulo foi igualmente abordado na publicação recente em língua francesa da *Revista Letras Raras*, cuja referência completa está disponível ao final do trabalho.

terlocutores principais os estudiosos oriundos dos Estados Unidos. Essa dentre outras razões justifica o fato de o espanhol fazer sua introdução de forma tímida e tardiamente. Embora o Brasil seja um grande país, mergulhado em um continente fortemente hispânico, a discussão quanto à inserção da língua espanhola no currículo das escolas públicas é polêmica até o presente momento.

Situação semelhante é experimentada por outras línguas como, por exemplo, o alemão e o italiano, na região sul do país, cuja significativa colonização não é aspecto considerado suficiente para justificar sua inclusão nos currículos escolares das redes públicas de ensino dessas comunidades. Em outras palavras, a memória de um país, que é basicamente constituído por imigrantes de todo o mundo, além da origem local indígena, é negada na formação social dos sujeitos, havendo um apagamento de sua identidade discursiva. Cabe destacar que a ditadura militar (1964-1985) amplamente conhecida por imposições do governo de Getúlio Vargas, proibia a prática de outras línguas, línguas de história ou de herança como são conhecidas. Desde essa época, a língua inglesa tem sido equivocadamente confundida como sinônimo de língua estrangeira (LE). E o que torna essa confusão ainda mais delicada diz respeito ao fato de se tratar quase que exclusivamente da variante nos matizes do inglês americano, desconsiderando toda a diversidade e variação linguística que envolve a língua inglesa.

Conseqüentemente, a atual República, tendo seguido o período da pós-ditadura (1986-1996), concebeu mais uma vez a escola pública nos moldes de padronagem norte-americana. Os estudos em torno das LE não fazem até então senão reproduzir os princípios nascidos com o behaviorismo skineriano e com o distribucionalismo de Bloomfield. Isso implica dizer que há uma forte correspondência em nível de pesquisa no campo das ciências da linguagem no Brasil, cuja temática de pertencimento de áreas como a Linguística Aplicada e a Didática de Línguas e Culturas é bastante complexa.

Atualmente, no que tange ao ensino-aprendizado de LE, pode-se afirmar que a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2015) permitiram indicar a relevância da reflexão sobre LE para a formação de ‘cidadãos do mundo’. Ainda que esta expressão soe como clichê, a gravidade em retrocedermos quanto às conquistas já obtidas no tocante a políticas públicas como assinala a Proposta de Emenda Constitucional (PEC), caso sua assertiva linguística venha a vigorar é, no mínimo, preocupante.

Destacamos aqui uma dessas conquistas. Trata-se da rede de especialistas da linguagem criada em território nacional pelo programa federal “Idiomas Sem Fronteiras” (IsF). Ainda que este programa tenha surgido primeiramente como acessório ao programa “Ciências sem Fronteiras” (CsF) e posteriormente através da língua inglesa, já que tal abreviatura deve-se a seu nome de origem “Inglês sem

Fronteiras”. A partir de 2013, outras línguas vêm a somar-se ao Programa dentre elas o francês, inaugurando o Francês sem Fronteiras (FsF). Nesse sentido o projeto linguístico e cultural da UPFE para o BRAFITEC passa a integrar as ações do referido programa, implementando projetos que compõem um cenário até então inédito para o mercado das LE enquanto política pública nacional.

Antes de iniciarmos efetivamente o capítulo seguinte, pensamos que seja relevante definirmos o que se entende por letramento e/ou letramento crítico (empregados como sinônimos, uma vez que é da natureza do letramento sua criticidade), para então comentarmos acerca do francês e sua representação. Tais considerações nos permitirão compreender melhor, através de uma exposição diacrônica, o lugar que essa LE ocupa no imaginário nacional e sua fragilidade enquanto elemento para a formação intelectual no que tange às redes públicas de ensino.

LÍNGUA FRANCESA E IMAGINÁRIO NACIONAL: BUSCANDO-SE ENTENDER O QUE SEJA LETRAMENTO EM LE NO BRASIL

A presença da cultura francesa na formação da história intelectual brasileira é inquestionável, no entanto, não se pode fazer a mesma afirmação no que tange à sua inscrição enquanto política pública linguística. Talvez uma das razões que expliquem esse fenômeno encontre resposta na presença de estados totalitários controladores, restringido a poucos a língua de *Voltaire*. Igualmente perniciosa é a representação de uma língua ideal falada por um *natif speaker*, como se houvesse um falante padrão inscrito em um sistema linguístico modelo.

Tais representações acarretam prejuízos linguísticos sérios para o desenvolvimento de programas de línguas e, por conseguinte para a execução de projetos em nível investigativo. Além disso, Germain afirma que [...] “qualquer tradição de pesquisa está relacionada a alguma cultura. Em outras palavras, o que parece ser, em um nível superficial, somente uma questão bibliográfica pode ser em um nível mais profundo, uma questão cultural”⁴. (GERMAIN, In: CORREA, 2015, p. 223). Sendo assim, a tradição da pesquisa anglófona, ou melhor americana, de caráter mais empírico, acaba por caracterizar grande parte das pesquisas linguísticas no Brasil por meio de sua expoente: a Linguística Aplicada (LA). A despeito de trabalhar-se com o francês, o objeto e o contexto estão muito mais distantes

⁴ Optamos por apresentar no corpo do texto a versão traduzida, mantendo-se o excerto original em nota de rodapé. [...] “toute tradition de recherche est rapportée à une culture. Autrement dit, ce qui semble être dans un niveau superficiel, qu’il s’agit d’une affaire bibliographique tout simplement, peut représenter dans un niveau plus profond une question culturelle». (GERMAIN, In: CORREA, 2015, p. 223). Essa como as demais traduções são de nossa responsabilidade.

da pesquisa francesa e mais ainda de uma ciência cujo perfil privilegia uma epistemologia diferente, como a Didática de Línguas e Culturas (DLC), cujas discussões excedem a presente comunicação.

Além dessa consideração, pode-se afirmar que durante muito tempo, o francês, tendo por referência *le glamour de la joie de vivre*, perdeu espaço acadêmico face ao dinamismo do inglês. Evidentemente, há, como é de conhecimento comum, áreas como a Análise do Discurso de origem francesa, que gozam de um espaço de expansão na paisagem científica brasileira dos últimos anos. De qualquer forma, em nosso campo de atuação é possível inferir que as discussões sobre o ensino-aprendizado de Francês Língua Estrangeira (FLE), encontram-se ainda em processo de construção. Tal constatação está relacionada ao cunho elitista que o francês tem no Brasil desde o período colonial, reforçado no imperialismo como vimos anteriormente. É a representação de uma época que vê a burguesia se consolidar e se lançar na aventura colonial. A ideia de ‘branqueamento e apagamento linguísticos’ parece coincidir com o crescimento do capitalismo particularmente em *terras brasilis*.

Essa representação estabelece obstáculos para o francês por acobertar a riqueza do *savoir-apprendre* despertado no conhecimento das línguas, que entendemos ser o letramento em LE. Estudar línguas é uma oportunidade de ir ao encontro do outro, desvelando-se o princípio da alteridade e todo um universo interativo a ser descoberto. No tocante à alteridade, compartilhamos Cuq «Todo sujeito supõe uma intersubjetividade e, ao mesmo tempo, prova sempre a tentação de reduzir o outro a um objeto, grande perigo contra o qual se deve lutar permanentemente em si mesmo, para as relações humanas⁵» (CUQ, 2003, p. 17).

Quanto ao conceito de letramento em LE, partilhamos a ideia de que estando estreitamente vinculadas ao vivido social, coletivo e/ou individual, as culturas não podem ser vistas como ‘mosaicos’, pois será através das interações entre os sujeitos e suas representações recíprocas que resultará a interação comunicativa em um processo de construção mútuo, criativo e não apenas reprodutivo. (GALLI, 2017, p. 97)

Entendendo-se língua, portanto, enquanto prática social, é a partir dessas concepções que são pensadas as formações linguística e cultural do *Français à objectif spécifique* (FOS) e do *Français à objectif universitaire* (FOU) no programa BRAFITEC, ação inicial do Francês sem Fronteiras (FsF) na UFPE, temática sobre a qual discorreremos no capítulo a seguir.

⁵ “Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l’autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines» (CUQ, 2003, p. 17).

O PROGRAMA BRAFITEC E SUA INTERFACE JUNTO AO FSF

Como assinalamos anteriormente, os últimos anos foram marcados por grandes mudanças em especial para a área das línguas tanto no ensino quanto na pesquisa. Uma das razões está no fato de haver uma estreita ligação entre língua e sua relação política e social.

Nesse contexto, e mais precisamente em meados de 2003, o governo brasileiro assinou com a França o programa de mobilidade estudantil BRAFITEC (BRASIL France Ingénieurs TEChnologie). A UFPE, apesar de ter uma tradição nos estudos francófonos, passará a fazer parte deste convênio somente a partir de 2009 no que tange ao projeto linguístico. A este respeito, parece-nos pertinente registrar que, em 2014, foi possível assinar também outro convênio, desta vez junto ao *Rectorat de Cayenne*, na Guiana Francesa a fim de estabelecerem-se vínculos com esse DOM (*Département d’Outre-Mer*), localizado proximamente ao Brasil, mas que até então não tivera a oportunidade de estabelecer diálogos em nível de formação superior para os graduandos de Letras. Tal parceria consolidou-se no ano seguinte através da participação de uma estudante de francês neste primeiro piloto do programa de mobilidade francesa entre os referidos países da América do Sul. Deve-se igualmente registrar que dentre outras ações em prol de políticas públicas linguísticas, a UFPE tornou-se membro, em 2012, da *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF), cujas cooperações encontram-se em processo de realização como atestam parcerias, convênios e protocolos de intenção que têm ocorrido no âmbito do francês na federal pernambucana nos últimos anos.

Voltando-nos para o tema da presente comunicação, o BRAFITEC diz respeito a um programa bilateral de trocas internacionais que permite às faculdades de engenharia francesa (*les écoles*) e às universidades brasileiras (públicas e federais com exceção da USP que é estadual) estabelecerem acordos de colaboração científica, prevendo-se o intercâmbio entre alunos e professores de ambos os países.

Considerando-se que apropriar-se da língua francesa é uma das condições para postular candidatura ao programa, o Centro de Artes e Comunicação (CAC), por meio do grupo de pesquisa LENUFLE (Lettrisme/Littérature Numérique du Français Langue Étrangère), participa colaborando na formação específica do francês enquanto língua e cultura. Trata-se de um projeto de extensão de 180 horas que objetiva projetar os futuros intercambistas em um verdadeiro mergulho cultural no mundo acadêmico francês. Trata-se igualmente de um projeto de pesquisa que objetiva colocar em contato os alunos de Letras francesas com situações reais de sala de aula tanto para o ensino quanto para a pesquisa em LE.

Havendo uma seleção por parte dos professores responsáveis por projetos no Centro de Tecnologias e Geociências – CTG no mês de setembro, o CAC prepara o projeto linguístico a partir de outubro. As aulas são iniciadas em novembro,

com encontros de 4 horas semanais até o mês de abril. Considerando que o ano escolar francês não corresponde ao calendário civil como no Brasil, busca-se finalizar a formação em maio, dois meses antes da viagem de estudos, já que o ano letivo começa em setembro em grande parte dos países da comunidade europeia.

A PESQUISA CONTEXTUALIZADA: UMA 'DÉMARCHE' PLURAL PARA O LABORATÓRIO LENUFLE

A perspectiva de trabalhar o francês sob uma ótica plural e libertadora inspirou o grupo de pesquisa em estudos francês da UFPE a motivar os alunos para a criação de projetos alternativos de língua e cultura. O primeiro trabalho, iniciado em 2011, 'Cartografia do ensino de FLE em Recife e Olinda' foi um mapeamento do estado de arte do francês nas respectivas cidades para se pensar *a posteriori* ações de implementação, advindo daí duas grandes linhas de trabalho: o projeto dos caranguejos, intitulado LES CRABES, na comunidade da Ilha do Retiro; e o FOS/FOU – BRAFITEC. Sobre ambos dispomos de mais informações nos artigos que compõem as referências deste trabalho, mas será precisamente sobre a possibilidade de tornar acessível a jovens estudantes das engenharias, bem como das letras e do design a realização de uma formação embebida na consciência linguística que anunciamos desenvolver o presente artigo.

Assim como a cultura, a língua nasce no e pelo social, em decorrência disso a maneira de pensar, de se expressar, de ver o mundo terá incidências determinantes em sua forma de se comunicar. É isso que torna imperativo o desenvolvimento da competência intercultural (CI), quando se trata de preparar alunos para uma experiência de estudos na esfera da internacionalização. Não estamos mais na seara do curso privado de línguas, mas colocados na dimensão do conhecimento como elemento de uma sociedade mais igualitária. Senão como poderiam adquirir o nível B1, demandado pela CAPES, alunos dos cursos das federais brasileiras em um tempo restrito de nove meses? Sob essa ótica, a língua não é mais mero código ou elemento de comunicação é a própria forma de comunicação com as nuances e subjetividades que caracterizam o gênero acadêmico.

No plano do não objetivo, ensinar e aprender uma LE implica abrir-se para um novo mundo, cujos aspectos relativos à interação e ao letramento em línguas configuram condições importantes para a adequada apropriação desse novo universo discursivo. Tal entendimento nos faz refletir profundamente sobre uma frase encontrada em um dos manifestos contra a PEC tão discutida no final de 2016. Em frente ao movimento estudantil universitário da UFPE, um cartaz anunciava **O Brasil não conhece o Brasil**. De fato, esse país que desconhece as desigualdades sociais e que perpetua o colonialismo através de estereótipos e de nossa imagem enquanto país unicamente do futebol e do carnaval tem de ser revista. Essa parte da sociedade brasileira desconhece o país potência que é o Brasil com 's',

pleno de diversidade, de riquezas regionais, de pluralidade linguística. Nesse enfoque, privilegiamos aspectos *langagiers* dentro do desenvolvimento da CI, em detrimento de aspectos puramente gramaticais.

As situações languageiras exigem que se tenha apropriada a dimensão intercultural para compreender a distinção da organização dos estudos universitários no Brasil *et de l'enseignement supérieur en France*. Nesse sentido, vejamos uma citação que faz eco à presente reflexão:

O intercultural compreende assim uma tomada de consciência para a comunicação e é neste terreno que são trabalhadas a sensibilização em nível de representações sobre a língua francesa. Esse trabalho engendra igualmente a organização discursiva francesa na preparação para acompanhar as aulas magistrais, realizadas em auditórios ou anfiteatros nas universidades francesas⁶. (GALLI, In: COSTA-FERNANDEZ, 2016, no prelo)

Além disso, segundo Blanchet & Chardenet (2011), a pesquisa contextualizada encontra-se no centro da configuração científica contemporânea, donde a pertinência de ter-se em conta o maior número de variantes possíveis quando da realização de projetos político-sociais como o em tela.

Sendo assim, vejamos alguns números para ilustrar essa realidade crescente no que tange ao ensino do francês enquanto mobilidade acadêmica internacional. Em 2010-2011, 15 estudantes e uma bolsista. No período seguinte: 25 estudantes e uma bolsista. Em 2012-2013, 30 estudantes sob a regência de duas bolsistas e em 2013-2014 os mesmos números se repetiram. Em 2015-2016, três bolsistas com 43 estudantes. Infelizmente em 2016-2017 o projeto teve de ser redimensionado, uma vez que a imposição verticalizada de projetos estava sendo rediscutida. Solidária aos manifestos do **Brazil que não conhece o Brasil**, a equipe do laboratório LENUFLE desenvolveu, durante o referido período, módulos FOU, na perspectiva de sua continuidade na edição de 2017-2018.

Esta parada foi necessária, pois entendemos que a oportunidade de realizar estudos no exterior não seja para sempre restringida a poucos alunos educacionalmente privilegiados ou 'detentores de um capital linguístico elevado', citando Chardenet (2017)⁷. Ou seja, alunos cujos pais podem patrocinar cursos privados de francês e sua formação na França.

⁶ L'interculturel porte donc sur une prise de conscience pour la communication et c'est dans ce terrain que nous travaillons la sensibilisation au niveau des représentations de la langue. Ce travail entraîne également l'organisation discursive française dans la préparation pour participer aux cours magistraux en amphithéâtre dans les universités en France. (GALLI, In: COSTA-FERNANDEZ, 2016, à sortir)

⁷ Expressão proferida quando de sua participação no Colóquio Internacional Interdisciplinar Colômbia-França, na conferência intitulada "L'expansion et l'extension de flux de langues commefacteursglottopolitiquesstructurants" tradução: A expansão e a extensão de fluxo de línguas como fatores glotopolíticos estruturantes, em 14 de março de 2017.

Sob a lógica de um estado democrático, entende-se ser responsabilidade do poder público oferecer igualdade para que não apenas alguns poucos estudantes possam participar destas seleções, já que temos por características no ensino superior brasileiro a inclusão e a emancipação. Passemos a seguir à última parte de nossa comunicação em que apresentamos algumas considerações sobre a produção deste conhecimento para fins de internacionalização.

O FOS/FOU NA UFPE

Optamos por comentar aqui tão somente uma parte da unidade didática (UD) selecionada para fins de delimitação do presente trabalho. Restringiremos, portanto, a presente ilustração à terceira sequência denominada «*À l'Arrivée/Sur le campus*». Considerando-se que os estudantes já tiveram mais de 100 horas de aula, iniciadas pela lógica do FLE, sendo afuniladas para o FOS, em que se trabalhou a especificidade da área em estudo para se chegar à realização de módulos de FOU.

Resumindo-se, a tríade FLE/FOS/FOU estabelece a progressão do eixo língua-cultura do projeto pedagógico BRAFITEC na UFPE, o qual está a seu turno vinculado ao programa FsF como explanado anteriormente. Há, porém, que se discorrer um pouco mais sobre a complexidade dessa demanda: a de conhecer o FLE para, a seguir, compreender o conjunto de tarefas escolares, para restituí-las no contexto da prática acadêmica independentemente das disciplinas. Essas foram algumas das inquietações que motivaram o grupo de pesquisa LENUFLE, ao longo dos últimos anos.

A presente UD visa assim familiarizá-los com o contexto para o qual serão confrontados quando de sua chegada ao *campus* francês. Esta sequência é dividida em duas partes:

FOU – BRAFITEC - UFPE 2016-2017

| SÉQUENCE 3 – ARRIVÉE EN FRANCE/SUR LE CAMPUS | |
|--|---------------|
| Unité 1 | Unité 2 |
| Entrer en contact | Se renseigner |
| 4h | 4h |

Trataremos aqui tão somente de uma parte da Unidade 2 – Informar-se. Nela destacamos os seguintes *savoir-faire*: comunicativos, linguísticos e interculturais. Busca-se com o *savoir-faire communicatif*⁸ com que os alunos saibam *poser une question*,

⁸ Optamos por manter algumas expressões e a apresentação da atividade em francês, pois traduzi-las descaracterizaria a proposta da unidade didática, bem como achamos interessante indicar as possíveis respostas *en rouge*. No formato digital essas respostas estão em vermelho e no impresso em cinza.

comprendre le vocabulaire universitaire et remercier. Quanto ao savoir-faire linguistique são trabalhadas l'interrogation et le conditionnel. Por fim, o savoir-faire interculturel aborda le tutoiement et le vouvoiement, assim como a identificação dos diferentes registros da língua, tais como o formal e o informal, respectivamente, le soutenu et le familial.

A referida UD dá conta assim de situações reais de comunicação, daí a pertinência em trabalharmos com aspectos languageiros mais do que com nomenclaturas sintáticas que não serviriam senão para colocá-los com um poder de conhecimento gramatical que não implica necessariamente apropriação e consciência linguísticas. Dessa forma, pensamos que apresentar aqui somente uma parte da UD seja representativo do estudo de língua-cultura proposto como exercício emancipatório no processo de ensino e aprendizado de uma LE.

Destacamos assim a referida unidade, cujo objetivo principal é saber adaptar sua maneira de fazer uma pergunta em função do contexto de enunciação. O vocabulário trabalhado é o relativo ao contexto universitário, daí propormos um exercício de escuta como ilustrativo dessa etapa (os diálogos estão disponíveis no Anexo I, ao final deste trabalho). Assim é possível vislumbrar dois registros distintos: a linguagem formal e a linguagem coloquial francesa, conforme o que segue.

Unité 2. Se renseigner

Objectif: Adapter sa manière de poser une question en fonction du contexte d'énonciation.

Exercice 1. (Document x – Piste audio_x)

Écoutez les enregistrements suivants et répondez aux questions.

1) Où se trouve-t-on?

Situation 1: _____ À la bibliothèque _____

Situation 2: _____ Dans la rue _____

Situation 3: _____ Sur le campus _____

Situation 4: _____ En cours _____

Situation 5: Dans le bureau d'un prof _____

Situation 6: _____ Au magasin _____

Situation 7: _____ À un assistant de cours _____

Situation 8: _____ Au réfectoire _____

Situation 9: Au guichet d'informations facultaire

Situation 10: _____ Au magasin de tabac/presse _____


Réécoutez une seconde fois l'enregistrement.

2) Quel registre de langue est-il utilisé dans chacune de ces situations (formel – courant – informel)? Classez les situations dans le tableau et justifiez votre réponse.

| | Formel | Courant | Informel | Justification |
|-----|--------|---------|----------|--|
| 1. | X | | | Une demande à un professionnel du métier |
| 2. | | X | | Il s'agit d'une situation quotidienne |
| 3. | | | X | Entre amis/collègues de fac |
| 4. | X | | | Rattrapage |
| 5. | X | | | Consultation d'un domaine spécifique |
| 6. | | X | | Situation commerciale |
| 7. | X | | | Explication d'un contenu précis |
| 8. | | X | | Sollicitation d'une information précise |
| 9. | | X | | Renseignement pour se déplacer |
| 10. | | X | | Situation routinière d'achat |

3) Rappel: Règles de construction de l'interrogation

a. Intonation (intonation montante à la fin de la phrase)

Exemple: Vous parlez français? 

Vous partez quand?

b. «est-ce que» (on ajoute «est-ce que» au début de la phrase ou après le mot interrogatif)

Exemple: Est-ce que vous parlez français?

Pourquoi est-ce que vous refusez de répondre ?

c. Inversion

Exemple: Parlez-vous français?

Où allez-vous?

ATTENTION: Quand le verbe se termine par une voyelle et que le sujet commence par une voyelle, il faut ajouter un «t» euphonique entre le verbe et le sujet.

Exemple: Elle parle français. =>Parle-t-elle français?

En bref:

| | Intonation | «est-ce que» | Inversion |
|-------------------------|---|---|---|
| Question fermée | Sujet + Verbe Tu veux sortir? | Est-ce que + Sujet + Verbe Est-ce que tu veux sortir? | Verbe + «-» + Sujet Veux-tu sortir? |
| Question ouverte | Sujet + Verbe + Mot interrogatif Tu es où? | Mot interrogatif + «est-ce que» + Sujet + Verbe Où est-ce que tu es? | Mot interrogatif + Verbe + «-» + Sujet Où es-tu? |

- 4) Voici certaines situations de la vie quotidienne universitaire. Pour chacune de ces situations, dites quel type de questions vous utiliseriez et donnez un exemple de questions que vous pourriez poser afin d'obtenir un renseignement dans ce contexte particulier.

Situation 1: Mariella se trouve à la bibliothèque universitaire et veut savoir où chercher le livre de Dominique Presles sur l'architecture navale.

Types de questions: *intonation* – «*est-ce que*» – *inversion*

Exemples de questions: Vous savez où sont les ouvrages sur l'architecture navale?

Est-ce que vous sauriez où sont les ouvrages sur l'architecture navale?

Savez-vous où sont les ouvrages sur l'architecture navale?

Situation 2: Pedro est dans la salle multimédias et veut accéder aux vidéos sur les études en master de mécanique de ces dix dernières années.

Vous pouvez me dire où se trouvent les vidéos sur les études en master de mécanique de ces dix dernières années?

Est-ce que vous pouvez me dire où se trouvent les vidéos sur les études en master de mécanique de ces dix dernières années?

Pouvez-vous me dire où se trouvent les vidéos sur les études en master de mécanique de ces dix dernières années?

Situation 3 Arthur pose des questions sur l'emploi du temps de la prochaine période.

Monsieur, vous avez les horaires du prochain semestre?

Est-ce que vous avez, monsieur, les horaires du prochain semestre?

Monsieur, avez-vous les horaires du prochain semestre?

- 5) Sigles et expressions universitaires. – Complétez le tableau avec la traduction qui convient. Aidez-vous de l'Internet si nécessaire et préparez-vous à expliquer les sens de chacun de ces mots.

| Sigle ou expression française | Traduction française | Équivalent au Brésil |
|-------------------------------|---|--------------------------------|
| 1 la fac' | la faculté | a universidade |
| 2 cursus | cycle d'études universitaires | o curso/a graduação |
| 3 BDE | bureau d'élèves ou d'étudiants | centro acadêmico |
| 4 le foyer | espace prévu pour les rencontres des étudiants | república |
| 5 le campus | espace rassemblant les bâtiments universitaires | campus |
| 6 la cafet | la cafétéria | cantina |
| 7 un amphi | un amphithéâtre | anfiteatro ou auditório |
| 8 RDE | logement des élèves ou des étudiants | dormitórios |
| 9 self | restaurant self service | RU - restaurante universitário |
| 10 WE | Week-end | final de semana |

6) Complétez les phrases avec des sigles ou expressions de l'exercice précédent.

- a) La fac' d'ingénieur civil se trouve près du chantier naval.
- b) Certains cursus multidisciplinaire sont possibles dans les grandes écoles françaises.
- c) L'Ensta/Bretagne et son BDE offrent une vie associative débordante.
- d) Le Foyer d'Ensta/Bretagne est tout proche des RDE, c'est vrai?
- e) C'est comment la vie sur le campus d'une université française?
- f) Je vous rejoins à la cafèt en deux minutes.
- g) Les amphi de la Sorbonne sont très connus.
- h) La RDE bretonne est cool!
- i) Le self d'Ensta est ouvert tous les jours.
- j) Lors de mon arrivée sur le campus, j'ai vécu un WE inoubliable.

Exercice 2. Vous avez passé l'après-midi au foyer des étudiants. En fin de journée, vous vous rendez à une permanence organisée par l'assistant de votre cours sur les énergies renouvelables. Vous essayez de transposer au registre formel les questions que vous avez pratiquées au foyer.

| Situation/Enoncé | Soutenu |
|--|--|
| 1. Je fais comment pour te contacter? Tu as un mail? | Est-ce que je peux avoir votre contact par courriel électronique? |
| 2. Tu peux m'aider à répondre à cette question? | Pourriez-vous m'aider à répondre à cette question? |
| 3. Tu crois que je peux te demander de l'aide? | Croyez-vous qu'il serait possible vous demander de l'aide? |
| 4. Es-tu disponible pour m'accompagner? | Vous seriez disponible pour m'accompagner? |
| 5. Tu sais où est l'amphi de la fac des sciences? | Sauriez-vous où se trouve l'amphithéâtre de la faculté des sciences? |

Exercice 3 Jeu de rôles

Par deux, vous allez créer deux dialogues, l'un écrit dans un langage soutenu. L'autre fera la version de ce même dialogue dans une situation informelle.

Situation Formelle: Sur le campus (un enseignant à une enseignante)

Bonjour Monsieur! Vous avez cours maintenant?

Non, j'ai terminé pour aujourd'hui, je vais prendre un café avec les collègues. Venez avec nous? je vous invite!

Situation Informelle: Sur le campus (un étudiant à une étudiante)

Salut! T'as cours maintenant?

Non, j'ai terminé pour aujourd'hui, on va à la cafét avec les potes. Tu viens avec nous? je t'invite!

Considerando-se que esta metodologia de trabalho se abre para um novo campo de investigação didático, ensaiamos primeiramente introduzir os aprendentes em um ambiente convivial e interativo. A proposta de atividades tendo por pano de fundo a vida cultural universitária é colocada em evidência na elaboração dos módulos FOU, pois pensamos que este seja o caminho mais adequado para introduzi-los aos preceitos preconizados pelo letramento em LE, bem como para a implicação sugerida pela CI.

Segundo Mangiante e Parpette (2004), o estudo das interferências interculturais pode reduzir as distâncias de conteúdo em sala de aula. Tais lacunas, seja de conteúdos, seja de abordagem demandam uma aproximação científica que não tem sido, via de regra, feita.

Os autores destacam o fato de que muitas vezes essa falta de correspondência leva a que muitos estudantes alofones desistam de sua formação universitária no exterior, pois são no mais das vezes jogados no sistema educativo francês sem que sejam efetivamente levadas em conta as diferenças de programas e de hábitos de trabalho entre a cultura universitária de seu país. Eis um dos principais obstáculos que os estudos científicos brasileiros têm de buscar ultrapassar, no mapa da internacionalização que põe a frente o desenvolvimento econômico de nosso país através da educação regida pelos princípios da igualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel seminal da educação, referendando mais uma vez Mészáros (2008), foi amplamente evocado na parte introdutória deste artigo, bem como ao longo de seu desenvolvimento, por isso não poderia deixar de ser lembrado nesta parte de encerramento de nossas considerações.

É possível afirmar que a concepção de um trabalho de cunho democrático, como o sugerido na elaboração dos módulos FOU, para a inserção do Brasil na geografia da internacionalização reanima a discussão do paradigma clássico de pesquisa, cujas características remontam ao modelo científico tradicional do moderno e totalitário. Nesse artigo, ‘teorias e práticas’ são entendidos como ‘conhecimentos e saberes’, enquanto chave problematizadora de questões contemporâneas, já que no paradigma epistemológico atual, a ciência não é tomada como verdade absoluta.

Não apenas aplicando teorias, buscamos implicar os aprendentes em sua inserção enquanto sujeitos de um mundo plural e diverso através do processo de ensino e aprendizagem do francês enquanto língua e cultura da contemporaneidade. O modelo de omissão e alienação, sobrepujado por um estudo da linguagem arbitrário, é próprio de sujeitos que vivem sob a tutela de estados totalitários, nos quais a educação passa a ser apenas uma mercadoria no reino do capital. Daí a crise do sistema de ensino, pressionado pelas demandas capitalistas e pelo esmagamento dos cortes de recursos orçamentários públicos. A mercantilização da educação é um problema que impede o avanço das sociedades, transformando os espaços educacionais em *shopping centers* que funcionam para atender a lógica do consumo e do lucro. Sendo assim, reconhece-se que a pesquisa em LE no Brasil apresenta um manancial de trabalhos que está ainda por ser desvelado, sobretudo, pela relação que estabelece com o ensino, em nosso caso particular, no processo de ensino e aprendizado do francês.

Enfim, podemos afirmar que a eficácia de políticas públicas linguísticas apresenta forte correspondência com a realização de projetos ancorados na metodologia do letramento.

mento em LE. Produzindo-se trabalhos sob a perspectiva ampla da cultura humana, respeitando a diversidade e a inclusão. Entendemos assim que o presente tipo de projeto possibilita a integração dos três pilares da educação superior nacional com vistas a ações democráticas e libertárias, especialmente para o terreno fértil das LE no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Francês para objetivo universitário (FOU) na FFLCH/SP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França. *Revista Estudos Linguísticos*. São Paulo, 41 (2): p. 433-442, maio-agosto 2012.
- AUBIN, S. & GALLI, J. Motiver à l'enseignement du français au Brésil. In: *Le Français Dans Le Monde*. Numéro 397/Janvier-Février, 2015. Paris: CLE International, p. 34 et 35.
- Base Nacional Curricular Comum: Línguas Estrangeiras, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_LIN&tipoEnsino=TE_EF, [02/03/2017].
- BLANCHET, P.; CHARDENET, P. (Orgs). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm 22 abr. 2013.
- Conseil de la Coopération Culturelle – Comité de l'Éducation. *Un cadre européen commun de références pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier, 2005.
- ESTADO DE PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. *Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa: Ensino Fundamental e Médio*. Secretaria de Educação, 2013, http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_INGLES_EFM.pdf
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio: Paz e Terra, 1970.
- GALLI, J. A. SANTOS, L. Tornar-se professor de francês no Brasil: a experiência do projeto 'Les-Crabes' para a implementação de políticas públicas linguísticas. *Cadernos de Letras da UFF: Niterói*, número 53. P. 379-401, 2016.
- <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/271/171>.
- GALLI, J. A. La notion d'interculturel et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Brésil: représentations et réalités du français. In: *Synergies Brésil – Territoires et expériences de la francophonie en Amérique du Sud et ailleurs*. Numéro 12, GERFLINT, 2017, p. 81-102.
- GALLI, J. A. Le projet FOS/FOU/BRAFITEC dans le Programme FSF et quelques réflexions pour la formation des futurs enseignants de FLE au Brésil. In: *Revista Letras Raras: UFCG*. Dossier Impacto do Programa IsF na formação de professores de LE no Brasil. Volume 6, Número 1 (2017) <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/791/457>.
- GALLI, J. A. Letramento em línguas estrangeiras no Brasil: o projeto BRAFITEC e sua relação FOS/FOU. *Revista do GELNE*, Volume 18, número 2. P. 210-229, 2016. <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11211>

GALLI, J. A. Des représentations culturelles dans l'enseignement-apprentissage de français: la langue comme signe d'altérité dans le programme Brafitec. In: *Collections Espaces Interculturels*. Orgs. COSTA-FERNANDEZ, DENOUX et LESCARRET. Éditions de l'Harmattan, 2016. (no prelo)

GERMAIN, C. Entrevista cedida a Liberato Silva Santos. In: CORREA et al. *Sobre didática das línguas – dois dicionários, múltiplas reflexões*, São Paulo: Paulistana, p. 215-233, 2015.

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synérgies Algérie*. Numéro 15, 2012, p. 147-166.

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011.

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004.

MÉZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RODRIGUES, F. C. *Língua viva, letramorta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativobrasileiro* (folhas 342). São Paulo. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

SITOGRAFIE

<http://www.ensta-bretagne.fr/index.php/campus-ensta-bretagne-vie-etudiante/>

<http://www.ensta-bretagne.fr/index.php/l-ouverture-internationale/>

<http://www.ensta-bretagne.fr/index.php/nos-partenaires-academiques/>

<http://www.ensta-bretagne.fr/index.php/l-ensta-bretagne-en-vidéos/>

ANEXO I – DOCUMENTO X – PISTE AUDIO_X

- Situation 1: À la bibliothèque (un étudiant à la bibliothécaire)
Est-ce que vous auriez le dernier numéro de la Revue Maritime?
Oui, elle se trouve au fond de la salle de lecture, près de la porte de secours.
- Situation 2: Dans la rue (un étudiant à un passant)
Monsieur, vous avez l'heure s'il vous plaît?
Hmmm, il est midi moins dix.
- Situation 3: Sur le campus (un étudiant à une étudiante)
Salut! T'as cours maintenant?
Non, j'ai terminé pour aujourd'hui, on va au café avec les potes.
Tu viens avec nous? je t'invite!
- Situation 4: En cours (un professeur à un étudiant)
Monsieur, pourriez-vous nous rappeler ce qui a été dit la dernière fois au sujet de la hauteur métacentrique telle que développée par Euler?
- Situation 5: Dans le bureau d'un professeur (un étudiant à un professeur)
Je me demandais si vous pourriez m'aider dans mon projet de recherche sur les technologies satellitaires.
Et quel point de vue souhaiteriez-vous adopter pour cette recherche?
- Situation 6: Au magasin (un étudiant au vendeur)
Est-ce que vous auriez de la farine de manioc?
Du manioc? Non, désolé, nous n'avons pas ça ici...
Ah, et est-ce que vous connaissez un endroit qui en vend?
- Situation 7: À un assistant de cours (un assistant à une étudiante)
Bon, quelle est la chose que vous n'avez pas comprise?
Non, j'ai tout compris plus ou moins, mais j'aurais voulu que vous me réexpliquiez la parenthèse que le prof a fait sur l'hydrostatique à la fin du cours.
- Situation 8: Au réfectoire universitaire
Est-ce que vous avez des pâtes sans gluten?
Oui, elles se trouvent juste derrière vous!
- Situation 9: Au guichet d'informations facultaire (une étudiante à la secrétaire)
Bonjour madame, est-ce que vous pouvez me dire comment faire pour rejoindre le campus Biotech?
Bien sûr, êtes-vous motorisé?
- Situation 10: Au magasin de tabac/presse (un étudiant au vendeur)
Bonjour monsieur, combien coûte ce journal?
Ça fera 2 euros 50

14

CAPÍTULO

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS TEXTUAIS

Leonor Werneck dos Santos

Heloisa da Costa Miranda

INTRODUÇÃO

Desde a publicação dos PCN, cada vez mais se discute a importância e a relevância do uso de textos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pautado em um trabalho sistemático com os diferentes gêneros textuais, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Para autores como Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 16), a abordagem textual em sala de aula colabora para que os alunos reflitam sobre a língua, pois, “embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa a língua, em que contexto se opta por uma ou outra construção”.

Na perspectiva do ensino, porém, é mais comum as práticas educacionais enfatizarem os gêneros textuais escritos em sala, relegando a segundo plano o estudo dos gêneros textuais orais. Marcuschi (2001, p. 9) já discutia esse descompasso, alertando que, apesar dos vários estudos sobre as relações entre oralidade e escrita, “esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para prática”. Bueno e Costa-Hübes (2015) vão além, demonstrando que, mesmo no âmbito acadêmico, há poucas pesquisas sobre gêneros orais e ensino.

Santos, Cruz e Antunes (no prelo, p. 7) também problematizam a ausência de trabalhos com a oralidade nos ambientes escolares, afirmando que

No caso da escola, com base no consenso de que os alunos sabem falar, a oralidade é deixada em segundo plano, tanto por professores quanto pelos manuais didáticos. Isso se deve, em muitos casos, ao desconhecimento da distinção entre oralidade e fala (...). É necessário que a escola adote uma postura de heterogeneidade no que diz respeito à língua, reconhecendo a importância de abordar gêneros orais para discutir situações interacionais em que a oralidade está em foco.

O objetivo deste artigo é contribuir para o ensino de língua portuguesa articulando compreensão e produção textual à análise linguística, exemplificando com propostas de atividades com o gênero oral entrevista, aplicadas em quatro turmas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA II), correspondentes ao Ensino Fundamental II.

Acreditamos que um trabalho com gêneros textuais orais em sala pode contribuir para uma reflexão sobre as estratégias de sua construção, sobre suas especificidades e formas de organização, sobre suas condições de produção e sobre o *continuum* fala-escrita. Esperamos que este artigo contribua para a divulgação dos estudos sobre o tema e que as reflexões teórico-práticas aqui apresentadas possam ser traduzidas para as práticas de ensino, a fim de estimular o interesse dos alunos pela Língua Portuguesa e possibilitar maior domínio e autonomia nas suas interações sociais.

GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Desde o final do século XX, a Linguística de Texto (LT) vem discutindo alguns pressupostos que contribuem para o ensino de língua, defendendo a abordagem textual a partir de uma perspectiva sociointeracional e cognitivista da linguagem, considerando aspectos linguísticos, interacionais, sociais, cognitivos, pragmáticos e históricos envolvidos na atividade social. Também os PCN (BRASIL, 1998, p. 23) traçam diretrizes gerais que colocam o texto como objeto central, ressaltando que

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letas/ fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

As contribuições da LT vêm sendo responsáveis pela mudança de enfoque nas concepções de língua e de texto: a primeira é considerada uma forma de interação, e, por consequência, o segundo passa a ser o próprio lugar da interação, com os sujeitos interagindo em uma atividade colaborativa de construção de sentido (cf. KOCH, 2003), na qual entram em jogo o conhecimento de mundo, as práticas comunicativas, aspectos históricos e culturais, enfim, um vasto conjunto de saberes.

Na perspectiva do ensino, essa mudança em relação às concepções de língua e texto tem refletido em uma perspectiva focada para a língua em uso, manifestada, nos PCN, nas três práticas de linguagem – leitura, produção textual e análise linguística –, que devem estar integradas, conforme defendem autores como Bunzen e Mendonça (2006), Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), apenas para citar alguns. Assim, textos orais e escritos (os PCN não tratam de textos multimodais nem abordam o hipertexto) devem ser trabalhados em sala de aula em relação à sua compreensão e produção, observando aspectos linguísticos e considerando as condições de circulação desses textos. Em outras palavras, os textos devem ser abordados como representantes de gêneros.

Antes, porém, de discutirmos o conceito de gênero textual (GT) e sua importância no ensino, é importante voltar às práticas de linguagem apresentadas nos PCN, pois nem sempre fica claro o que elas significam atualmente. Em relação à leitura e à produção textual, a concepção atual tem sido partilhada por profissionais das áreas de Letras e Pedagogia. Segundo Koch (2003) e Koch e Elias (2008), leitura e produção estão interligadas e são dependentes da interação dos interlocutores. A leitura consiste em levantamento de hipóteses e percepção de estratégias utilizadas pelo produtor, que, por sua vez elabora o texto conforme intencionalidades nem sempre conscientes, mas perceptíveis por meio das pistas textuais. Para Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012, p. 41),

Aprender a ler, muito mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor.

Em relação à produção, também é importante destacar que, ao considerar os textos como representantes de gêneros, as condições de produção e de circulação passaram a ser enfatizadas. Por isso, os conceitos de suporte e domínio discursi-

vo, que especificaremos mais à frente, são relevantes. Além disso, diversos autores têm destacado a importância de considerar a escrita um processo, para o qual o papel do professor não é de mero corretor, mas de coenunciador. Soares (2009) e Santos e Teixeira (2016), por exemplo, apontam a importância do *feedback* do professor no texto do aluno, destacando aspectos positivos relativos ao progresso do aluno e negativos, que precisam ser melhorados, sempre de maneira objetiva. As autoras também concordam ao sugerir que seja dada a oportunidade de os alunos reescreverem seus textos, com base no *feedback* (que também pode ser uma avaliação entre pares ou mesmo uma autoavaliação), para que o aluno vivencie a experiência de reorganizar suas ideias para melhor atingir seus objetivos.

Já em relação à prática de análise linguística, apesar de tantas obras sobre o tema – Geraldi (1997), Possenti (1997), Nóbrega (2000), Mendonça (2006), Travaglia (2010), apenas para citar alguns autores –, há ainda muitas dúvidas por parte de professores dos mais diversos níveis de ensino. Análise linguística significa ensinar a língua em uso, considerando aspectos teóricos, descritivos e normativos, mas inserindo no debate em sala de aula questões que sempre ficaram à margem, como a intencionalidade, as pistas textuais, a importância do contexto, as escolhas linguísticas conforme o projeto de dizer (cf. KOCH, 2003). Fica claro, portanto, que, para efetuar a análise linguística, não se pode apenas analisar frases soltas e descontextualizadas (embora isso possa ser feito em alguns momentos da aula) nem considerar o texto um pretexto para retirada de exemplos. Há de se analisar de fato as estratégias linguísticas, fazendo o que Travaglia defende como uso-reflexão-uso (2010[1995]).

Como salienta Marcuschi (2008, p. 155), na perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, não podemos prescindir de uma abordagem textual, pois “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”, por isso o estudo dos GT tem sido tão associado ao ensino. Para o autor (id., p. 90), “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como forma de ação linguística”.

O conceito mais recorrente de gêneros advém de Bakhtin (2011 [1959]), caracterizando-os pelo conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional, numa perspectiva interacional. Marcuschi (2002) destaca que há uma relativa estabilidade nos GT, uma vez que é possível adaptá-los a condições interacionais específicas, mesclá-los (intergenericidade) e, em alguns casos, alterar-lhes tanto a configuração que criamos um novo gênero. Cavalcante (2012, p. 44) lembra que a atividade verbal só é possível por meio de gêneros, que se constituem como

(...) padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sócio

cognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Os GT circulam em diversos suportes, amparados em domínios discursivos ou instâncias discursivas que, conforme Marcuschi (2008, p. 194), podem ser entendidos como “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. Além disso, são essencialmente multimodais e alguns, como os gêneros digitais, acentuam ainda mais a tênue linha que poderia separar texto falado e escrito (cf. ALVES Fo.; SANTOS; RAMOS, 2017), devido não apenas à aparente sincronia entre pergunta e resposta num chat, por exemplo – o que poderia assemelhá-lo a uma conversa face a face – quanto à adaptação de gêneros que circula(va)m em papel para outras mídias, como acontece entre o diário e o blog; tais adaptações de gêneros comuns na fala e na escrita para a internet Marcuschi (2008) chama de transmutação.

Devido à sua plasticidade e adaptação às situações concretas de comunicação, os gêneros têm sido temas-chave em pesquisas sobre ensino de línguas. No caso do ensino de língua portuguesa no Brasil, o foco da abordagem textual tem sido os gêneros escritos, enquanto os orais costumam ser deixados em segundo plano, mesmo em livros didáticos aprovados pelo MEC (cf. CRUZ, 2012). Vários estudiosos, como Marcuschi (2001, 2002, 2008), Dolz e Scheneuwly (2004), Teixeira (2012), Bueno e Costa-Hübes (2015), Santos; Cruz; Antunes (no prelo), Travaglia (no prelo), entre outros, vêm trazendo à baila questões cruciais sobre a importância e o emprego dos gêneros orais como objeto de ensino.

Em atividades com gêneros orais, podem ser abordados aspectos linguísticos e textuais, tendo em vista as suas relações com o gênero trabalhado. Assim, por exemplo, conforme Teixeira (2012), nos gêneros orais entrevista e conversa informal, o professor pode enfatizar aspectos relacionados a situações formais, como uso da linguagem, polidez, expressão corporal, organização do texto, tema, turnos, tópicos discursivos, hesitações, reformulações, repetições etc. e analisar seus efeitos de sentido e sua função no texto. Isso significa expor o aluno a diferentes situações de interlocução que contribuem para sua inserção social.

Outra forma de trabalhar os gêneros textuais orais, enfatizando a oralidade e a sua relação com a escrita, é por meio de atividades de retextualização (MARCUSCHI, 2001). De acordo com o autor, realizamos constantemente esses processos nas nossas interações do dia a dia, sem perceber a complexidade desses procedimentos: quando lemos um livro e contamos o seu enredo para um interlocutor, ou, ainda, quando um aluno anota em seu caderno as explicações que ouve do professor.

Marcuschi (2001) aponta algumas operações de natureza linguístico-textual e cognitiva para a transformação do texto falado para o texto escrito: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; inserção de pontuação baseada na entoação da fala; eliminação de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egoicos; introdução de parágrafos e pontuação detalhada sem modificar a ordem dos tópicos; introdução de marcas metalinguísticas; reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encaideamento; tratamento estilístico; reordenação tópica e reorganização da sequência argumentativa; agrupamento de argumentos.

Nessa perspectiva, na abordagem, por exemplo, de uma entrevista oral, em sala de aula, o professor pode realizar com seus alunos atividades que enfoquem esses processos de transformação de um texto oral em um texto escrito. Desse modo, os estudantes terão a chance de observar como as hesitações, reformulações, pausas etc. podem colaborar para o funcionamento e a construção do texto falado. Em contrapartida, ao proceder à transformação do texto falado para o escrito, poderão perceber que essas estratégias não se aplicam ao texto escrito, que utiliza regras próprias – a não ser que haja interesse em marcar, na escrita, essas marcas prototípicas de textos orais, como acontece com algumas revistas e jornais que transcrevem conversas telefônicas sem editar todas as hesitações, repetições e pausas, com intuito de deixar clara, por exemplo, a indecisão de quem fala, sua culpa em algum crime etc. (cf. Marcuschi, 2001).

Há casos também, conforme salienta Hoffnagel (2010, p. 202-203), de revistas dirigidas a jovens e adolescentes que entrevistam artistas e deixam “a linguagem coloquial, tanto na parte do entrevistador quanto do entrevistado”. Nesses casos, a manutenção de nível de linguagem ou de estratégias típicas da fala têm “o efeito no leitor de que está compartilhando uma conversa íntima entre pessoas do mesmo mundo” (id., p. 203), enquanto em entrevistas com autoridades ou especialistas, a linguagem é mais formal. Procedendo a essa análise nas aulas, os alunos poderão verificar que a oralidade e a escrita se relacionam de acordo não apenas com os interlocutores, mas também com o público-alvo, propósito e tema da revista.

Ainda em relação à retextualização, Crescitelli e Reis (2014, p. 35) também atestam a importância de um trabalho que parte da fala para chegar à escrita, sem, contudo, julgar esta melhor que aquela:

É de suma importância que o trabalho seja realizado de modo que o aluno reflita sobre as diferenças encontradas, na comparação do texto falado com o texto escrito, para que delas tenha conhecimento e adquira a consciência de que ambas as modalidades de texto se organizam de modo diferente e que, em especial, tenha clareza de que uma não é melhor do que a outra, mas que atendem a situações comunicativas diversas. Também, neste caso, o aluno saberá quais são as marcas de oralidade para não usá-la no texto escrito, dependendo da situação comunicativa.

Percebemos, portanto, que a concepção atual de língua a considera um conjunto de práticas discursivas que vai além de uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas, em relação a textos orais e escritos. Conforme atestam Marcuschi e Dionisio (2007), é importante entender a diferença entre lidar com formas linguísticas ou práticas sociais. O aspecto central nessa questão é a observância de duas distinções: (i) relação entre fala e escrita; (ii) relação entre oralidade e letramento. As expressões “fala” e “escrita” apontam para as formas orais e escritas, respectivamente, sob o aspecto do material linguístico e de sua realização textual discursiva. Do ponto de vista discursivo, a língua falada e a língua escrita apresentam características próprias que as diferenciam e que geram consequências formais muito importantes. Segundo Castilho (2014, p. 16),

a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. Uma diferença, entretanto, é que na LF os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia. Uma das óbvias consequências disso é que na língua escrita (LE) é necessário explicitar as coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na LF tais coordenadas já estão dadas pela própria situação de fala.

A esse propósito, Marcuschi e Dionisio (2007, p. 20) ressaltam que “as diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual”: a fala ocorre em tempo real, diferentemente da escrita, em função da natureza do processamento; as estratégias interativas, a organização do tópico e a progressão referencial ocorrem de forma específica devido às necessidades peculiares de uso; a atividade metaenunciativa é mais frequente na fala que na escrita (comentários como “em outras palavras”, “corrigindo o que eu disse” etc.); a escrita se manifesta como grafia (a escrita é mais duradoura) e a fala como som; com relação à situacionalidade, a fala apresenta condições contextuais diferentes (geralmente, um diálogo face a face, com um maior aproveitamento dos contextos partilhados), o que não ocorre na escrita; em textos orais, verbalização e planejamento ocorrem concomitantemente, já em textos escritos, escrita e produção final ocorrem em momentos distintos.

Já os conceitos de oralidade e letramento, para Marcuschi (2001), referem-se às práticas sociais ou práticas discursivas no tratamento da língua falada e da língua escrita. Segundo o autor, o letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, (...) até uma apropriação profunda” (id., p. 25). Por outro lado, a oralidade “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (id., *ibid.*).

Portanto, Marcuschi (2001) salienta que a fala e a escrita apresentam os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2014, p. 13-14), que retomam Marcuschi (2001), “as diferenças entre as duas modalidades ocorrem dentro de um *continuum* tipológico e precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas”.

Esta perspectiva que relaciona fala e escrita orienta-se numa visão interacionista e visa a lidar com a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Desse modo, dedica-se a perceber as diversidades das formas textuais, compreender a integração fala/escrita, detectar as especificidades de cada modalidade na própria atividade de construção dos sentidos. Segundo Marcuschi (2001, p. 34), a perspectiva interacionista preocupa-se

com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos na sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido.

Portanto, na abordagem atual, a relação fala/escrita reflete um constante dinamismo fundado no *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual entre as duas modalidades. Com isso, verificamos que a conversa espontânea, por exemplo, representaria um gênero prototípico da fala, enquanto um artigo científico apresentaria características marcantes da escrita. Por outro lado, fala e escrita podem aparecer mescladas ou imbricadas gradativamente ao longo do contínuo como exemplo, destacamos os bilhetes ou as cartas pessoais, que podem apresentar características tanto da fala quanto da escrita. O mesmo ocorre com o noticiário de rádio ou de TV, considerado gênero misto.

Em relação ao grau de formalidade dos gêneros orais, muitas vezes tratados equivocadamente como textos mais informais, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 24), “a escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal”. Segundo a autora, esse processo não apenas demanda maior atenção e planejamento, mas também considera a influência do interlocutor sobre o comportamento estilístico do falante. Sendo assim, “o falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal a um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situações” (id., p. 25). Para Bortoni-Ricardo, alguns fatores colaboram para a escolha do nível de linguagem, como os participantes da

interação, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. Além disso, no estilo monitorado, o grau de atenção e planejamento são maiores, implicando maior complexidade cognitiva. Assim, para que gêneros orais sejam abordados em sala de aula, é necessária a compreensão das especificidades e das regularidades do oral na perspectiva do uso real, e não em relação à escrita, como normalmente ocorre. Caso contrário, como salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 132),

ficar pensando sobre o aspecto caótico do oral em si a partir do discurso organizado pela escrita é condenar-se a somente ver hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, latidos, suspiros de todo tipo, em que a frase canônica Sujeito-Verbo-Objeto é um fenômeno singular e, portanto, notável e notado.

Além disso, há de se atentar para o perigo de ensinar o “oral da escrita”, como advertem Dolz e Schneuwly (2004, p. 112-113). Os trabalhos realizados por Marcuschi (1997, 2002), Cruz (2012), entre outros, nos dão uma dimensão do que ainda falta para que os estudos sobre a oralidade se constituam de fato um objeto de ensino.

Assim, o trabalho com gêneros orais precisa observar suas especificidades dentro do *continuum*. Nessa perspectiva, Antunes (2003) propõe uma abordagem desses textos orientada para a coerência global, a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação (cf. LINS et al, 2017), as suas especificidades, a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais, para facilitar o convívio social, para reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto, para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores.

Para que essa prática pedagógica se efetive, é importante que o professor leve os seus alunos a compreender e perceber o que acontece durante a produção oral, a partir das condições de produção e recepção do texto. Assim, o texto deixará de ser algo abstrato para se tornar objeto de análise onde se realizam operações e estratégias, a fim de alcançar os objetivos pretendidos na comunicação. Partindo desse princípio, os aprendizes de Língua Portuguesa terão maior domínio e segurança para agir linguisticamente, exercendo seu papel de cidadãos críticos e conscientes.

ATIVIDADES COM ENTREVISTAS EM SALA DE AULA

Propomos a seguir algumas atividades elaboradas a partir da entrevista NIG-A-2-M, extraída do banco de dados de estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias, coordenado pelas

professoras Silvia R. Vieira, Maria Antonia R. C. da Mota e Silvia F. Brandão (<<http://www.concordancia.letras.ufrj.br>>). As atividades foram aplicadas em turmas de PEJA II, conforme Miranda (2016).

Procuramos destacar algumas possibilidades de encaminhamento para o trabalho com os gêneros textuais orais, em sala, abarcando questões de oralidade e sua relação com a escrita. Entretanto, o mais importante é concebermos uma entrevista, uma palestra, uma conversa entre amigos, um pedido de informação na rua, um relato oral etc., não apenas como instrumento para falar, mas, conforme defendem Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2001), como práticas sociais. Concordamos com Hoffnagel (2010, p. 196), quando afirma que “tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros diversos)”.

Quando se defende uma abordagem textual no ensino, é importante que esse estudo parta de usos reais da língua, o que pressupõe interlocutor, finalidade, contexto etc. Desse modo, em uma entrevista, por exemplo, os aprendizes poderão refletir sobre o papel do entrevistador, perfil do entrevistado, as estratégias adotadas pelos interlocutores para dar andamento a entrevista, ou ainda como alguns aspectos da fala – como entonação, marcadores discursivos, hesitações, sobreposições da fala etc. – podem contribuir para a construção e a produção de sentido do texto.

A entrevista é um GT bastante conhecido na sociedade, presente em algumas interações orais do nosso dia-a-dia – provavelmente, já vivenciamos, por exemplo, uma entrevista médica ou uma entrevista de emprego. Além disso, estamos acostumados a ver ou ouvir diferentes tipos de entrevistas nos meios de comunicação. O fato de a entrevista ser “uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas específicas da parte dos interlocutores”, conforme salientam Dolz e Schneuwly (2004, p. 73), colabora para que o indivíduo reconheça facilmente algumas características gerais desse gênero. Desse modo, o trabalho com a entrevista, em sala de aula, poderá contribuir para que o professor amplie alguns conhecimentos do aluno. Sabemos que, por exemplo, o entrevistador, mediador da conversa, e o entrevistado, responsável por fornecer respostas ao tema abordado, desempenham funções diferentes na interação. O estudo da construção da representação desses papéis “constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos”, conforme ressaltam Dolz e Schneuwly (2004, p. 73). Nessa linha de raciocínio, Fávero (2001, p. 79) atesta que

a entrevista é uma atividade em que, não somente pessoas ligadas à área de comunicação, como os jornalistas, mas todos nós, de uma forma ou de outra estamos envolvidos, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Seu objetivo é

sempre o inter-relacionamento humano, mas os direitos dos participantes não são os mesmos, pois o entrevistador faz as perguntas e oferece, em seguida, o turno ao entrevistado. Na verdade, as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, havendo um direcionamento maior ou menor da interação: o entrevistador pode simplesmente cumprir o papel de obter respostas ou dirigir de tal maneira que o entrevistado é conduzido às respostas pré-estabelecidas por aquele; não precisamos ser grandes conhecedores para detectar o que ocorre e, frequentemente, ouvimos comentários do tipo: “o repórter não deixou Fulano falar e cortou”.

Nesse sentido, os diferentes tipos de entrevistas e seus diferentes propósitos podem servir para o desenvolvimento de uma variedade de propostas didáticas que levem os discentes a refletir sobre práticas relacionadas ao seu cotidiano, como no caso de uma entrevista médica ou uma entrevista de emprego que ocorre em situações interacionais, nas quais, frequentemente, se sentem constrangidos ou ansiosos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 73) salientam que o que diferencia a entrevista de uma conversa comum é o seu caráter estrutural e formal especificamente planejado para atender às expectativas do destinatário. Além disso, conforme enfatiza Hoffnagel (2010, p. 196), “quando houver mais de dois participantes, como, por exemplo, quando uma banda de *rock* é entrevistada, os vários membros da banda respondem às perguntas, mas continua havendo apenas dois papéis desempenhados”.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 74), é importante definir as dimensões ensináveis de um gênero, pois isso facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de habilidades de linguagens diversas a ele associadas. Nesse sentido, no caso do gênero entrevista, os autores destacam três dimensões essenciais:

1. O estudo do papel do entrevistador, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e um público destinatário, geralmente iniciante, constitui um meio para desenvolver o comportamento interativo verbal dos alunos. Nesse caso, o ensino organizado da entrevista contribui para a construção de uma representação de um papel público diferente da identidade privada dos interlocutores dessa forma, os alunos começam a tomar consciência do papel e das funções do entrevistador, do entrevistado e do público numa entrevista radiofônica. Aprender a viver o papel do entrevistador supõe a interiorização do papel dos outros dois atuantes. Procura-se, assim, estabelecer instâncias internas de regulação que permitam ao aluno conduzir, com discernimento, a tarefa de entrevistar.
2. O estudo da organização interna da entrevista: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou

núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamento permitem uma aprendizagem de algumas características essenciais do gênero entrevista, aliadas ao papel de entrevistador.

3. O trabalho sobre a regulação local, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, por parte do entrevistador, de intervenções rápidas permitem dar corpo, continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado, com novas questões e comentários.

Outro aspecto importante ocorre na articulação entre oralidade e escrita nos contextos de entrevista. Leal e Seal (2012) refletem sobre a relevância dessas relações como tema a ser abordado na esfera escolar com o objetivo de evitar o reducionismo e as dicotomias tão difundidas nesses ambientes. Com esse propósito, as autoras destacam algumas das inúmeras relações existentes entre oralidade e escrita. Ou seja, o conhecimento prévio do sujeito sobre determinado gênero pode servir de apoio para a aprendizagem da escrita.

No caso do trabalho com entrevistas, Hoffnagel (2010) destaca que

a entrevista é um gênero primordialmente oral. Nas várias listas de gêneros de entrevista, a maioria refere a interações orais (entrevista com médico, entrevista para conseguir emprego, entrevista coletiva etc.), e mesmo com respeito à entrevista jornalística, pensamos primeiro nas entrevistas ao vivo dos programas de televisão e rádio. Quando publicada em jornais e revistas, na maioria das vezes, a entrevista foi feita oralmente e depois transcrita para publicação. A escrita, porém, é apresentada na forma de diálogo, ou seja, é marcada a troca de turnos entre os participantes.

Para Leal e Seal (2012), a experiência de assistir a uma entrevista televisiva também pode ajudar a compreender melhor uma entrevista escrita. Sendo assim, o aprendiz poderá perceber a finalidade do gênero e os papéis dos interlocutores para saber diferenciar, por exemplo, uma entrevista e uma conversa coloquial. Poderá também ajudá-lo a entender por que um dos envolvidos se estende mais em seu turno de fala. Ou ainda, perceber a relação que há entre a escolha do entrevistado e o tema apresentado. Desse modo, as autoras ressaltam que o uso de entrevistas nas duas modalidades pode representar um material valioso de análise para que os alunos saibam lidar com as situações em que as entrevistas são produzidas.

Leal e Seal (2012) também observam a inserção de textos originalmente orais em textos do domínio jornalístico, ressaltando que tais estratégias podem contribuir para a compreensão de textos escritos e para a reflexão sobre os recursos da oralidade como construção de sentido do texto escrito. Normalmente, esses recursos são empregados com a intenção de denotar vivacidade e veracidade aos fatos narrados, causando o efeito de diálogo com o leitor por meio de uma narrativa envolvente.

Com base nas reflexões apresentadas, percebemos, portanto, que é importante investir no trabalho com o gênero entrevista. O estudo das características do gênero pode ajudar os estudantes a entender aspectos relacionados à construção de sentido do texto, como finalidade da entrevista, os papéis dos interlocutores, a estrutura do texto, contexto de uso de entrevistas. Além disso, esses estudos podem contribuir para uma percepção maior das diferentes relações entre oralidade e escrita.

Pensando em atividades para sala de aula, seria muito proveitoso um estudo que contemplasse não só a dimensão formal do gênero entrevista, mas também sua funcionalidade. Com esse objetivo, estaríamos levando o aluno a refletir sobre as condições de produção do texto e as estratégias linguísticas empregadas para a produção de sentido. Nessa perspectiva, propomos que, a partir da análise de uma entrevista, os aprendizes possam observar as especificidades da oralidade, os aspectos composicionais que caracterizam uma entrevista e a relação fala/escrita.

Antes de apresentar o áudio do texto falado, o professor pode conversar com os seus alunos sobre os diferentes tipos de entrevistas, os temas geralmente abordados nessa situação, o papel dos interlocutores, a linguagem empregada, os veículos nos quais circulam esse gênero etc. Com isso, o professor pode avaliar o grau de conhecimento e informação que os alunos já possuem sobre o assunto e, ao mesmo tempo, estimular o envolvimento nas atividades seguintes. Após essa sondagem inicial, sugerimos que o professor apresente a transcrição da entrevista NIG-A-2-M e escute com os alunos o áudio do texto.

Várias questões podem ser apresentadas aos alunos para que eles se apropriem de noções, técnicas e instrumentos que viabilizem sua capacidade de comunicação em um dado contexto como exemplo, destacamos a importância de observar o perfil dos interlocutores da entrevista em análise, assim como o grau de envolvimento entre eles, o tema tratado, o objetivo da entrevista, o nível de linguagem empregado e como esses fatores colaboram para a produção de sentido do texto. Desse modo, os alunos poderão perceber, por exemplo, que o nível de linguagem empregado nessa entrevista é bastante informal, motivado pela relação de parentesco entre as participantes da entrevista, conforme podemos observar no trecho a seguir:

| |
|--|
| D: e os pontos positivos ... por exemplo? L: positivos ... (risos) positivos cunhada? |
|--|

Além disso, o professor pode chamar a atenção dos alunos para a utilização dos símbolos empregados no texto transcrito. Eles próprios poderão inferir, ao escutar novamente o áudio, a relação entre os símbolos e alguns fenômenos da

fala, como pausas, alongamentos, truncamentos etc.com a ajuda do professor, os alunos poderão também deduzir o objetivo do texto transcrito.

Segundo Brait (1997, p. 193), “os traços caracterizadores dos participantes, assim como a situação em que o diálogo se dá, são fatores importantes quando o objetivo da análise é o processo interacional”. Assim, o professor poderá apresentar também duas outras entrevistas realizadas pela apresentadora Marília Gabriela ao ex-prefeito de São Paulo, Fernando Haddad (<<https://www.youtube.com/watch?v=0q7MhBu6wNU>>), e à atriz Tatá Werneck (<<https://www.youtube.com/watch?v=xa0FB66lCE4>>), no programa *De Frente com Gabi*, para os alunos perceberem como as características específicas de cada entrevistado, como idade, sexo, posição social, profissão, escolaridade etc., interferem nas escolhas linguísticas, grau de formalidade, gestos, entonação etc. dos participantes.

Outro fato interessante é a questão da audiência, pois os entrevistados não estão se dirigindo apenas à entrevistadora, mas a um público alvo que está implícito na situação comunicativa. Portanto, esses fatores são determinantes para o processo de envolvimento, negociação e construção do texto. No caso do ex-prefeito Fernando Haddad, por exemplo, é a sua imagem de político que está em foco, por isso procura transmitir segurança, capacidade, conhecimento etc.

Ainda sobre essas entrevistas, o professor poderá apresentar à classe outros questionamentos: O tema foi bem explorado? O entrevistado foi tratado segundo o registro esperado (formal ou informal)?; Ocorreram digressões durante a entrevista? (Em caso afirmativo, como a entrevistadora contornou a situação?); O entrevistador deixou de fazer alguma pergunta importante? Essas abordagens têm a finalidade de levar o aluno a perceber como esses aspectos influenciam diretamente na organização e na construção do gênero.

Retomando a entrevista NIG-A-2-M, com relação à estrutura do gênero, os turnos de fala representam uma característica bastante peculiar, pois desempenham um papel importante na organização textual. Desse modo, podem apresentar um valor informativo, contribuindo para o desenvolvimento do tema, ou um valor referencial, demonstrando que um dos interlocutores está acompanhando o assunto, conforme podemos observar nos trechos abaixo respectivamente.

D: assim em relação/ ... você classifica então essa questão da violência é claro como um ponto egativo?
L: com certeza

Na entrevista oral, alguns aspectos prototípicos da fala podem ser trabalhados, destacando a relevância discursivo-interacional, como a ocorrência de pausas, alongamentos, ênfases, correções, repetições etc., sobretudo em comunicações espontâneas.com essa abordagem, desfaz-se o mito de que a fala é descontínua,

pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento, características concebidas tendo por parâmetro um ideal de escrita. Por isso, é importante que o aluno perceba que essas ocorrências são bastante produtivas e eficazes como estratégia de construção do texto falado. No exemplo abaixo, o aluno pode verificar, por exemplo, que pausas e alongamentos são frequentes em determinados textos orais, porque, quando falamos, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente:

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violen: to que ele não é:?? ... Como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to: do?

Nessa mesma perspectiva, o professor poderá destacar também outro procedimento característico da língua falada, a correção, conforme o trecho a seguir. É importante compreender que, quando falamos, elaboração e produção coincidem no eixo temporal, deixando marcas de nossas revisões e reformulações, o que explica a alta frequência de correções na fala. Por outro lado, quando se escreve, temos tempo para planejar o texto, revisar, reelaborar, apagar os erros.

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozi: nha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... **não tin/não te/não tinha** esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saln: do ... que a violência aí fora tá horrível né?

Com o intuito de observar a relação fala/escrita, propomos que o professor apresente aos alunos a entrevista escrita, apresentada abaixo, publicada na revista *Canal Extra* (<<http://extra.globo.com/tv-e-lazer/novela-totalmente-demais/humberto-martins-estranha-ser-chamado-de-gostoso-pelas-fas-18951971.html>>), estabelecendo uma comparação entre esta e o trecho do texto transcrito da entrevista NIG-A-2-M, exposto na sequência.

TEXTO 1

Humberto Martins – Destaque na novela das sete, ator estranha ao ser chamado de gostoso por fãs e conta que sempre fez questão de não se envolver com seus pares românticos.

Ao andar na rua, Humberto Martins, o Germano de *Totalmente demais*, estranha ao ser chamado de “gostoso” por uma mulher. Galã de novelas há quase três décadas, o ator escutou inúmeras cantadas do público ao longo de sua trajetória na TV. Ele, no entanto, surpreende-se com o fato de ainda mexer com o imaginário alheio. No próximo dia 14, o artista completa 55 anos.

– Falar que estou gostoso é um absurdo! É claro que faz um bem enorme para o ego, mas não consigo concordar. Eu me lembro de quando era bonito. E realmente eu fui, mas ainda hoje? – pergunta Humberto sem segurar o riso.

TEXTO 2

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violento: to que ele não é? .. como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to: do?

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozinha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... não tin/não te/não tinha esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saindo ... que a violência aí fora tá horrível né?

Por meio dessa comparação, o professor poderá pedir aos alunos que observem algumas diferenças entre os dois textos, como por exemplo, a ausência de pausas, alongamentos, correções, repetições etc. no primeiro texto. O professor poderá propor diversos questionamentos, tais como: por que esses aspectos da oralidade foram supridos do texto 1? Por que o segundo texto apresenta características típicas da fala?; Com que objetivo o texto 2 foi publicado com características típicas da fala?

Seria interessante também que o professor pedisse aos alunos que inferissem quais elementos da oralidade teriam sido supridos do Texto 1, para observar que a fala e a escrita seguem modos diferentes de formulação textual. Além disso, é possível que características típicas da oralidade e da escrita estejam presentes no mesmo texto, a depender das intenções comunicativas do falante.

No caso específico do Texto 1, com relação à apresentação gráfica, algumas considerações podem ser destacadas. Normalmente, em entrevistas publicadas em jornais e revistas, se destacam os dois papéis: entrevistador e entrevistado. No caso da entrevista com o ator Humberto Martins, a revista *Canal Extra* personifica o papel do entrevistador, dando crédito à instituição pela responsabilidade das perguntas e da condução da entrevista. Nota-se também que, no lugar de uma pergunta introdutória, a revista optou por apresentar uma contextualização da entrevista para introduzir o entrevistado. Além disso, o nível de linguagem empregado é bastante coloquial causando no leitor a impressão de uma conversa leve e descontraída. Para isso, contribuem também algumas marcas editoriais como “pergunta Humberto Martins sem segurar o riso”, permitindo ao leitor sentir um pouco o clima da entrevista.

O Texto 1 foi escrito a partir de uma entrevista oral, por isso algumas características da fala, como as pausas, hesitações, reformulações, alongamentos etc., foram retiradas para se acomodar à nova proposta textual e torná-lo o mais adequado possível ao meio em que circula. A revista *Canal Extra* tem como finalidade entrevistar artistas, promovendo-os e fazendo com que o público os conheça melhor. Já o Texto 2 transcreve fielmente o que houve na entrevista, pois tem como propósito a análise e observação da fala em contexto oral e destina-se a

estudiosos e pesquisadores da língua falada, por isso todas as marcas típicas da interação oral foram preservadas. Portanto, é importante perceber que esse gênero pode variar em função de seus objetivos, público alvo e tópico da entrevista, demonstrando, assim, que não estamos lidando apenas com formas, mas com usos estratégicos linguístico-discursivos de construção de sentido.

Em relação às atividades de retextualização, o professor pode sugerir que os alunos transformem o trecho do texto da entrevista NIG-A-2-M em uma entrevista escrita:

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violen: to que ele não é: como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to:do?

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozi: nha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... não tin/não te/não tinha esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saln: do ... que a violência aí fora tá horrível né?

D: assim em relação/ ... você classifica então essa questão da violência é claro como um ponto negativo?

L: com certeza

D: e um/tem outros pontos negativos ou não ... esse é o ponto básico ... no seu bairro?

L: é: ... é o que mais se vê aí fora ... em tudo quanto é lugar é violência né?

D: e o

L: pais filho ... pessoas maltratando os idosos e assim vai

D: e os pontos positivos ... por exemplo?

L: positivos ... ([risos]) positivos cunhada?

D: ah: tem tem positivos

L: tem?

D: deve ter né? todo lugar tem

L: é vamos ver né? ([risos]) vamos ver: ... é condução ... tem ônibus pra tudo quanto é lugar:: tem metrô: Pavuna trem essas coisas ponto positivos né? que você não precisa tar andando ... uma distância muito ... comprida pra procurar uma condução pra você ir pro Rio ... que daqui pro Rio é um pouco distante né pra quem mora aqui pra ir pra lá né ... então é fácil de chegar essas coisas pra mim seria um ponto positivo.

Para executar essa atividade, o professor pode propor que os alunos observem quatro operações do modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, de acordo com Marcuschi (2001, p. 75): eliminar as marcas interacionais (pausas, hesitações, alongamentos, partes de palavras); introduzir a pontuação; retirar as repetições e redundâncias; e inserir os parágrafos. O objetivo dessas atividades de retextualização é enfatizar as características da entrevista, como a organização do texto (abertura, fase de questionamento e fechamento, mudança de turno, intervenções, continuidade e retomada ao tema), e também ressaltar a função de algumas marcas típicas da fala

(pausas, hesitações, truncamentos etc.). Além disso, essas atividades podem proporcionar uma maior consciência dos processos de formulação do texto escrito e do texto falado e suas imbricações.

Como sabemos, essas atividades ainda não são comuns em ambientes escolares, impossibilitando um estudo mais realista da Língua Portuguesa que promova uma interação entre compreensão, produção e análise linguística. Uma exceção é a pesquisa de Miranda (2016), na qual a autora teve a oportunidade de verificar o progresso de seus alunos ao propor atividades que contemplassem o eixo uso-reflexão-uso, a partir da análise de entrevistas.com relação às atividades de retextualização propostas nessa pesquisa, Miranda buscou ampliar a consciência dos seus alunos sobre o modo de organização do texto escrito e do texto falado, assim como suas relações dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual. Ao procederem às transformações do texto falado para o escrito, os alunos demonstraram capacidade de análise linguística e reconhecimento dos fatores que contribuem para produção de sentido de um determinado texto, conforme os objetivos pretendidos na interação.

Miranda (2016, p. 61) cita um exemplo de retextualização elaborado por um de seus alunos, no qual foram retirados aspectos mais salientes da fala, como as pausas e os alongamentos, e introduzida a pontuação:

D: ah tá: então em relação ao lugar onde você mora ... você acha que ele é violento: to que ele não é:?? ... como você enquadra o seu bairro no Rio de Janeiro como um to: do?

Versão retextualizada: *Então em relação ao lugar onde mora, você acha que é violento? Como você vê o seu bairro no Rio de Janeiro, como um todo?*

Em outro exemplo de Miranda (2016, p. 62), a resposta da entrevistada, na retextualização, foi dividida em dois parágrafos, motivados pelo eixo temático no tópico narrativo. Outro ponto interessante, ainda nesse trecho, é a substituição do dêitico “lá” por “nesse bairro”:

L: eh em termos de violência realmente ... é e tem em tudo quanto é lugar né? ... se a gente for pensar dessa forma tem tudo quanto é lugar lá: assim à noite quando eu volto do colégio realmente é um pouco meio perigoso ... minha mãe vai me buscar: eu não volto sozi:nha ... que realmente eu moro lá há muito pouco tempo ... aqui não quando eu morei aqui tem duas semanas que eu me mudei daqui estudava até um pouco mais próximo ... não tin/não te/não tinha esse problema agora lá: eu fico com um pouco de medo porque eu não conheço ninguém ... eu fico com medo até de sair essas coisa evito tar saindo ... que a violência aí fora tá horrível né?

Retextualização:

– *Em termos de violência, tem em tudo que é lugar, não é mesmo? Se for pensar dessa forma!*

– *Quando volto do colégio a noite, minha mãe vai me buscar. Moro há pouco tempo nesse bairro. Aqui não, quando morei aqui, tem duas semanas que me mudei, estudava até um pouco mais próximo, e não tinha esse problema. Atualmente fico com receio, não conheço ninguém, fico com medo e evito estar saindo, a violência está grande, horrível, não é mesmo?*

Pesquisas como a de Cruz (2012) e Miranda (2016) contribuem para ampliar as discussões sobre os gêneros textuais orais, a oralidade e sua relação com a escrita, buscando oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem o professor em sua prática escolar e aumentem as habilidades discursivas de nossos aprendizes. Além disso, com essa experiência de análise de textos orais e escritos, os discentes podem refletir sobre a própria língua, por meio da interação entre produção, interpretação e análise linguística, conforme defendido nos PCN e em diversos outros documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, para a LT, a língua é entendida como forma de interação, e o texto passou a representar o próprio espaço da interação, pois os sujeitos interagem entre si numa atividade colaborativa de construção de sentido. Nessa concepção, o sujeito assume um papel de destaque na sua relação com a língua, por agir de forma ativa e colaborativa por meio da linguagem. Essa nova abordagem leva o professor de Língua Portuguesa a rever seus conceitos sobre suas práticas de ensino, geralmente, centradas em regras e em frases soltas ou, ainda, utilizando o texto apenas como pretexto para o estudo da gramática. Assim, os textos deixam de ser vistos como produtos acabados e passam a ser considerados elementos de interação social.

O conhecimento formal da língua é importante para nos tornarmos eficazes comunicativamente, mas não exclusivo. Por isso, neste artigo, procuramos associar aspectos formais e funcionais da língua a partir de uma perspectiva textual, levando o aluno a refletir sobre o papel da linguagem em situações interativas, nas quais ele próprio está inserido. Desse modo, o discente torna-se agente do seu processo de aprendizagem.

Os gêneros textuais orais e os estudos sobre a oralidade, assim como sua relação com a escrita, parecem ainda não ter assumido um papel de destaque no ensino. Há uma carência de material didático-metodológico que subsidie o trabalho do professor e traduza as teorias para o ensino, sem persistir em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Segundo Santos, Cruz e Antunes (no prelo) muitas pesquisas têm sido feitas, mas não se encontram totalmente divulgadas nos espaços escolares.

Conscientes dessas dificuldades, neste artigo, procuramos aprofundar as discussões sobre oralidade, demonstrando que a língua deve ser observada a partir das práticas sociais e de seu uso em situações reais de comunicação, sem considerar fala e escrita como formas dicotômicas. Sugerimos atividades com entrevistas orais e escritas (cf. MIRANDA, 2016), para que os alunos tivessem consciência dos processos de formulação desses textos. Porém, há muitas outras

atividades que podem ser elaboradas para desenvolver a competência discursiva dos alunos.

Esperamos que este breve artigo estimule os docentes a integrar compreensão, produção e análise linguística a partir de textos orais e escritos, para que alunos possam se tornar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade no mundo, por utilizarem a língua com domínio e autonomia de acordo com seus propósitos comunicativos. Afinal, a escola tem o dever de promover a sua inserção social, para que tenham condições de responder as demandas comunicativas com as quais terá que enfrentar ao longo de sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES Fo., F.; SANTOS, L. W. dos; RAMOS, P. Gêneros digitais: muito além do hipertexto. In: MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 165-184.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1959].

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem).

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1997. p. 189-214.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 1. ed., 3ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2014. p. 29-40.

CRUZ, Wellington de Almeida. *Gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa*. Dissertação (de mestrado em Língua Portuguesa). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 13-27.

_____. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). *Fala e escrita em questão*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 79-97.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 195-208.

KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEAL, Telma Ferraz; SEAL, Ana G. De S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 73-94.

LINS, M. P.; PINHEIRO, C.; TOMAZI, M.; CAVALCANTE, M. Tópico discursivo e transversalidade de temas no ensino de língua portuguesa. In: MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 129-146.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em linguística aplicada*, Campinas, n. 30, p. 39-79, jul./dez. 1997.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 21-34.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; DIONISIO, Angela Paiva (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MIRANDA, Heloisa. *Gênero oral em sala de aula: entrevista*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa/Proletras). – UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <<http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor>> Acesso em: 18/03/2017.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

SANTOS, Leonor W. dos (Org.). *Gêneros textuais nos livros didáticos de português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. (e-book disponível em <http://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/e-books>).

_____; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____; CRUZ, W.; ANTUNES, V. Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada. In: TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Gêneros orais*. 25p. (no prelo)

_____; TEIXEIRA, Claudia Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Org.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 23-42.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* (Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000100014>. Acesso em: 15/08/2016.). v. 7, n. 1, 2012. p. 240-252.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Que análise linguística operacionalizar no ensino de Língua Portuguesa? In: II SENALLP – SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Rio Grande, 2010. *Anais...* Rio Grande: UFRS, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 2010[1995].

TRAVAGLIA, L. C. (Org.). *Gêneros orais*. (No prelo)

15

CAPÍTULO

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO CRÍTICO

Lívia Suassuna

INTRODUÇÃO

Este texto tem o mesmo título de uma das mesas temáticas da XXVI Jornada do Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, ocorrida em Recife, em outubro de 2016. Integramos essa mesa ao lado da professora Iveuta de Abreu Lopes, da UESPI, sob a mediação da professora Beth Marcuschi, da UFPE. Faremos aqui uma discussão dividida em três partes. Na primeira, apresentamos um conjunto de pressupostos teóricos sobre a leitura enquanto prática cognitiva, simbólica e social, pressupostos esses assentados numa concepção discursiva da linguagem. Na segunda, buscamos mostrar implicações dos princípios anteriormen-

te expostos para a educação em sentido mais amplo e para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da leitura em particular. Na terceira, traremos um texto para, por meio dele, defender uma tese específica sobre a contribuição da leitura para a formação do pensamento crítico.

OLHARES DE DIFERENTES ESTUDIOSOS SOBRE A LEITURA

Em texto publicado nos anos 1990, Kleiman (1992) já defendia uma concepção ampliada de leitura, criticando as visões redutoras do texto como conjunto de elementos gramaticais ou repositório de informações, e da leitura como decodificação ou avaliação. Nesse mesmo texto, a autora dizia que a leitura é uma atividade cognitiva, para a qual são mobilizados três grandes tipos de conhecimentos: linguístico, textual e de mundo. Também chamava atenção para a necessidade de traçarmos objetivos para a leitura e para o fato de que constantemente, ao lermos, formulamos e verificamos hipóteses. Ainda se referia à mobilização de diversificadas estratégias de processamento textual, as quais envolvem tanto elementos intralinguísticos (cotexto), quanto elementos extralinguísticos (contexto), e destacava a dimensão interativa da leitura.

Na mesma linha de pensamento, Magalhães (2011) considera a leitura uma atividade cognitiva (por envolver operações mentais) e social (por implicar interação entre sujeitos). Em vista disso, assevera que a leitura é um processo de constante descoberta, construção e negociação de sentidos para o texto, “caminho acertado para a compreensão do mundo e dos fenômenos” (MAGALHÃES, 2011, p. 9), na medida em que amplia significativamente os processos de interlocução. Dadas essas características da leitura, é preciso ter claro que o resultado e a avaliação dessa prática “são outras etapas, que não podem influenciar a busca de sentido na qual o aluno investe no momento da leitura” (idem, p. 8). Magalhães também nos leva a reconhecer que a escola brasileira tem tido dificuldade de ensinar diferentes habilidades de leitura que permitam aos estudantes a plena participação social.

Assentada numa visão bakhtiniana de linguagem, Di Fanti (2015) alude à sociedade contemporânea, marcada por uma infinidade de materiais de leitura, presentes não apenas nos espaços seletivos tradicionais (como bibliotecas e livrarias), mas também em espaços de maior abrangência, onde circulam diferentes linguagens verbais e não verbais (de que são exemplos anúncios publicitários, documentários, novelas de televisão, entrevistas, redes sociais, panfletos etc.).

Di Fanti, no entanto, alerta para o fato de que, se, por um lado, há muitos meios de se ter acesso à informação, por outro, temos um problema, que diz respeito à inconsistência da formação para lidar com tantas linguagens. Para ela, informação e formação não caminham, necessariamente, na mesma direção. Assim, tanto em termos de pesquisa, quanto em termos de ensino, nota-se que a constitutiva relação de tensão entre os diferentes discursos muitas vezes não é suficientemente explorada.

Especificamente no que respeita ao ensino, a autora constata que é comum o trabalho com a noção de gêneros discursivos, sem que se considere o conflito constitutivo da produção da linguagem e dos sentidos, as conexões entre os aspectos estáveis/repetíveis e instáveis/irrepetíveis desses gêneros, o que conduz a leituras superficiais e/ou inadequadas. O exemplo trazido pela autora é o de duas charges correlacionadas, de autoria do cartunista Iotti, que haviam sido publicadas, num intervalo de cinco dias, no jornal *Zero Hora*, o de maior circulação no Rio Grande do Sul, integrante do Grupo RBS, afiliado da Rede Globo. Na primeira delas, reproduzida abaixo, o cartunista, já em resposta a uma matéria jornalística anterior, fazia uma crítica à postura de certas famílias que, saindo de férias em viagem, abandonam seus bichos de estimação na estrada.



A charge teve grande repercussão e vários leitores, detendo-se no desenho e no diálogo travado entre os personagens da charge, manifestaram, nas redes sociais e em seções de carta do leitor, indignação com o gesto de abandono do cachorro em si mesmo. Não haviam feito, conforme esperado, a leitura dos sentidos propostos num segundo nível de interlocução: aquele entre o cartunista e o leitor presumido, dentro de um certo contexto midiático. Sustenta Di Fanti:

essas duas instâncias devem ser analisadas para se compreender os distintos projetos enunciativos postos em cena e a construção de sentidos que resulta do confronto entre ambos. Se o leitor atentar apenas para o projeto enunciativo dos interlocutores no interior do discurso, desvinculado da situação concreta de produção, o gênero charge em foco, que se integra ao fluxo da comunicação verbo-social, não entenderá o sentido da charge. Ficar apenas na superfície do discurso, a linguagem verbal e os aspectos visuais, resulta numa leitura inadequada. (DI FANTI, 2011, p. 427-428)

Diante dos protestos dos leitores que não se aperceberam da posição discursiva assumida pelo desenhista (a de quem, após a reportagem sobre a prática de abandono de animais por pessoas que supostamente os apreciam, em virtude de uma viagem de férias, critica os que agem dessa forma), publicou uma segunda charge, também reproduzida abaixo, na qual reafirma sua postura em defesa dos animais. Nessa segunda amostra, o desenhista parece ter tido a intenção de ser mais direto, inclusive, porque utilizou como chamada o mesmo título da matéria jornalística.



A explicação de Di Fanti para a leitura equivocada da primeira charge é que alguns leitores parecem não ter levado em conta, ao mesmo tempo, as relações de aproximação e de distanciamento entre os discursos em jogo. A autora finaliza seu artigo falando da importância de discutirmos a formação do leitor na contemporaneidade, com destaque para a distância existente entre informação e formação. Reafirma, então, a potencialidade da teoria bakhtiniana da linguagem para o ensino da leitura, “especialmente por oferecer subsídios sobre como os sentidos são construídos nas produções discursivas, incluindo a singular participação de dois centros de valor: o locutor e o interlocutor” (DI FANTI, 2011, p. 435).

Por sua vez, Kramer (2000) trata da leitura em correlação com a educação a partir da distinção estabelecida por Walter Benjamin entre vivência e experiência. No caso da primeira, a ação se esgota no momento de sua realização, sendo, por isso, finita. Já no caso da experiência, a ação vivida é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita; esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido é que constitui a experiência. Em se tratando da leitura, Kramer considera-a uma experiência, pois o leitor “leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato” (KRAMER, 2000, p. 107). Assim, sendo mediadora, a leitura, levada pelo sujeito para além do momento imediato de sua realização, permite “pensar, ser crítico da situação, entender o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la.” (id., *ibid.*, p. 107)

A perspectiva de Kramer é bem abrangente, a ponto de a autora afirmar que a leitura engendra uma “reflexão sentida” de um “coração informado sobre aspectos fundamentais da vida humana”; a leitura é, necessariamente, compartilhamento daquilo que “a gente pensa, sente ou vive”; a leitura provoca a ação de pensar e sentir criticamente as coisas da vida e da morte, os afetos, os medos, os sabores, os dissabores; permite conhecer questões relativas ao mundo social e às lutas humanas.

Por fim, gostaríamos de comentar aqui um ponto de vista que Joel Rufino dos Santos expôs numa entrevista concedida a Antonieta Cunha e publicada na revista *Presença Pedagógica*, no ano de 2005. Santos (2005), embora escritor

(além de professor e historiador), afirmou, na ocasião e de forma surpreendente, que literatura não é exclusivamente, nem principalmente, aquela do livro. A literatura existe na música popular, inclusive, na de massa. Existe também na novela de televisão, no cartaz publicitário e assim por diante. Temos literatura, por exemplo, na fabulação infantil, nas canções e no teatro que toda criança é capaz de inventar. Sendo assim, teríamos que sempre estimular essa capacidade de fabulação, desregulamentá-la. Quando se referiu especificamente à escola, Santos asseverou que onde há sincera afeição pela literatura, crianças leitoras aparecem; por isso, a escola deveria agir na criação desses ambientes de “sincera afeição” pela literatura, pelo livro e pela leitura.

Após essa visada sobre a leitura enquanto prática cognitiva, simbólica e social, com base nos estudiosos escolhidos para esse fim, vamos agora explorar, conforme anunciado, algumas implicações dos princípios aqui colocados para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da leitura.

EM DEFESA DE UMA DIDÁTICA DA LEITURA

Muito se tem falado sobre a leitura e sua importância para o processo educativo – importância essa que nos parece inquestionável. Dispomos hoje de um grande volume de trabalhos que tratam do tema em diferentes perspectivas, que vão desde a aquisição da escrita nas séries iniciais até a prática da leitura em níveis mais avançados da escolarização, passando pela dimensão cultural e pela literatura, para citar só alguns dos enfoques possíveis. Todavia, há também um grande número de estudos que mostram dificuldades de toda ordem relacionadas à prática da leitura na escola e aos seus efeitos sociais.

Neste item de nossa discussão, gostaríamos de abordar, especificamente, a questão da didática da leitura. Para tanto, vamos nos alinhar ao pensamento de Cafiero (2010), a qual também afirma que a leitura é um processo de muitas facetas (histórica, social, cultural e cognitiva), que ultrapassa a mera decodificação de sinais. Ler é atribuir sentidos e o leitor, ao compreender um texto como um todo coerente, pode ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo, saber usá-lo em sua vida.

Essa concepção conduz a uma mudança na forma de pensar e organizar o ensino da leitura; se os sentidos não estão prontos no texto, “é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão” (CAFIERO, 2010, p. 86). Portanto, a autora sustenta que a leitura deve ser tomada como um objeto de ensino, na medida em que ações diversificadas e sistematicamente organizadas podem contribuir para que o aluno leia melhor. As aulas de leitura devem se constituir como espaços de elaboração de perguntas e hipóteses, de confronto de interpretações, de apreciação sobre os dizeres dos outros, de alargamento de referências, sendo insuficientes, para isso, os limitados questionários que requerem apenas localização de informações no texto.

Ademais, Cafiero acredita que, além de desenvolver capacidades próprias de leitura junto aos nossos alunos, precisamos, enquanto docentes, reconhecer e trabalhar outras capacidades que o ato de ler pode ajudar a desenvolver, sobretudo aquelas atinentes ao conhecimento da língua e aos processos de escrita. Isso requer planejamento e elaborações didáticas específicas que ativem conhecimentos, estratégias, procedimentos, valores e atitudes cada vez mais complexos e articulados. Em resumo, ensinar a ler não é o mesmo que mandar ler: é preciso atuar intencionalmente para que se aprenda a ler.

Na mesma direção, Kleiman (2007), diz que assumir o letramento como objetivo do ensino implica adotar uma concepção social de escrita, em contraste com a concepção tradicional, que considera a aprendizagem da leitura e da escrita como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A autora alerta para o fato de que essa mudança não é apenas terminológica, pois os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

Dessa forma, a pergunta estruturante do planejamento das aulas de leitura e escrita, ao invés de estar centrada no conteúdo – como devo fazer para ensinar o conteúdo “x”? –, deve ser repensada nos seguintes termos: o uso da língua escrita se dá em situações interativas concretas, os chamados eventos de letramento; é o caso, então, de nos perguntarmos: o que há na situação interativa que pode ser objeto de ensino-aprendizagem? Kleiman afirma que, nesse caso, o movimento será da prática social para o conteúdo (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado pelo aluno para ele poder participar da situação e não o contrário. Nas palavras da própria autora, a pergunta estruturante do ensino passa a ser de ordem sócio-histórica e cultural: que textos são significativos para o aluno e sua comunidade?

Citando Shirley Heath, para quem a escola supervaloriza as atividades analíticas, Kleiman (op. cit.) explica que a adoção de um conceito linguístico, textual ou enunciativo como estruturador das atividades de ensino acaba levando a atividade escolar a se transformar numa prática metalinguística; assim, é comum que os docentes façam os alunos reconhecer as propriedades de um gênero textual como a resenha, por exemplo, quando o mais interessante seria fazê-los aprender agindo e para agir em sociedade e em eventos de letramento diversos. Esse segundo tipo de conhecimento pressupõe o primeiro, mas o contrário não é verdade.

Passemos à terceira e última parte deste ensaio, onde pretendemos mostrar um texto e defender uma tese específica sobre o ensino da leitura e a formação do pensamento crítico.

UM TEXTO E UMA TESE

Resgatamos em nossa memória para registrar aqui um texto lido no dia 1º de maio de 2015. Como se sabe, o 1º de maio é um feriado internacional e nele se comemora o Dia do Trabalhador. O autor do texto é o jornalista Fernando Brito e a publicação foi feita em seu blogue *Tijolaço*. Trata-se de um escrito primoroso e com ele Brito homenageia seu avô, um pintor de paredes que nasceu no começo do século XX, mais exatamente no ano de 1910.

Segue o texto.

Somos netos do trabalho e da escola, não da riqueza

Fernando Brito, em 01/05/2015.



O cidadão à direita na foto é meu avô, José Nogueira de Oliveira Sobrinho.

A foto é de 1929. Ele, de 1910.

Achada nos guardados de minha mãe, depois de sua morte, provocou uma cena interessante.

Meu filho de dez anos, nascido quase duas décadas depois de sua morte, chorou diante da descoberta de que “ele era pobre”.

E era, mesmo, pintor de paredes, como se vê nas roupas velhas, pintalgadas, e no chapéu improvisado com que evitava – nem todos – os pingos de tinta nos cabelos. Mas era algo que o orgulhava, muito mais do que pudesse envergonhar-lhe, a pobreza.

Tanto que a foto, no verso, com a grafia trêmula dos mal letrados, era dedicada a sua “queridinha Innocência, como prova de sincera amizade”, que viraria casamento no ano seguinte.

Minha faxineira, que estava comigo quando revirei as caixas e achei a foto, trouxe da filha – jovem adulta e já mãe – reação semelhante à do Pedrinho.

“Fernando, minha filha não acreditou que alguém mandasse uma foto para a namorada assim, vestido de farrapo e mostrando que era pintor de parede.”

É, uma foto mostrando que era pobre.

Ou, quem sabe, para a jovem moça do interior, mostrando que era trabalhador?

Os anos seguintes mostrariam o que ele – e ela, que se tornaria também trabalhadora – podiam alcançar com isso.

A chegada ao Rio, de segunda classe de trem, sem uma muda de roupa, porque na viagem roubaram seus poucos baús de papelão.

Com a ajuda do Sebastião, o Compadre, ao seu lado aí na foto, conseguiu se instalar na “capital”.

A casa de cômodos terrível, em Botafogo, depois uma melhorzinha, na Penha e, afinal, o conjunto do IAPI, moradia decente e boa.

A pobreza, agora convertida em vida modesta, nunca lhe foi uma vergonha, com apenas uma reserva pequena de mágoa pelo apelido de “Zé Galinha”, ainda quando vivia no interior e andava com as ditas cujas penduradas pelos pés numa vara, a vender pelo vilarejo de Conservatória.

Ao contrário: o trem da madrugada, as pilhas de costura feitas a pedal na velha Singer – que depois ganhou um motorzinho, que maravilha – por minha avó para a Casa Boneca, loja boa da Rua Voluntários da Pátria, o aprendizado dele, a melhorar a arte, sabendo fazer decapê, ouro velho, asa de barata e tantas pequenas artes da pintura, tudo isso nos era contado com orgulho e, no final, com saudades.

Nada, porém, se comparava à felicidade de ter formado a filha professora.

Na mesa de domingo, esticada com tábuas e parentes, o elogio que se fazia a alguém cujo nome vinha à conversa, era “ah, conheço, é trabalhador”.

Não era “é esperto”, “é safo”, “tá bem de vida”, “tá podendo”.

A pobreza passada e a modéstia então presente nunca foram um problema, como também não viam o pouco (para eles, grande) progresso como virtude individual excepcional.

Havia milhares de outros assim, nas travessas que se espalhavam pelo IAPI, estreitas de só passar um carro, contrastando com as ruas principais do conjunto, largas e ajardinadas, hoje devoradas pelos “puxados”.

O trabalho e a educação eram valores presentes ali, com cada geração indo melhor em ambos mas, nem por isso, desprezando os que lhe foram degraus.

Não, a vida não era perfeita e sempre tinha alguém no descaminho.

Mas a regra era outra e até o “tio” oficial do Exército havia sido menino cavalariaço, a quem a farda permitiu estudar.

Nos víamos, orgulhosamente, como uma continuidade, o desdobrar de um processo de progresso que era coletivo desde a família até a rua, o bairro, a cidade, o país.

Um caminho em que o esforço não era sacrifício.

Onde o trabalho, mesmo modesto, não era uma danação.

Onde aprender – tudo, na escola, nos livros, no jeito de empunhar o martelo pela ponta do cabo ou consertar os “fios de ferro” feitos de pano e viviam arrebrandando – não era inútil, nunca.

Duas gerações, desde aquela foto, chegaram à universidade e ao trabalho intelectual. Somos os netos do trabalho e da educação.

Mas estas modestas virtudes, por obra dos donos do mundo, foram deixadas para trás. Viramos “consumidores”, em lugar de cidadãos.

Meu pobre avô, com suas roupas respingadas de tinta e o salário mínimo, não pode ser visto com um homem feliz.

Mas era, e eu sou feliz e grato por ele.

Diante de um texto como esse, teríamos muito a fazer em termos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e leitura. Há propriedades textuais, usos específicos de recursos estilísticos e argumentativos, imagens verbo-visuais, operadores discursivos, aspectos propriamente linguísticos, vocabulário, enfim, uma imensidão de “conteúdos” e “objetos de aprendizagem” que, explorados de forma adequada, resultariam em uma leitura produtiva. Defendemos neste ensaio que, de fato, é preciso agir didaticamente de forma planejada e intencional para desenvolver nos alunos capacidades diversas que os tornem leitores proficientes, e o texto em discussão, sem sombra de dúvidas, funcionaria como uma excelente oportunidade de fazer esse trabalho⁹.

No entanto, há algo a mais em jogo: a leitura a se praticar na escola deve, necessariamente, causar estranhamento, provocar deslocamento e reflexão, mexer com valores e crenças, permitir o diálogo do passado com o presente, constituir-se, enfim, como experiência. Logo, não se trata de encaminhar qualquer leitura de qualquer texto. A leitura é ensinável e pode ser uma significativa experiência de aprendizagem. Para isso, não basta fazer ler: há de se praticar mediação e multiplicação de sentidos, na direção da compreensão e da melhoria do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. Em: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (Org.). *Avaliação em língua portuguesa – contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-59.
- BRITO, Fernando. Somos netos do trabalho e da escola, não da riqueza. Blog *Tijolaco*. Disponível em: <http://www.tijolaco.com.br/blog/somos-netos-do-trabalho-e-da-escola-nao-da-riqueza/>. Acesso em: 01-05-2015.
- CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, 2010, Coleção Explorando o ensino, p. 85-106.
- DI FANTI, Maria da Glória C. Discurso, mídia e produção de sentidos: questões de leitura e de formação na contemporaneidade. *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 11 – n. 2 – p. 418-438 – jul./dez. 2015
- KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Sigmo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.
- _____. *Oficina de leitura*. Teoria e prática. Campinas: Pontes, 1992.

⁹ Há, inclusive, estudos que nos orientam nessa direção, dos quais citamos o de Cafiero (aqui resenhado) e o de Beserra (2006).

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Leitura: retomando pressupostos. *Revista Duc in Altum*, v. 11, n. 1, 2011, p. 1-10. Disponível em: <http://www.fafism.com.br/revista/revista.html>. Acesso em: 07-12-2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. Leitores se formam nas escolas em que há sincera afeição pela literatura. Entrevista concedida a Antonieta Cunha. *Presença pedagógica*. v. 11, n. 65, p. 5-12, set./out. 2005.

16

CAPÍTULO

POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO DO SUJEITO AUTOR EM SERMÕES RELIGIOSOS

UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Pedro Farias Francelino

INTRODUÇÃO

No processo da interação socioverbal, a produção dos mais diversos tipos de enunciados está diretamente relacionada à esfera discursiva na qual o sujeito enunciatador está inscrito. Este, por sua vez, comunica-se em uma cadeia ininterrupta de enunciados e essa interlocução dá-se de forma dialógica, ou seja, este indivíduo está, inerentemente, em permanente e constante diálogo com o que já foi dito e o que ainda está para se dizer acerca de determinado objeto discursivo.

Neste artigo, propomo-nos a analisar o posicionamento axiológico do sacerdote cristão na pregação religiosa em dois contextos enunciativos diferentes (missa e culto), procurando observar como esse sujeito se constitui autor de seus enunciados no exercício dessa atividade enunciativa.

Para essa tarefa analítica, na leitura dos enunciados, pautar-nos-emos pelo enfoque enunciativo/discursivo depreendido dos escritos filosófico-linguísticos de Bakhtin (2011, 2015). Vale ressaltar que, devido à extensão e complexidade do aporte teórico e à natureza do objeto de estudo e dos dados para análise neste recorte, e, ainda, por questão de tempo e de espaço, delimitamos alguns conceitos a serem abordados na apresentação teórica e na análise, lembrando que a segmentação dos conceitos tem efeito meramente didático, considerando a inextrincável relação que mantêm entre si no escopo do conjunto teórico. Dentre os vários conceitos, destacamos os de enunciado, gênero discursivo, expressividade, entonação/tom emotivo valorativo, dentre outros que poderão ser convocados à leitura dos enunciados selecionados.

Este artigo está dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos alguns conceitos da Teoria da Enunciação proveniente dos escritos de Bakhtin e Volochínov, bem como a noção de autoria que norteará a análise do enunciado. E na segunda, apresentaremos uma leitura dialógica dos enunciados que compõem o *corpus* deste trabalho.

ENUNCIADO/ENUNCIÇÃO, SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE

A ideia de posição axiológica do sujeito falante pode ser verificada expressamente em vários dos escritos de Bakhtin e de Volochínov. Como não é possível proceder a um levantamento mais detalhado e demorado do conceito no conjunto de textos, optamos por delimitar alguns deles, principalmente aqueles em que aparecem termos relacionados (como entonação, tom emotivo-volitivo, tom apreciativo, compreensão responsiva, dentre outros).

No ensaio de 1952-1953, intitulado “Os gêneros do discurso”, mais precisamente na segunda parte, Bakhtin (2011) desenvolve uma reflexão acerca da natureza do enunciado, considerando-o como unidade da comunicação discursiva, em oposição à natureza da oração, entendida como unidade da língua e, por isso mesmo, desprovida de alguns caracteres indispensáveis à interação socioverbal, que só se efetiva por meio de enunciados concretos.

Nesse texto, um dos princípios fundamentais da concepção de linguagem apresentada pelo autor é a noção de compreensão responsiva ativa, que diz respeito à condição de *respondente* do falante, isto é, a sua inerente predisposição para responder a enunciados já produzidos e aqueles suscitados a existir. Assim, o falante não é um ser passivo, que apenas ouve/lê/vê o que outro fala/escreve/mostra,

mas, sobretudo, que compreende, no sentido de que não passa ileso no colóquio verbal, mas que adota para com esse outro e seus enunciados uma postura responsivo-responsável.

O enunciado, para Bakhtin (2011), apresenta três particularidades específicas que o caracterizam como tal: a alternância dos sujeitos falantes, a conclusibilidade específica do enunciado e a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva. Para atender aos objetivos de nosso recorte, centraremos a atenção na terceira particularidade, por entender que ela fundamenta mais consistente e precisamente a forma como o sujeito se relaciona com outros por meio da linguagem, imprimindo em seus enunciados uma dimensão valorativa que define os interlocutores como autores únicos e singulares daquilo que dizem. Antes, porém, vejamos o que Bakhtin (2011) afirma acerca das duas primeiras particularidades.

A alternância dos sujeitos falantes concerne à natureza limítrofe de cada enunciado concreto, isto é, na comunicação discursiva, seja ela de que natureza for, o falante sempre conclui seu enunciado e cede lugar à palavra do outro, num movimento de alternância que permite a interação entre duas instâncias valorativas, isso desde o diálogo face a face até construções mais complexas, como obras científicas, artísticas etc.

A segunda particularidade do enunciado – a sua conclusibilidade específica – diz respeito a seu acabamento relativo, ou seja, numa situação de comunicação discursiva, o falante conclui seu dizer (relativa e temporariamente) para que seu interlocutor tenha a possibilidade de resposta e assim estabeleça sua compreensão responsiva ativa. Essa segunda particularidade tem extrema relação com a primeira, uma vez que sem o acabamento relativo/temporário não há espaço para a alternância dos sujeitos falantes.

A conclusibilidade do enunciado, para Bakhtin (2011), é determinada por três fatores: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. O primeiro concerne ao fato de que o objeto de discurso (aquilo de que se fala) está no horizonte discursivo de seu autor, ou seja, é delimitado pelo enfoque de abordagem do autor, que lhe confere um caráter esgotável, relativamente concluído na situação precisa de enunciação, embora ele não o seja no imenso fluxo da comunicação verbal. O segundo versa sobre a intenção discursiva do autor, que preside todas as suas escolhas, como a definição do objeto de discurso, as formas do gênero e da língua nas quais o seu enunciado será materializado. Por fim, as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, fator que diz respeito à própria escolha do gênero de discurso a partir do qual o sujeito realizará seu projeto enunciativo.

A terceira particularidade do enunciado, que nos interessa especificamente por fornecer elementos para tratar do posicionamento axiológico, diz respeito à relação do enunciado com o falante e com seus interlocutores. Ao tratar desse aspecto, Bakhtin (2011, p. 289, grifo nosso) já adianta um princípio fundamental dessa formulação, ao postular que “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. *É a posição ativa do falante* nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.” Segundo o autor, o enunciado, em si mesmo, já é a expressão de um ponto de vista acerca de um objeto de discurso, a instauração de uma posição valorativa que se manifesta em diferentes materialidades semióticas do enunciado, dentre elas a materialidade linguística, conforme ele mesmo afirma:

A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. (BAKHTIN, 2011, p. 289, grifo nosso).

Essa relação valorativa é marcada nos elementos linguísticos e composicionais do enunciado, deixando entrever as inúmeras reações que definem a consolidação do projeto enunciativo de seu autor. Nesse sentido, não há como ocultar a dimensão emotivo-volitiva que envolve todo esse processo, conforme demonstraremos na leitura dos dados do *corpus*.

Na análise do sermão religioso oral (assim como em enunciados orais de outras esferas, como a política, por exemplo), é ainda mais imperativo considerar os aspectos entonacionais, uma vez que o sujeito imprime em seu dizer os tons emotivo-volitivos que colorem o seu posicionamento axiológico. E essa valoração, conforme propõe essa terceira particularidade do enunciado de que falamos, estabelece-se mediante a interação com os enunciados de outrem, conforme esclarece Bakhtin (2011, p. 294, grifos do autor):

(...) a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Conforme as palavras do autor, em nossos enunciados, firmamos nosso ponto de vista, nossa apreciação avaliativa na (in)tensa interação com as palavras de outrem, com as quais travamos relações as mais variadas, seja de concordância/

discordância, (in)satisfação, (des)acordo, (des)agrado, crítica, sarcasmo etc. Segundo Bakhtin (2011, p. 297), “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”.

Outro ensaio instigante de Bakhtin em que podemos vislumbrar proposições acerca da posição valorativa do sujeito é “O discurso no romance”, texto escrito na década de 1930 e que faz parte de sua Teoria do Romance. Nele, Bakhtin elabora uma reflexão acerca da natureza do gênero romanesco, concebendo-o como arte verbal, na contramão do que propunha a estilística de sua época, que relegava o romance aos gêneros retóricos e que, para sua análise, aplicava as mesmas categorias empregadas no estudo da poética. É nesse contexto que Bakhtin desenvolve sua investigação, mostrando a natureza heterodiscursiva desse gênero em sua complexa configuração composicional e estilística.

Na segunda parte do ensaio, intitulada “O discurso na poesia e o discurso no romance”, é possível constatar, em muitas e claras formulações, a concepção dialógica do enunciado romanesco, princípio extensivo, conforme entendimento dos estudiosos dos escritos de Bakhtin, a outros tipos de enunciados, e não apenas aos de natureza estética. Diferentemente do que acontece no discurso poético, para Bakhtin, o romance constitui um tipo de enunciado marcado pela heterogeneidade, pela pluralidade e diversidade de discursos, isto é, de pontos de vista, de visões de mundo, conforme ele mesmo afirma (2015, p. 48, grifos nossos):

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externa- dos a seu respeito. *Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos.*

A afirmação acima demonstra que os enunciados são sempre a expressão de um ponto de vista e que já chegam até nós saturados das valorações de outros falantes, sendo, nesse sentido, impossível fugir à condição de respondente ativo. Eles passam por diversos e complexos movimentos no fluxo da comunicação discursiva, entrelaçando-se com uns, duelando com outros, de modo que toda a sua organização composicional e estilística reverbera toda essa movência e plasticidade desde os estratos mais elementares da língua (sintáticos e semânticos) em que se realizam.

Essas proposições adquirem maior robustez na quarta parte do ensaio, dedicada à reflexão sobre “O falante no romance”. Nessa seção, Bakhtin discute as formas de representação do discurso de outrem no romance, chamando a atenção para o papel da pessoa que nele fala. Há várias formulações que nos interessam para evidenciar como o sujeito instaura seu posicionamento axiológico nos enun-

ciados; contudo, devido o curto espaço, destacamos apenas dois fragmentos do pensamento do autor que são elucidativos de nossa proposta e necessários à leitura/análise dos dados. No primeiro, Bakhtin (2015, p. 132, grifo nosso) afirma:

(...) no discurso do dia a dia de qualquer pessoa que tem vida social, ao menos metade de todas as palavras que ela pronunciou são palavras alheias (apreendidas como alheias), *transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade (ou melhor, parcialidade)*.

Observamos, nesse excerto, não apenas o fato de que o discurso/enunciado é dialógico e que está sempre orientado para o outro, mas, sobretudo, que ele é sempre saturado das valorações/tons apreciativos/visões de mundo da instância enunciativa que o produz, de modo que não há imparcialidade do sujeito. Reportando-nos a outro escrito de Bakhtin (“Para uma filosofia do ato”, escrito em 1919), diríamos que o sujeito não tem alibi na existência e que ele é responsivo e responsável por seus atos, entre os quais estão os atos de enunciação/discurso.

Por fim, para dar uma conclusibilidade a essas considerações sobre o posicionamento axiológico, afirmamos com Bakhtin que nossos enunciados, quando em interação com os discursos de outrem, sempre criam um fundo aperceptivo para o abrigo do discurso alheio, a partir do qual é possível moldar esse discurso recebido e imprimir-lhe os acentos em conformidade com a conveniência do autor, dependendo dos propósitos de seu projeto enunciativo. Em outras palavras, como diz Bakhtin (2015, p. 155),

A palavra do autor, que representa e emoldura o discurso do outro, cria para este uma perspectiva, distribui sombras e luz, cria a situação e todas as condições para que ele ecoe, por fim penetra nele de dentro para fora, insere nele seus acentos e suas expressões, cria para ele um campo dialogante.

A partir das ideias esboçadas aqui, é possível compreender que nossos enunciados estão sempre repletos de valorações, de tons apreciativos, de forma que a palavra nunca é neutra ou alheia às avaliações da instância enunciativa. Embora as formulações produzidas por Bakhtin nesses textos evocados sejam resultantes de suas reflexões acerca do discurso estético, é consensual que tais teses são possíveis na análise de qualquer manifestação discursiva, confirmando, assim, a natureza e o caráter dialógicos da linguagem. Dito isto, passemos a breves considerações sobre a noção de autoria que está na base da análise dos enunciados selecionados.

Francelino (2007) desenvolve uma concepção de autoria fundamentada na concepção de linguagem e de sujeito apresentada por Bakhtin e o Círculo no conjunto de seus escritos. Para isso, analisa um *corpus* constituído de aulas ministradas no ensino superior, documentadas no âmbito do Projeto NURC/Recife (v. 2, Elocuções

Formais). O autor evidencia como o sujeito se constitui na/pela linguagem, representando-se como autor dos enunciados que produz, como uma instância produtora de sentido (s). Para isso, propõe três domínios a partir dos quais o sujeito formula seus dizeres: o enunciativo, o discursivo e o linguístico. A partir daí, aponta princípios e características do processo autoral, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Princípios e características da autoria

| Autoria: domínio linguístico-enunciativo-discursivo |
|--|
| Princípios |
| 1º O autor é uma instância individual que se constitui na alteridade |
| 2º O autor instaura um leitor/interlocutor no processo enunciativo |
| Características |
| 1. O autor atribui um fim provisório ao enunciado |
| 2. O autor se manifesta nas variações que o gênero sofre no decorrer do processo enunciativo |
| 3. O autor realiza um trabalho de seleção/cominação lexical no plano linguístico da enunciação |

Fonte: Francelino (2007).

Em relação ao primeiro princípio, o autor é um sujeito singular, único, mas que só se constitui como tal em função da alteridade que lhe funda, isto é, todos os seus enunciados se banham no imenso fluxo da atividade verbal em que o outro está, necessariamente, presente. O segundo princípio, por sua vez, também diz respeito a um aspecto inerente à posição de autor, que é o fato de este sempre *partir de* e *dirigir-se* a alguém, que vai desde o interlocutor virtual, aquele que está no horizonte discursivo do autor, quanto o interlocutor real, concreto, presente na interação face a face.

No que concerne às características da autoria, recorremos a alguns postulados da própria noção de gênero discursivo. Na primeira, compreendemos o autor como aquele que atribui, provisoriamente, um fim ao enunciado, considerando que este é sempre aberto, podendo suscitar réplicas, entonações, posições axiológicas, a depender dos elementos do contexto enunciativo, como a esfera discursiva, o projeto enunciativo do autor, dentre muitos outros.

A segunda característica concerne ao fato de o autor poder imprimir ao gênero discursivo certas nuances que o tornam flexível, instável. Não postulamos aqui que o sujeito tenha, ele próprio, sozinho, poder de modificar o gênero, alterando sua configuração linguístico-enunciativo-discursiva, mas, no processo enunciativo, a depender do contexto comunicativo e do projeto enunciativo, o gênero pode sofrer certas variações por parte do autor.

Por fim, a terceira característica diz respeito às escolhas linguísticas operadas pelo autor para a formulação de seus enunciados. A língua coloca à disposição do sujeito um arsenal de formas que ele poderá utilizar a serviço de seu projeto enunciativo, sendo isso o que configura, na nossa concepção de autoria, o trabalho do autor com a língua, considerada aqui como viva, concreta, real.

Com base nessas considerações sobre autoria e nas formulações bakhtinianas acerca da posição valorativa do sujeito nos enunciados que produz, passemos à leitura dialógica dos sermões selecionados para esta pesquisa.

A CONSTRUÇÃO DO POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO NO SERMÃO RELIGIOSO

O enunciado a ser analisado é um sermão produzido em contexto católico-cristão, pelo enunciador Frei Rogério Soares, em missa realizada no dia 06/08/2013, na Paróquia Nossa Senhora da Luz, em Salvador, Bahia. O sermão foi coletado na página da instituição na internet, no endereço eletrônico <<http://nossasenhoraluz.org/>>. O texto bíblico usado como base para a exposição do sermão foi o Evangelho de S. Lucas, capítulo 17, versículos de número 5 a 10. Para a análise, recortamos o fragmento do enunciado do intervalo compreendido entre os 20'08" e 25'26" (vinte minutos e oito segundos e vinte e cinco minutos e vinte e seis segundos). Os destaques (em itálico) são nossos, para fins de realce do fato discursivo em análise.

(...) o que faz mais as pessoas questionarem sobre ... sobre Deus acerca de Deus ou colocar em xeque a sua ação no nosso meio são as injustiças. São muitas as injustiças que existem no mundo desde sempre nós sabemos que nos surpreende se muitas coisas são mistério, as injustiças também são mistério. A gente se pergunta: por que, por que tanta maldade? Por que perversidade? Por que ainda insiste em fazer parte da humanidade? Por que a gente não consegue se redimir de todas essas coisas? Aí a gente ...começa a tomar contato de muitas situações injustas, sobretudo no nosso país. *Quantas injustiças a gen ... a gente percebe, a gente vê. Pessoas que deveriam estar presas e não estão, políticos que foram julgados daqui a pouco se ganha mais um tempo pra fazer mais não sei o quê já poderia estar na cadeia definitivamente porque está claro pela ação está clara. Aí a gente tem que suportar, suportar sem dizer nada, sem poder fazer nada, porque tem alguém decidindo por a gente, coisas injustas. Outro que fica preso na cadeia e ainda é deputado, ainda está legislando, né, a partir de uma situação de ... de prisão. E a gente não pode fazer nada! Tem que suportar tantas injustiças depois, quantas pessoas que passam fome e a gente diz: por quê? Tem tanto, se produz tanto. Só no Brasil são 14 milhões de pessoas que ainda não têm dignidade, ou seja, a comida, que é o básico, fora outras coisas, imagina né? Aí isso leva as pessoas a perguntar: on ... onde estás, ó Deus? Tu olhas para isso, vê essa injustiça.*

O enunciador, nesse fragmento, aborda a temática da injustiça em relação ao aspecto da corrupção na esfera política. Inicialmente, o autor conduz a exposição sobre o tema numa dimensão mais geral, mais ampla, como algo presente em todo o mundo. Ainda nesse início de fragmento, o autor formula perguntas retóricas (e isso é bem recorrente no discurso religioso), de cunho complexo, como estratégia para prender a atenção dos interlocutores (no caso, os fiéis). Em seguida, há uma delimitação espacial, por parte do sujeito autor, ao focar a problemática da injustiça no contexto brasileiro, a partir do qual construirá sua argumentação.

No excerto em destaque, podemos constatar a relação valorativa do autor com o seu objeto de discurso, ao referir, em tom de indignação e de revolta, sua compreensão responsiva ativa concernente à injustiça decorrente da corrupção praticada por agentes políticos. No fragmento “Pessoas que deveriam estar presas e não estão, políticos que foram julgados (...) já poderia estar na cadeia definitivamente porque está claro pela ação está clara”, o autor não apenas constata uma situação, mas o faz mediante a expressão de um ponto de vista marcado por acentos apreciativos que evidenciam sua expressividade e, conseqüentemente, seu estilo individual. Notemos que o advérbio “definitivamente” fixa no enunciado um tom emotivo-volitivo de inconformismo com a situação vivenciada. A expressão “estar na cadeia definitivamente” reporta-se, dialogicamente, a enunciados da esfera jurídica, uma vez que se espera que um sujeito julgado pela lei seja punido por seus crimes, o que, na visão do autor, não acontece.

Outro excerto valorado nesse enunciado é “outro que fica preso na cadeia e ainda é deputado, ainda está legislando, né, a partir de uma situação de ... de prisão. E a gente não pode fazer nada! Tem que suportar tantas injustiças.” Para que esse enunciado faça sentido, sobretudo porque ele já mantém uma relativa distância temporal de aproximadamente quatro anos, é preciso recuperar outros enunciados reportados nessa materialidade linguística. Referimo-nos a um acontecimento ocorrido em 2013, no período de emergência desse enunciado, quando o deputado federal Natan Donadon (ex-PMDB-RO) foi condenado pelo STF (Supremo Tribunal Federal) e preso por dois meses, mas teve seu mandato mantido por decisão da Câmara dos Deputados. Nesse sentido, notamos que o enunciado do sacerdote estabelece relação dialógica com outros enunciados produzidos na época, quando a imprensa nacional noticiou fartamente esse caso como bem pontuou Bakhtin (2015, p. 49),

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas ideológicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.

No fragmento em análise, o posicionamento axiológico do sacerdote é construído a partir de sua relação com os enunciados de outrem, no caso, de uma ou mais notícias acerca do evento concreto (fato) ocorrido (a prisão e a manutenção do mandato do parlamentar); nesse caso, o tom apreciativo dominante é, novamente, o da indignação, da revolta, do inconformismo acompanhado do senso de impotência diante da situação (“E a gente não pode fazer nada! Tem que suportar tantas injustiças.”). Certamente, a posição social que esse sujeito ocupa (sacerdote católico), a situação enunciativa que vivencia (missa), os interlocutores envolvidos (os fiéis), dentre outros aspectos do quadro discursivo, são vetores determinantes da expressividade que resulta na seleção lexical e estilística aí posta, que poderia, inclusive, se fosse em outro contexto, apresentar um tom mais agressivo, rude ou até mesmo vulgar.

Já caminhando para a parte final do recorte do enunciado, novamente reportando-se a enunciados de outrem, o autor estabelece sua posição valorativa em relação à temática da injustiça (“Depois, quantas pessoas que passam fome e a gente diz: por quê? Tem tanto, se produz tanto. Só no Brasil são 14 milhões de pessoas que ainda não têm dignidade, ou seja, a comida, que é o básico, fora outras coisas, imagina né?”). Dessa vez, o autor recorre a um discurso de autoridade, ao trazer dados numéricos (14 milhões) para firmar e consolidar seu ponto de vista segundo o qual o país padece de problemas sociais sérios, como a fome, que ainda atinge, segundo ele, um número muito expressivo de cidadãos.

O tom emotivo-volitivo de indignação e de crítica novamente aparece em expressões como “*tem tanto, se produz tanto*”, isto é, parece inconcebível o paradoxo estabelecido a partir do presumido (para usar um termo de Volochínov (1926)) segundo o qual um país rico em produção de bens alimentícios tenha ainda um número significativo de pessoas que passam fome. Nesse caso, não é possível apontar especificamente a qual (is) enunciado (s) ele se reporta, mas é significativo o uso da estratégia do discurso de autoridade, uma vez que normalmente não é contestada por se tratar, nesse caso, de um dado numérico, objetivo e, ainda, da palavra de um sacerdote.

Assim, a leitura do enunciado demanda o conhecimento e o compartilhamento de uma rede de enunciados com os quais o autor estabelece relações diversas e os quais acentua com diferentes matizes axiológicos. Qualquer tentativa de análise de um enunciado sem se considerar o contexto socioverbal da situação que o engendrou tende ao monologismo, isto é, a um apagamento/silenciamento de suas vozes constitutivas, considerando que

(...) em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. (BAKHHTIN, 2011, p. 299)

Por fim, nas últimas linhas desse fragmento em análise, o autor retorna ao acento apreciativo empregado no início da formulação de sua ideia: “Aí isso leva as pessoas a perguntar: on ... onde estás, ó Deus? Tu olhas para isso, vês essa injustiça.” Nessa parte do enunciado, o autor novamente emprega pergunta retórica com o intuito discursivo de conduzir o fiel a uma reflexão acerca da situação de injustiça já apresentada por ele e da posição divina em relação a tudo isso.

Vale ressaltar que a construção do posicionamento axiológico nesse pequeno excerto dá-se, considerando a memória discursiva do falante, mediante a mobilização de vozes constitutivas desse enunciado, como bem afirmou Bakhtin (2011, p. 297): “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” O trecho destacado no fragmento em análise nos faz lembrar o tom emotivo-volitivo dos escritores dos Salmos (livro da Bíblia Sagrada), quando em suas orações, muitas vezes, questionavam Deus acerca de situações adversas pelos quais passavam.

O outro enunciado a ser analisado é o sermão proferido por um Pastor Protestante, em um contexto de culto evangélico, cujo tema foi “o novo nascimento para o cristão”. Observemos o fragmento seguinte:

Jesus diz assim a Nicodemos, vocês se lembram disso: “Nicodemos, necessário é nascer de novo.” Só que Nicodemos não era um zé mané qualquer, nem era um ateu, nem era, digamos, um budista, Nicodemos era um judeu, sabe, fervoroso, era um homem do templo, um homem da lei (...)

Jesus disse: “Nicodemos isso não me importa” ... “Não importa onde você nasceu, quem lhe batizou”. Escute, diz Ele: “Você tem que nascer de novo”. Aí Jesus diz assim: “Nicodemos, porque, quem não nascer de novo não entra no reino de Deus.” Nem vai pro céu porque é pentecostal, porque é carismático, porque é assembleiano, porque é da batista, porque é presbiteriano, porque é católico, porque é espírita. Essa visão infantil, irmãos, é de quem não conhece a Bíblia.

O primeiro fragmento começa com uma remissão literal a um texto da Bíblia Sagrada, isto é, o autor recupera na íntegra a afirmativa de Jesus acerca do comportamento de um contemporâneo seu, mestre de lei, chamado Nicodemos, membro do Sinédrio (espécie de corte da época), com quem Jesus estabelece um diálogo acerca de um dos principais temas do cristianismo, que é o do novo nascimento. Contudo, essa retomada *ipsis literis* do texto bíblico é imediatamente seguida de uma atitude valorativa do autor, inclusive em tons emotivo-volitivos depreciativos, considerando que, pelo recurso da negação, estabelece uma escala hierárquica da qual o personagem não poderia fazer parte (nem x, nem y, nem z ...).

A primeira delas da ordem hierárquica, “zé mané”, apresenta um caráter jocoso, encabeçando a lista dos termos designativos inapropriados para nomear

o personagem. Uma consulta aleatória e simples ao sentido da expressão “zé mané” nos traz o seguinte: “Sujeito desprovido de razoável intelecto e capacidade mental, para discernir e avaliar as situações do dia-a-dia.” (<http://www.dicionarioinformal.com.br/z%C3%A9%20man%C3%A9/>). Nesse sentido, a intenção do autor é mostrar a condição necessária, segundo a perspectiva bíblica, cristã, para se obter a salvação. Para isso, o autor apela para a identidade do sujeito Nicodemos, só que o faz a partir de um tom apreciativo que põe em posições diferentes a condição religiosa do ouvinte em potencial (“(...) nem era um ateu, nem era, digamos, um budista, ...)

No fragmento seguinte, o autor novamente expressa seu ponto de vista acerca do tema ao convocar para seu enunciado nomes de denominações da religião protestante, além do registro das religiões católica e espírita, para mostrar que há uma pressuposição, por parte desses segmentos religiosos, de que cada uma delas é que aponta o verdadeiro caminho para o novo nascimento. Esse posicionamento axiológico é finalizado, nesse excerto, com o uso do adjetivo “infantil”, com o qual o autor afirma que não é a identidade religiosa a condição para ‘nascer de novo e entrar no céu’, mas o conhecimento de Deus mediante o conhecimento da Bíblia. É possível constatar, na entonação do autor, os índices axiológicos da luta/arena estabelecida com vozes cuja materialidade não aparece literalmente, mas é presumida. Vejamos esse aspecto ainda no fragmento a seguir:

Agora, olhe bem pra mim, esse nascer de novo é transformador, nos faz diferentes, não nos faz menos humanos, mais desumanos, não nos faz anjos nem arcanjos, nem santarrões da terra, nem nos faz hipócritas ou religiosos, nos faz diferentes pelo testemunho de vida. Uma pessoa não é mais santa, menos santa pelo tamanho do cabelo, porque se usa brinco ou não usa brinco, essas coisas fazem parte das paranoias humanas que manipulam o comportamento religioso das pessoas. Geralmente líderes manipuladores, que precisam fazer esse controle, não Deus. Não Deus.

Neste fragmento, o autor estabelece uma diferença quanto à compreensão do que seja o ato de “nascer de novo”, que aponta para a ideia de transformação/mudança de caráter, de vida, e o próprio fato de “ser humano”, isto é, estar sujeito a limitações impostas pela própria condição de viver em uma dimensão física, terrena, portanto, oposta à espiritual. Essa distinção é importante para entendermos a posição axiológica do sujeito mediante a seleção de um léxico que mobiliza sentidos produzidos e veiculados nos contextos aos quais ele se reporta.

Em outras palavras, nesse fragmento, está presumida a ideia amplamente difundida em algumas correntes protestantes pentecostais de que o “nascer de novo”, o “ser santo (a)”, implica mudança radical em todas as áreas da vida, inclusive a dos usos e costumes. Nesse sentido, em toda a prática discursiva desses cristãos, há um cuidado com o uso de roupas, que devem ser sempre compridas, bem com-

postas, para não se mostrar o corpo, o que implicaria a ruptura com o padrão de “santidade”; e com o uso do cabelo, que deve ser comprido, sem qualquer tipo de adereço, demonstrando simplicidade, o que aponta para o “ser santo (a)”.

O autor, nesse caso, estrutura seu enunciado em torno de uma formulação irônica, ao reportar-se a esse discurso. Ele utiliza o adjetivo “santarrões”, em um tom valorativo pejorativo, para satirizar os cristãos que adotam esse procedimento quanto ao uso de roupas e de adereços, mas que apresentam um “testemunho de vida” incompatível com os valores que pregam. O pregador, com essa entonação satírica, conclui o fragmento tecendo críticas aos líderes religiosos, considerando “paranoico” e “manipulador” o modo de proceder dos que se pautam por essa forma de compreender o tema em questão.

A análise dialógica dos enunciados recortados aqui evidencia dois aspectos conclusivos com os quais damos um acabamento relativo a essa reflexão:

- i) O discurso do sacerdote é caracterizado pela ambivalência/plurivalência das palavras que constituem o núcleo de seu projeto discursivo, isto é, o uso de determinados termos e expressões extrapola a mera questão designativa e aponta para a construção de um posicionamento enunciativo acerca do tema que aborda. Nesse sentido, verificamos a dinâmica de refração dos pontos de vista e cosmovisões que atravessam seu discurso, os quais são ressignificados à luz da posição axiológica que propõe/impõe a seu auditório, no caso, os fiéis.
- ii) O discurso do sacerdote evidencia, na seleção lexical que opera, os efeitos estilísticos da palavra do outro em sua consciência e, conseqüentemente, em seu discurso, demonstrados mediante a mobilização de tons emotivo-volitivos e entonações apreciativas que demarcam as fronteiras dos pontos de vista em (in)tensa interação dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dialógica do enunciado selecionado para esta comunicação deixa entrever a espessura ideológica (na medida em que revela as crenças e valores desse sujeito autor) e dialógica/axiológica (na medida em que revela as vozes – e suas valorações – que compõem esse concerto) de tais enunciados, haja vista as apreciações e posicionamentos desses sujeitos nesse campo de utilização da língua, mesmo considerando que o discurso religioso, tanto para o sacerdote quanto para o fiel, normalmente se caracteriza como palavra autoritária, não muito dada a infiltrações avaliativas por parte do falante.

Verificamos, ainda, que o posicionamento axiológico nesse enunciado é construído mediante a entonação apreciativa que seu autor utiliza para referir seu objeto de sentido, mas isso só é possível pela relação que seu enunciado mantém

com outros na cadeia da comunicação discursiva, a partir do momento que o sacerdote dialoga com o discurso político, valorando-o mediante a assunção de um ponto de vista, no mínimo, não favorável à postura dos agentes políticos em nossa sociedade. Sem essa interação, não haveria sentidos, ou, em outras palavras, não seria possível uma resposta, conforme nos ensina Bakhtin (2011, p. 297, grifo do autor):

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, decerto modo os leva em conta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo:34, 2015.

FRANCELINO, Pedro Farias. *A autoria no gênero discursivo aula: uma abordagem enunciativa*. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

MOREIRA DE SÁ et al. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade do Recife: materiais para seu estudo*. Vol. 2 – Elocuções Formais. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2005.

VOLOCHINOV (1926). *Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica*. Tradução de de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

17

CAPÍTULO

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA SEM ENSINO DE GRAMÁTICA?

REFLEXÕES E PROPOSTAS

Silvia Rodrigues Vieira

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas baseadas nas orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no país, sobretudo após os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998), acabaram por estabelecer uma oposição entre “prática de análise linguística” e o suposto tradicional “ensino de gramática”. O pilar básico dessa oposição, detalhada na Seção 2 deste artigo, reside na concepção de que, enquanto a prática de análise linguística toma o texto e as atividades de leitura e produção textual como prioritárias, sendo o componente gramatical utilizado de forma instrumental, o ensino de gramática consideraria, como elemento central

da proposta, o componente estrutural, sobretudo nos planos da palavra, oração e período, desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

Com base nessa constatação, o presente artigo pretende tratar de duas questões: (i) até que ponto a oposição prática de análise linguística *versus* ensino de gramática e seus desdobramentos têm colaborado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa? e (ii) que alternativas podemos propor para uma abordagem do componente linguístico que articule “prática de análise linguística” e “ensino de gramática”, sem avaliar como posições incompatíveis ou em escala de superioridade?

A fim de trazer respostas a essas questões, este texto: (i) sintetiza a abordagem do componente linguístico em orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, além de descrever a oposição “prática de análise linguística” *versus* “ensino de gramática” (Seção 2); (ii) apresenta reflexões a partir de diagnose de parte do material do Município do Rio de Janeiro, que instaura, a nosso ver, certa proposta de “prática de análise linguística” (Seção 3); e (iii) sintetiza a proposta experimental desenvolvida no âmbito da disciplina “Gramática, variação e ensino” de um ensino de gramática em três eixos/frentes de trabalho (Cf. VIEIRA, 2014, 2017), ilustrando-a com o tratamento de alguns temas morfossintáticos (Seção 4); e, por fim, a título de considerações finais (Seção 5), busca estabelecer os desafios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino de gramática, sem desconsiderar a relevância do que ficou conhecido como “prática de análise linguística”.

ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS E A OPOSIÇÃO “PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA” *VERSUS* “ENSINO DE GRAMÁTICA”

Observando os PCN de Língua Portuguesa, para o ensino fundamental e para o ensino médio, podem-se estabelecer alguns pressupostos gerais para a abordagem do componente gramatical em sala de aula, que podem ser assim sintetizados:

- i. A “linguagem” é concebida como atividade discursiva, de modo que os conteúdos (“com certa relativização do conteúdo tradicional e do uso da metalinguagem”) devem estar articulados ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.
- ii. O texto é o objeto de ensino privilegiado, em sua diversidade de gêneros, orais e escritos.
- iii. O ensino gramatical deve ser articulado às práticas da linguagem, sendo a metalinguagem instrumento de apoio.
- iv. A reflexão sobre os fenômenos da linguagem (dentre os quais se destaca a variação linguística) deve ser feita também de forma articulada às práticas de linguagem.

- v. Configura-se como papel da área a promoção do domínio das “normas urbanas de prestígio”, especialmente na modalidade escrita.

A submissão do trabalho com o componente gramatical ao plano das demais atividades propostas – as chamadas práticas de linguagem – fica clara nas próprias palavras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM+):

O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. (BRASIL, 2000, p. 81)

Na Base Comum Curricular Nacional, em sua versão revista e já encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, determinam-se os propósitos da área:

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (BRASIL, 2016, p. 63)

Como se pode observar, as “práticas da linguagem (leitura, escrita, oralidade)” continuam a constituir a base das orientações oficiais, práticas que, segundo o documento, devem ser propostas para a preparação do indivíduo em campos diversos, quais sejam: “campos da vida cotidiana, político-cidadão, literário e investigativo”.

Após debate nacional e justas críticas sobre o lugar da gramática na organização curricular, a segunda versão da BCCN estabelece quatro eixos para o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, incluindo um mais especificamente voltado para o componente gramatical: Leitura, Escrita, Oralidade/Sinalização, Conhecimento sobre a língua e sobre a norma. Este último trata, segundo o documento, das “regras que explicam o seu (da língua) funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções” (BRASIL, 2016, p. 95) e, embora passe a constar como um eixo específico, configura “suporte” para as “práticas de linguagem”.

Como reação necessária ao baixo grau de letramento dos estudantes brasileiros após cerca de doze anos de escolarização, as orientações oficiais continuam a representar certo esforço em situar o uso da língua Portuguesa como instância socialmente produtiva, de modo a constituir área relevante para o aluno não só na escola, mas em qualquer esfera de sua vida pessoal e profissional. Resulta do

aproveitamento dessas orientações por profissionais diversos uma abordagem de dois paradigmas supostamente dicotômicos e dissociados, que opõem uma prática supostamente tradicional de ensino, rotulado, por vezes – de forma indesejável, a nosso ver –, de “ensino de gramática”, e uma prática tomada como inovadora e promissora, identificada como “prática de análise linguística”.

O conhecimento detalhado da referida oposição pode ser encontrado em Mendonça (2006, p. 207), que apresenta um quadro das divergências entre os paradigmas “ensino de gramática” e “prática de análise linguística”. Segundo a autora, no primeiro paradigma, a língua seria concebida como sistema inflexível e invariável, as aulas de gramática não se relacionariam necessariamente com as de leitura e produção textual, os conteúdos gramaticais seriam transmitidos segundo uma metodologia dedutiva e de treinamento, com privilégio às atividades metalinguísticas, exercícios estruturais, de identificação, classificação e correção (centralidade na norma-padrão). Desse modo, as unidades privilegiadas para análise estrutural são a palavra, a frase e o período, desconsiderando a adaptação dos usos linguísticos ao funcionamento dos gêneros em contexto interacional. De outro lado, a “prática de análise linguística” conceberia a língua como “ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes”, constituiria ferramenta para a leitura e a produção de textos, os objetos de trabalho seriam os usos linguísticos, seus efeitos de sentido, que seriam trabalhados, por meio de atividades metalinguísticas e epilinguísticas em paralelo, de forma indutiva, valendo-se de questões abertas e atividades de pesquisa. Dessa forma, a unidade privilegiada é o texto, cujas escolhas linguísticas são analisadas em função das condições de produção dos gêneros textuais.

Como se pode observar, as divergências entre “ensino de gramática” e “prática de análise linguística” sistematizadas pela referida autora dizem respeito não só ao campo dos fundamentos teórico-descritivos de cada área, mas também às opções metodológicas que seriam preferenciais em cada caso.

BUSCANDO FUGIR DO TRADICIONAL “ENSINO DE GRAMÁTICA”: REFLEXÕES INICIAIS

No âmbito do Projeto Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas¹⁰, a equipe de pesquisadores tem buscado enfrentar dois desafios: (i)

¹⁰ Esse projeto, coordenado pela autora do presente artigo, conta/contou com os alunos de iniciação científica (Luiz Felipe da Silva Durval, Jéssica Pegas de Abreu), professores da rede pública municipal (Fernanda Castro Bruno e monique Débora Alves de Oliveira) e mestrandos do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da UFRJ (Juliana Magalhães Catta Preta de Santana, Monique Débora Alves de Oliveira) e do Profletras (Daniela da Silva de Souza, Isabella Passos Gouvêa e Danieli Silva Chagas).

conhecer melhor os materiais e as práticas instaurados em escolas municipais do Rio de Janeiro; e (ii) construir e experimentar propostas pedagógicas para o desenvolvimento de temas gramaticais.

Na perseguição do primeiro desses desafios, tem-se desenvolvido – além da descrição da abordagem que faz o professor em sala de aula, que, sem dúvida, ultrapassa e muito o uso do material pedagógico – detalhada observação dos chamados “Cadernos pedagógicos”¹¹, elaborados por equipe designada pela Secretaria Municipal de Educação e utilizados em todas as escolas públicas da cidade¹².

Para o alcance de conclusões no que tange à análise das questões gramaticais, o levantamento dos dados considerou a presença de expedientes de qualquer nível linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfológico, morfossintático, sintático) para a construção de significados, identificados por metalinguagem ou não; não foram consideradas questões “de gramática” aquelas de natureza lexical ou de compreensão/interpretação exclusivamente do plano das ideias ou da relação entre as ideias em geral, advindas do texto. Essa opção metodológica é compatível com os objetivos da observação, que foi o de analisar o espaço destinado ao tratamento de questões estruturais, formais nas atividades didáticas propostas.

Dos resultados da investigação em relação aos cadernos destinados ao 6º ano em 2014 e 2015, pontuam-se aqui as principais tendências verificadas. Não se trata, aqui, de apontar problemas nos referidos cadernos, visto que representam um relevante esforço dos órgãos públicos não só de prover material atualizado, mas também de atender a necessidade de promoção dos alunos. Observando as atividades propostas, resta claro, primeiramente, que o material sob análise objetiva ao máximo instaurar as “práticas de linguagem” – o que faz positivamente em muitos aspectos –, às quais se submeteria a “prática de análise linguística”, segundo os pressupostos já descritos na seção anterior. É nítido o privilégio às atividades de leitura e produção textual, com abundantes exercícios de compreensão textual.

No que se refere ao trabalho específico com elementos gramaticais, registram-se poucas questões e poucos temas linguísticos em debate, raro uso de metalinguagem e nenhuma sistematização de expedientes gramaticais. No que se

¹¹ Os comentários desta seção referem-se aos cadernos pedagógicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o 6º ano em 2014 e 2015. Esses volumes não estão mais disponíveis on-line. Para ter acesso aos cadernos atuais, vale conferir o endereço <http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGÓGICOS/CADERNOS%20PEDAGÓGICOS/>.

¹² Encontra-se em fase de elaboração artigo com os resultados quantitativos desse estudo, demonstrando o perfil do tratamento dispensado a temas gramaticais, a sair em e-book de organização própria da coordenação do projeto, a ser divulgado em breve.

refere ao domínio de normas linguísticas, é quase nulo o tratamento da variação linguística em efetivas atividades com regras variáveis; a inserção que se faz desse tema também é rara e de natureza teórica. Ao que parece, subjazem às orientações da abordagem ora descrita os seguintes desejos/propósitos: (i) não usar metalinguagem e não adotar qualquer tratamento analítico-descritivo de fenômenos gramaticais, com sistematização de conteúdos linguísticos; (ii) não abordar, ainda que reflexivamente, nenhum fenômeno gramatical que seja do âmbito da oração ou do período, a não ser que isso tenha um efeito estilístico/expressivo nítido para o sentido global do texto; (iii) contemplar os componentes gramaticais tão-somente quando houver alguma recorrência ou valor no texto específico de que trata a questão; e (iv) abordar os fenômenos variáveis apenas para o debate sobre preconceito linguístico, mas sem tratamento efetivo de regras variáveis, sobretudo as do plano morfossintático.

Em síntese, embora se assuma, em uma abordagem textual-discursiva, que os expedientes gramaticais constituem recursos expressivos para o desenvolvimento de outras competências, esses expedientes não são tratados segundo uma abordagem descritivo-analítica, possivelmente concebida como indesejável ou desnecessária. Associa-se a abordagem reflexiva da gramática apenas a atividades diretamente relacionadas à leitura de um texto específico, como se não interessasse formular, na escola, a sistematicidade de muitos desses recursos independentemente do texto ou do gênero em questão. A nosso ver, não acontece efetivamente a articulação entre conteúdos gramaticais e competências discursivas, porque os elementos linguísticos são abordados ao acaso de uma atividade de leitura específica. Por fim, não se promove o “domínio das normas de prestígio” por meio da observação dos usos nos textos, dada a tendência a uma rara abordagem teórico-descritiva desses fenômenos. Na sala de aula, a orientação normativa acontece em atividades de produção textual, aplicada em cada texto produzido pelo aluno, sem sistematização das regras variáveis.

A sensação que fica, após a análise detalhada do referido material, é a de que o componente estrutural se encontra tão nitidamente em segundo plano que, embora se identifiquem questões que busquem a contextualização da gramática, ele parece ser evitado no trabalho pedagógico. Em analogia com um tema pouco técnico, fica a sensação de que, perseguindo o justo desejo de “jogar fora a água suja do banho de um bebê, joga-se fora junto o próprio bebê”.

Considerando que essa análise decorre de parte do material usado na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e que cada professor autonomamente pode construir com a turma atividades complementares, é preciso relativizar o efeito e a generalidade da proposta para toda a cidade. De todo modo, observar esse material constituiu atividade fundamental para suscitar as reflexões relacionadas à

relação gramática e texto, considerando propostas que priorizam o desenvolvimento da chamada competência discursiva do aluno.

Em linhas gerais, percebe-se que o avanço na articulação do saber científico à elaboração de propostas pedagógicas após as orientações oficiais a partir dos PCN foi nítido no que se refere à abordagem textual-discursiva, com a exploração de recursos expressivos para o desenvolvimento de outras competências. Ocorre que essa exploração ficou tão circunscrita ao universo de certo texto em particular ou de certo gênero textual, que a abordagem descritivo-analítica dos temas linguísticos sempre a partir da reflexão linguística, ainda que “com certa relativização do uso da metalinguagem”, não ocupou suficientemente a cena de forma a tornar o aluno autônomo na articulação entre conteúdos e competências, seja no plano da leitura, seja no plano da produção textual. Neste último, a recomendada promoção das normas de prestígio, consoante a abordagem variacionista, também é timidamente abordada.

Ao que tudo indica, a área pedagógica precisa avançar no sentido de suprir a carência de propostas que, sem desmerecer as chamadas “práticas de linguagem”, trabalhem o componente gramatical, seja no plano da reflexão e sistematização linguística, de modo a tornar explícito o conhecimento natural que todo falante tem da língua, seja no plano da exploração de recursos linguísticos em textos, sem deixar de considerar a complexidade da variação linguística.

PARA UM PRODUTIVO “ENSINO DE GRAMÁTICA”: TRÊS EIXOS/FRENTES DE TRABALHO

Tentando cumprir o desafio de avançar em uma proposta para a abordagem gramatical em sala de aula, o Mestrado Profissional em Letras vem se esforçando em elaborar disciplinas e trabalhos pedagógicos que colaborem com o ensino de Português, sobretudo no nível fundamental. No âmbito da disciplina “Gramática, Variação e Ensino”, após debate com a equipe nacional de professores, Vieira (2014, 2017) desenvolve proposta para o ensino de gramática consoante três eixos/frentes de trabalho, proposta que já pôde ser experimentada em relação ao tratamento de alguns temas morfossintáticos, tanto no projeto já citado, quanto nas orientações a dissertações do Profletras (SOUZA, 2014; CHAGAS, 2016; GOUVÊA, 2016).

A elaboração de três eixos para o trabalho com temas gramaticais, na verdade, reflete as concepções científicas acerca de qualquer língua. Os avanços da Linguística nos permitem reconhecer que uma língua constitui não só código ou estrutura regularmente arquitetado (a), mas também uma “manifestação particular, histórica, social e sistemática da comunicação humana” (MARCUS-

CHI, 2005, p. 22). Dentre as características manifestas pelas línguas, três delas – conforme descritas pelo referido autor (p. 23) – podem sustentar a proposta que ora se apresenta: toda língua pressupõe heterogeneidade, interatividade e sistematicidade.

De acordo com a proposta de Vieira (2014, 2017) para o ensino de Língua Portuguesa, nenhum desses componentes deve estar superposto aos demais no trabalho pedagógico. Uma abordagem produtiva de ensino deve considerar cada uma das três referidas características, ainda que metodologicamente possa ser orientada a partir da contextualização constante da língua (em situações interacionais), cujos usos são variáveis e sistematicamente arquitetados. Em outras palavras, fazer o aluno conscientemente reconhecer/ativar os mecanismos gramaticais que garantem a tessitura também é desenvolver uma relevante competência cognitiva, que até pode acontecer, e é desejável que aconteça, sempre que possível, a partir do plano da leitura e da produção textual.

Pode-se estabelecer, então, que o trabalho com gramática nas escolas precisa:

- (i) considerar o funcionamento dos expedientes gramaticais em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo), conforme Gorski, Coelho (2009, p. 83);
- (ii) permitir o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda,
- (iii) dar acesso a variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação – conforme Bortoni-Ricardo (2005) –, que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou nos diversos materiais usados.

Ficam, então, naturalmente estabelecidos os três eixos para a abordagem dos fenômenos gramaticais, fenômenos que devem ser concebidos como:

- (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo I);
- (ii) recursos expressivos para a construção do sentido do texto (Eixo II); e
- (iii) manifestação de normas/variedades (cultas e populares), considerando a complexidade da variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade (Eixo III).

O estabelecimento desses três eixos para o ensino de gramática acarreta uma reflexão adicional para a área pedagógica: o espaço da sala de aula não comporta um único e delimitado quadro teórico-metodológico; insistir em uma única área das pesquisas em Linguística como linha orientadora de todas as atividades

pedagógicas significa prejuízo ao cumprimento dos propósitos totais da escola. A título de ilustração, se, de um lado, a orientação teórica-descritiva mais na linha dos estudos formais (sejam eles de viés tradicional, estruturalista ou formalista, por exemplo) dos planos fonológico, morfológico e sintático do Português tem muito a contribuir com o Eixo I, ora estabelecido, é inegável que as contribuições das orientações funcionalistas e discursivas têm sido fortes linhas no sentido de promover o reconhecimento acerca dos recursos expressivos nos planos dos textos e gêneros textuais, o que se alinha ao cumprimento dos propósitos do Eixo II. No que tange ao desenvolvimento do Eixo III, a abordagem da Sociolinguística Variacionista pode prover plenamente os recursos para o trabalho com a pluralidade de normas linguísticas, nos planos da leitura e da produção textual.

Nesse sentido, interessa, no Eixo I, o desenvolvimento sistemático de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, consoante proposta de Franchi (2006), proposta que se alinha com o pensamento de diversos linguistas que se ocuparam da temática do ensino de gramática (conforme, por exemplo, PERINI, 2001; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; BASSO; OLIVEIRA, 2012; FOLTRAN, 2013; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017). Em linhas gerais, defende-se que, sendo a gramática matéria que permite significar e traduzir significados, importa explorar e sistematizar, na medida adequada à série/idade dos estudantes, os recursos criativos do dispositivo gramatical internalizado que todos temos. Permitir a “construção de gramáticas”, no dizer de Basso; Oliveira (2012), implica tornar explícito – de forma descritivo-analítica – o conhecimento que todos os falantes têm naturalmente de sua língua.

Como se entende que a escola não é espaço apenas para o trabalho com a sistematicidade da língua, mas também deve configurar oportunidade de ampliação da experiência de receber e produzir atos linguísticos no plano interacional, o desenvolvimento do Eixo II permitirá trabalhar com os recursos gramaticais no nível textual-discursivo. Nesse sentido, é fundamental absorver as contribuições das abordagens funcionalistas, dentre as quais destacamos Neves (2005), ou discursivo-textuais, como, por exemplo, a adotada por Pauliukonis (2007), que chama a atenção para a relação gramática e texto/discurso.

Com base em uma concepção de textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” –, Neves (2006) apresenta quatro grandes áreas que evidenciam a relação entre gramática e texto: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Fica evidente, em cada uma dessas áreas, a atuação dos componentes linguísticos, no âmbito lexical e gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados.

Considerando a chamada Análise Semiolinguística do Discurso, Pauliukonis (2007, p. 239) concebe o texto como “um evento em situação dialógica”. Nessa perspectiva, os elementos linguísticos e extralinguísticos são codificados pela gramática e configuram-se de acordo com um “contrato comunicativo” que afeta os diversos gêneros textuais. Por meio de um conjunto de operações, realizam-se escolhas referentes ao material linguístico, seja no plano lexical e microestrutural, seja no plano macroestrutural, consoante modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos” (p. 248). A seleção linguística para a construção do sentido do texto ocorre, então, a partir de uma série de operações, quais sejam:

- (a) identificação: designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação);
- (b) caracterização: atribui propriedades objetivas ou subjetivas aos seres (adjetivação);
- (c) processualização ou representação de fatos e ações: identifica as mudanças na relação entre os seres (verbalização);
- (d) modalização/explicação: revela as razões de ser e fazer do emissor, recobre todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito – certezas, dúvidas, interrogação, imposições etc.; ponto de vista do locutor (modalização);
- e (e) relação: laços coesivos e regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão). (VIEIRA, 2014, 2017)

Com base nas propostas aqui brevemente aludidas, as diretrizes relativas ao Eixo II reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido, o que, em última instância, sustenta a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos, sempre que o tema gramatical em questão permita fazê-lo.

Por fim, no âmbito do Eixo III, entende-se que o ensino de gramática deve contemplar a heterogeneidade sistemática de que se constituem todas as línguas, conforme apregoam os pressupostos labovianos (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). Considerando a complexidade das regras variáveis, que funcionam sob o condicionamento de natureza linguística e extralinguística/social, interessa promover o domínio de estruturas variáveis consoante o que Bortoni-Ricardo (2005) bem sistematizou em contínuos, sobretudo os de oralidade-letramento/modalidade (do mais oral ao mais escrito) e de monitoração estilística/registro (do mais monitorado/formal ao menos monitorado/informal).

O trabalho sistemático com a pluralidade de normas de uso ou variedades linguísticas – dos usos mais populares aos mais cultos, falados ou escritos, mais ou menos monitorados – vai ao encontro do objetivo oficial de promover “normas

urbanas de prestígio”. Em outras palavras, trata-se de enfrentar o desafio de promover o que Faraco (2008, 2015) tem chamado de “pedagogia da variação linguística”. Desse modo, o chamado ensino da norma-padrão ou a orientação de caráter normativo exercidos pelos professores de Língua Portuguesa estaria naturalmente coadunado com escolhas que são efetivamente plurais: o indivíduo culto não fala como escreve, nem fala ou escreve da mesma forma em todos os gêneros textuais. Vieira; Freire (2014) apresentam, a esse respeito, resultados sociolinguísticos relativos a diversos fenômenos morfossintáticos, que permitem delinear estruturas prototípicas da fala, sobretudo a culta, versus um quadro bastante diferenciado das construções que se encontram em textos escritos cultos, com graus de formalidade diversos e com maior ou menor compromisso com o que seria prototipicamente esperado como padrão. Apresentam-se, assim, evidências de um princípio proposto por Faraco (2015), o de que a norma-padrão deve ser plural, visto que as próprias variantes implementadas pelas variedades cultas são plurais, além do que é preciso lembrar que os alunos não só produzem textos segundo diversos graus de formalidade, mas também leem textos variados, do presente ou do passado, o que implicar promover o contato até mesmo com traços que não são efetivamente vernaculares.

Ao fim da apresentação da abrangência de cada eixo, cabe refletir sobre a desejável articulação entre as três frentes de trabalho, sem deixar de respeitar o escopo e a relevância de cada uma delas. A esse respeito, propõe Vieira (2014, 2017):

De todo o exposto, fica claro que o trabalho com o componente linguístico no eixo da variação (Eixo 3) é fundamental para a operacionalização dos Eixos 1 e 2, anteriormente propostos, visto que essa prática pode ficar impedida ou ao menos dificultada pela falta de domínio de certas construções linguísticas por parte dos alunos. Em outras palavras, o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve ser conjugado ao trabalho com variação linguística como condição, na maioria dos casos, para a promoção do letramento, seja no nível da recepção (leitura), seja no da criação (produção textual).

Sem dúvida, o êxito da proposta só pode ser apropriadamente avaliado com base em sua experimentação. A esse respeito, fica a indicação de consulta a três dissertações que foram desenvolvidas segundo a proposta dos três eixos para o ensino de gramática ora sintetizada: Souza (2014), Gouvêa (2016), Chagas (2016).

Souza (2014), em trabalho relativo ao ensino da indeterminação do sujeito, desenvolve, após diagnose das estratégias mais empregadas por seus alunos, estudo dirigido composto de 13 atividades. Nesse estudo, articula os três eixos para o ensino de gramática, delimitando para cada um deles os seguintes propósitos:

- **Eixo I:** refletir sobre o conceito de indeterminação, reconhecer graus de indeterminação e descrever os expedientes gramaticais que garantem o propósito de indeterminar.
- **Eixo II:** desenvolver, em atividades de leitura e de produção textual, os efeitos da indeterminação na construção do sentido do texto, que podem se relacionar a modalização discursiva, construção de suspense, adesão do interlocutor a uma tese, generalização de ideias, omissão de informação desconhecida, dentre outras; relacionar estratégias de indeterminação ao perfil dos gêneros textuais e discursivos trabalhados em sala.
- **Eixo III:** sensibilizar para a existência de uma regra variável de indeterminação (formas pronominais, clítico *se*, nominais e verbais); verificar o prestígio/desprestígio das variantes em função dos contínuos de variação; conscientizar quanto aos limites da descrição tradicional (que cita apenas duas estratégias) quanto a esse tema.

Gouvêa (2016) desenvolve duas sequências didáticas para o ensino da expressão de 2ª pessoa discursiva. Partindo de uma experiência-piloto, em que buscou levantar as avaliações dos próprios estudantes sobre as formas discursivas *tu, você, o senhor*, a autora elabora a primeira sequência, parcialmente experimentada, com diversas atividades a partir de um documentário, questões que enfrentam o desafio de contemplar a desejável integração entre abordagem reflexiva da gramática (Eixo I), variação (Eixo III) e sentidos no plano do texto/gênero textual (Eixo II). Na segunda sequência de atividades, que pôde ser integralmente experimentada, a autora privilegia as atividades de produção textual em gêneros interlocutivos diversos (mensagens de whatsapp, postagens em facebook, email). Por meio desse conjunto de atividades, o trabalho permite cumprir os seguintes propósitos:

- **Eixo I:** refletir sobre o conceito de pessoa discursiva, destacando a segunda; descrever os expedientes gramaticais que garantem a expressão da segunda pessoa. Desenvolver a sistematização gramatical, valendo-se da metalinguagem como ferramenta necessária para a descrição do quadro pronominal.
- **Eixo II:** valer-se do texto não só como espaço para o reconhecimento do contexto dialógico em que se inclui a 2ª pessoa discursiva, mas, principalmente, para identificar, no âmbito da leitura, e desenvolver, no plano da produção escrita, os diferentes efeitos de sentido desse fenômeno linguístico variável.

Segundo Gouvêa (2016, p. 107),

a escolha de gêneros textuais bem próximos da realidade dos alunos – como letra de música e gêneros do domínio da comunicação on-line – contribuiu para aproxi-

má-los do tema desta pesquisa, não desmerecendo a presença em sala de aula de outros gêneros textuais que representam um desafio de interpretação e de produção para os alunos. Nesse sentido, valer-se de obras literárias e de filmes/documentários constituiu-se estratégia motivadora não só para a reflexão sobre o tema gramatical em questão, mas também para a promoção de experiências de letramento variadas.

- **Eixo III:** sensibilizar para a existência de formas alternantes relativas à 2ª pessoa discursiva, seja no eixo temporal, partindo de uma sincronia passada, seja no eixo espacial, privilegiando a variedade carioca (embora chegue a trabalhar a expressão pronominal em outras variedades brasileiras, ainda que sem maior aprofundamento). Conscientizar os estudantes da complexidade no uso das variantes de 2ª pessoa em cada variedade, tendo em vista sua relação com aspectos pragmático-discursivos, que envolvem graus de formalidade e de intimidade entre os interlocutores, por exemplo, bem como seus usos preferenciais nas modalidades falada e escrita, construindo uma espécie de *continuum*.

Chagas (2016) enfrenta o desafio de aplicar a proposta do ensino de gramática em relação a um tema do âmbito da sentença, a concordância verbal de 3ª pessoa plural. Pelo fato de a concordância verbal não se configurar, a princípio, como um aspecto do nível macroestrutural do texto, a autora apresenta amplo debate sobre a adaptação da proposta de Vieira (2014, 2017) sobretudo quanto à aplicabilidade do Eixo II no tratamento do tema. Assim, chega aos seguintes propósitos quanto a cada eixo:

- **Eixo I:** proporcionar condições, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, para que o aluno, em um processo de progressiva ativação e indução de conclusões, tenha consciência linguística sobre o fenômeno da concordância, o verbo e os sintagmas nele envolvidos e as expressões morfofonológicas para sua realização.
- **Eixo II:** buscar a integração entre o plano da reflexão linguística e a língua em uso; vincular a gramática ao plano textual e à produção de sentidos a partir da reflexão sobre os padrões de concordância e os gêneros textuais ou as situações discursivas em que eles se efetivam. Trabalhar o sentido lógico entre os constituintes da sentença no plano “local” ou microestrutural, como o que se refere à relação sujeito-verbo. Refletir sobre o valor sócio-simbólico do fenômeno variável da concordância, evocado em um plano que ultrapassa o próprio texto como matéria ou produto, e atinge o nível da percepção dos envolvidos no circuito comunicativo. Trata-se, aqui, do significado identitário das variantes que compõem a regra gramatical variável ou, em outras palavras, do valor indexical da variação.

- **Eixo III:** possibilitar ao aluno a capacidade de transitar nos mais variados registros presentes nos continua de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros analisados ao longo desses continua.

DESAZENDO A OPOSIÇÃO “ENSINO DE GRAMÁTICA” E “PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA”: ESTABELECENDO CONVERGÊNCIAS

As três dissertações desenvolvidas com experiências didáticas segundo a proposta dos “três eixos para o ensino de gramática” certificam, a nosso ver, a viabilidade da proposta do “ensino de gramática em três eixos” e nos permitem retornar à reflexão inicial do presente artigo: (i) até que ponto a oposição prática de análise linguística versus ensino de gramática e seus desdobramentos têm colaborado para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa?; e (ii) que alternativas podemos propor para uma abordagem do componente linguístico que articule “prática de análise linguística” e “ensino de gramática”, sem avaliar como posições incompatíveis ou em escala de superioridade?

A segunda questão parece já estar respondida pelo próprio desenvolvimento das ideias na seção anterior deste texto. De fato, a prática de análise linguística em nada deve impedir o trabalho específico com a sistematicidade da gramática. Quanto à primeira questão, partindo da proposta do ensino de gramática em três eixos, entendemos que essa oposição, embora tenha demarcado uma relevante e necessária mudança paradigmática nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, acabou por criar duas posturas aparentemente incompatíveis, podendo ser ambas indesejáveis: uma que acaba por não dar relevo ao conhecimento gramatical e sua sistematização, e outra que acaba por não dar relevo à língua em uso nas diversas situações interacionais.

Retomando as propriedades da língua apresentadas pelo homenageado do Congresso do Gelne em 2015, Professor Luiz Antônio Marcuschi, reafirmamos, aqui, que a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade da língua são igualmente relevantes no ensino de Português. Nesse sentido, trabalhar com os três eixos do ensino de gramática pode responder ao anseio de articulação entre o que se concebia como “ensino de gramática” e “prática de análise linguística”. O quadro a seguir, cujos itens são os mesmos apresentados em Mendonça (2006, p. 107) para opor essas duas propostas, objetiva estabelecer as tendências de uma prática que priorize as convergências entre esses paradigmas para a instauração de uma feição mais diversificada para o tratamento do componente linguístico em sala de aula.

Quadro 1 – Ensino de gramática em três eixos: delimitação de propriedades

| | |
|--|--|
| Concepção de língua | Implica sistematicidade, interatividade e heterogeneidade. |
| Eixos de ensino | A análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção dos mais variados textos/gêneros (Eixos II e III), mas também constitui expediente particular para o desenvolvimento do raciocínio científico da gramática, reflexivamente construído e sistematizado (Eixo I). |
| Metodologia | Indução e dedução podem se complementar. Para uma abordagem reflexiva da gramática, convém usar práticas indutivas. O momento da sistematização permite o raciocínio dedutivo. |
| Habilidades | Privilégio às atividades linguísticas, epilinguísticas, até chegar às metalinguísticas, para o trabalho de sistematização do conhecimento, o que pode ocorrer em paralelo, quando possível. |
| Objetos de ensino: ênfase | Textos/usos linguísticos e conteúdos gramaticais, em processo de retroalimentação ⁴ . |
| Centralidade | Três eixos têm espaço e são igualmente relevantes: Gramática e reflexão linguística Gramática e efeitos de sentido Gramática e variação |
| Relação com os gêneros textuais | Fusão sempre que possível: interseção das condições de produção dos textos, as escolhas linguísticas e a abordagem reflexiva da gramática (relacionada ao gênero, quando a natureza do fenômeno permitir). |
| Unidades privilegiadas | Tomar o texto como ponto de partida. Privilegiar, na reflexão gramatical, a unidade em que se integra especificamente o fenômeno em questão (Morfema? Palavra? Oração? Período? Parágrafo? Texto?). |
| Exercícios preferenciais | Questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a arquitetura da gramática, sobre os efeitos de sentido, e sobre a variação linguística/complexidade de normas. |

Entendemos, assim, que o ensino de gramática pode ser feito na e pela prática de análise linguística; a vinculação do tema gramatical aos planos da leitura e da produção textual será planejada em função do próprio estatuto do fenômeno em questão. Essa orientação, entretanto, em nada deve impedir a identificação e a classificação de unidades relevantes ao “trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98), em qualquer nível estrutural, o que pressupõe a construção reflexiva acerca do saber gramatical que todo falante naturalmente possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter apresentado reflexões e evidências que assegure um postulado já desenvolvido em publicações anteriores:

A promoção eficiente da competência de leitura e de produção textual depende, sem dúvida, da concepção de que qualquer elemento que entre na configuração formal de um texto – no léxico e em qualquer nível da gramática – precisa ser contemplado nas práticas pedagógicas. (VIEIRA, 2013, p. 86)

As experiências com a proposta do “ensino de gramática em três eixos” evocam novos desafios, sobretudo o de relacionar cada fenômeno gramatical (com sua caracterização – Eixo I) aos três eixos propostos. Ao fazer isso, será possível sistematizar (i) os fenômenos cujo sentido não incide sobre a macroestrutura textual, não podendo ser trabalhado diretamente no nível global da interpretação do texto (Eixo II); e (ii) os fenômenos que configuram ou não regras variáveis (Eixo III).

Em outras palavras, a cada fenômeno linguístico em relação ao qual será preciso tornar explícito o conhecimento natural que nossos alunos já têm, poderão ser feitas ao menos três perguntas:

1. Quanto ao Eixo I: Quais são os conceitos, as noções, o conhecimento que devem ser evocados (linguística e epilinguisticamente) e sistematizados (metalinguisticamente) para que o domínio e a proficiência no uso desse recurso gramatical efetivamente se desenvolvam na sala de aula?

¹³ Dar foco a temas gramaticais do nível da oração, embora a partir de exemplos extraídos de um texto já trabalhado em todas as suas facetas, não configura uso do texto como mero pretexto, mas aproveitamento do material já em estudo. Vale salientar que os fenômenos em estudo nem sempre são do plano macrotextual.

2. Quanto ao Eixo II: O que esse tema tem a ver com texto, com gênero, com produção de sentidos? Em que nível da construção textual esse tema se encaixa?
3. Quanto ao Eixo III: Esse tema constitui uma regra variável? Que variantes estão em questão? Qual a distribuição dessas variantes em termos de contextos linguísticos e extralinguísticos?

Em última instância, ainda, novos desafios se afiguram:

1. Construir/aplicar programas curriculares que garantam que os alunos tenham oportunidade de, ao longo de sua vida escolar, conhecer, sistematizar, refletir e avaliar todos os expedientes gramaticais (do fonético-fonológico ao morfossintático) que fazem o texto significar. Se a proposta pressupõe a organização a partir de gêneros textuais, é necessário verificar se há relação entre o gênero e expedientes gramaticais específicos ou se o fenômeno linguístico é geral no Português, independentemente do gênero.
2. Elaborar, experimentar e avaliar procedimentos metodológicos que garantam o trabalho produtivo e reflexivo com os diversos temas gramaticais considerando os três eixos.
3. Eleger a metalinguagem necessária para dar conta dos fenômenos, considerando a idade do aluno e o aprendizado anterior, o que, sem dúvida, não pode ser feito apenas nas últimas séries, mas deve ser dosado em toda a experiência escolar.

Os desafios são muitos. O trabalho a ser experimentado para avaliar os limites e os êxitos da proposta do ensino de gramática em três eixos é vasto. Fica, por ora, a convicção de que o trabalho com as chamadas práticas de linguagem não pode implicar o abandono da sistematização gramatical; em outras palavras, a abordagem do texto e dos efeitos discursivos dos recursos gramaticais (prática textual-discursiva da língua, com sua interatividade e dinamicidade) não deve ser contraposta ao ensino de gramática (prática analítica e descritiva, das estruturas e das regras variáveis/normas, com sua sistematicidade), mas incorporada, associada, interrelacionada, integrada, sempre que possível. De todo modo, cada “eixo do ensino de gramática” deve ter seu espaço preservado e valorizado, visto que cada um deles cumpre propósitos relevantes ao ensino, tenham esses propósitos pontos de contato ou não. O desenvolvimento de atividades descritivo-analíticas do componente gramatical permite a implementação do raciocínio científico em sala de aula, o que em nada prejudica (e até tende a colaborar, a depender do fenômeno em questão) o desenvolvimento igualmente necessário da competência discursiva no nível da leitura e da produção textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R, P. de. Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v. 19, n. 30, 13-40, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAVIN, A. M. Variação linguística e o estudo da indeterminação do sujeito nas escolas brasileiras. In: PALOMANES, R, BRAVIN, A. M. (Org.). *Práticas de ensino do português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 75-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN Ensino Médio +. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar*. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versãorevista.pdf>.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Proletras), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, J. Desenvolvimento da linguagem e ensino de língua materna. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, v. I. Natal: EDUFRRN, 2013, p. 205-224.

DUARTE, M. E. L. O papel da Sociolinguística no (re)conhecimento do Português Brasileiro e suas implicações para o ensino. *Revista Letra*, ano VIII, v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, p. 15-30, 2013.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 19-30.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). *Gramática e ensino. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*, v. I. Natal: EDUFRRN, 2013, p. 163-184.

- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em Linguística*, 10 (1):73-91, Florianópolis, 2009.
- GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34
- MENDONÇA, M. R. de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
- NEVES, M. H. M. A gramática escolar. In: *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990, p. 49-64.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 237-258
- PERINI, M. *Gramática descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2001.
- PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.
- VIEIRA, S. R. Sociolinguística e ensino de português: para uma pedagogia da variação linguística. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, v. V. Natal: EDUFRN, 2013, p. 53-90.
- VIEIRA, S. R. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.
- VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. <<http://repositorio.ufrn.br>>.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de Português. In: MARTINS, M.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, A. (Org.). *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Org.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 97-195.