

SILVANA LIANDA
(ORG.)

O QUE PODE A LINGUÍSTICA?

BORDÔ-GRENÁ

O QUE PODE A LINGUÍSTICA?

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva
Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis
Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dra. Áurea da Silva (UNEB)
M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Série Potencialidades, volume 2

**Silvana Nascimento Lianda
Organizadora**

O QUE PODE A LINGUÍSTICA?


Bordô-Cyrenia
Editora
Alagoinhas
2018

© 2018 by Editora Bordô-Grená

Coordenação da Série Potencialidades: Gislene Alves da Silva

Organização do volume II – O que pode a linguística?:

Silvana Nascimento Lianda

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

Q3 O que pode a linguística? [recurso eletrônico] / org. Silvana Nascimento Lianda. — Alagoinhas : Bordô-Grená, 2018. Dados eletrônicos (pdf). — (Potencialidades ; 2)

ISBN 978-85-906599-1-4

1. Linguística. 2. Linguagem. 3. Análise do discurso.

I. Lianda, Silvana Nascimento. II. Título. III. Série.

CDD 469.798

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená.

SUMÁRIO

Apresentação <i>Silvana Lianda</i>	9
A manutenção do humor nas traduções das tiras de Mafalda <i>Nad Pereira Leite Borges</i>	15
Confluências entre língua e identidade: um olhar acerca dos estudos de Labov em Martha'S Vineyard e a relação entre o negro e a linguagem em Frantz Fanon <i>Airton Santos de Souza Junior</i>	27
Contribuições da teoria da argumentação na língua para a análise e compreensão de textos <i>Geane Cássia Alves Sena</i>	41
Letramento racial crítico e a constituição de subjetividades: desafios para a formação de professores de línguas <i>Marco Antonio Villarta-Neder, Helena Maria Ferreira e Elivan Aparecida Ribeiro</i>	55
Não sei nem falar português, quanto mais...: desfazendo equívocos com conhecimentos teóricos básicos em linguística <i>Edrielly Kristhyne da Silva Sá</i>	71
O trabalho com o léxico nas aulas de matemática <i>Helena Maria Ferreira, José Antônio Araújo Andrade e Francine de Paulo Martins Lima</i>	81
O uso de estratégias de leitura por estudantes da EJA e do ensino fundamental <i>Likelli Simão Bender, Elizabete Guimarães Daros e Luciane Baretta</i>	93
Política linguística, português como língua adicional e acordos ortográficos: por uma visão anticolonialista <i>Jailson Almeida Conceição</i>	108
Resistência e modos de subjetivação em Comida, dos Titãs <i>Anísio Batista Pereira</i>	121
Revedo casos selecionados de tradução – observações e parâmetros propostos para aliviar a tensão existente entre a exatidão terminológica e a precisão semântica na experiência da tradução	137

Nad Pereira Leite Borges

Uma abordagem pragmático-discursiva da fábula milloriana - dos caminhos do enredar 149

Maria Helena Mendonça Sampaio

Violência na Terra Indígena de Dourados/MS: um olhar a partir da análise crítica de discurso 165

Paulo Gerson R. Stefanello

APRESENTAÇÃO

Neste 2º volume da série *Potencialidades*, intitulado *O que pode a linguística?*, foram reunidos estudos produzidos de acordo com diferentes abordagens teóricas, dentro dos estudos da linguagem. Assim, a partir dos capítulos que serão apresentados, o (a) leitor (a) poderá se debruçar sobre discussões atuais que abrangem as políticas linguísticas e a interdisciplinaridade em sua relação com o discurso, a enunciação, a diversidade, o ensino. Nesse sentido, o volume é aberto com uma análise da tradução dos quadrinhos de Mafalda, personagem criada pelo argentino Quino na década de 60. Este estudo considera os aspectos sociais e culturais envolvidos na tradução dessas tiras e analisa os mecanismos utilizados para a manutenção do humor nessas histórias mesmo na língua de chegada. Para isso, a autora do texto em questão, Nad Pereira Leite Borges, escolheu como corpus dessa análise algumas tiras da Mafalda publicadas em espanhol e suas respectivas traduções em português do livro *Toda Mafalda*, da Martins Fontes.

Na sequência é apresentado o texto intitulado *Confluências entre língua e identidade: um olhar acerca dos estudos de Labov em Martha's Vineyard e a relação entre o negro e a linguagem em Frantz Fanon*. Nele Airton Santos de Souza Junior discute a proximidade entre língua e identidade, marcada pelo movimento de resistência e preservação da identidade linguística e pela tentativa de ocupar/assumir uma identidade e cultura dita privilegiada. Sob esse viés, ele aponta para a relação íntima entre língua e identidade(s), e ao mesmo tempo, que essa relação constitui-se de modo ininterrupto, sendo que se tem a possibilidade de construir identidades, preservá-las, assumi-las e até impô-las, uma vez que a identidade é construída histórica e socialmente pelo homem por meio da linguagem.

Já Geane Cássia Alves Sena, em *Contribuições da teoria da argumentação na língua para a análise e compreensão de textos*, apoia-se nos estudos sobre a Teoria da Argumentação na Língua, em especial na Teoria dos Blocos Semânticos. Ao verificar que a descrição do sentido de um texto deve ter como base estruturas da língua, ela aborda como a Teoria da Argumentação na Língua possui

preceitos capazes de colaborar com a construção do sentido constituído no decorrer do texto, uma vez que na língua existem palavras, ou marcas linguísticas, capazes de favorecer essa construção da argumentatividade.

No próximo capítulo, intitulado *Letramento racial crítico e a constituição de subjetividades: desafios para a formação de professores de línguas*, os autores problematizam as relações raciais e os discursos étnico-normativos que circundam as mídias, de modo especial, as redes sociais. Para tal, foi utilizado o gênero *meme*, que pode evidenciar preconceitos raciais, por meio de uma fundamentação na perspectiva enunciativo-dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin. Buscaram, assim, refletir acerca dos processos de produção de sentidos e da constituição intersubjetiva dos sujeitos, situados na dinâmica e mútua relação entre signos e ideologia, tendo em vista a prática educativa.

Edrielly Krithyne da Silva Sá, por sua vez, em *Não sei nem falar português, quanto mais...: desfazendo equívocos com conhecimentos teóricos básicos em linguística*, propõe o uso de conhecimentos científicos básicos em linguística nas salas de aula, de modo a quebrar os estereótipos que muitos brasileiros possuem quanto às variantes do português brasileiro. Para tanto, ela discute a importância de atividades que visem desfazer esses equívocos com conhecimentos básicos científicos acerca da língua humana, como: a faculdade da linguagem enquanto uma das coisas que caracteriza os humanos, a mudança natural das línguas, e como uma mesma língua pode ter várias formas de dizer a mesma coisa sendo que uma não é melhor ou mais correta que a outra.

Logo em seguida, é exposto *O trabalho com o léxico nas aulas de matemática*. Nesse capítulo os autores buscam refletir sobre conceitos que perpassam o processo de ensino-aprendizagem da matemática a partir da articulação com a linguística aplicada, uma vez que matemática, assim como qualquer outra ciência, se constitui pela e a partir da linguagem. No estudo em questão, os autores destacam que as aulas de matemática, dimensionadas numa perspectiva do trabalho com o texto, podem oferecer oportunidades

ímpares para que os alunos construam efetivamente conhecimentos e adquiram habilidades essenciais para o domínio proficiente dos conteúdos e conceitos matemáticos. Afirmam que, no entanto, apesar das várias contribuições advindas da ciência linguística, há uma escassez no que diz respeito aos estudos que versam sobre o letramento matemático, sob um viés da linguística aplicada.

Em *O uso de estratégias de leitura por estudantes da EJA e do ensino fundamental* os autores defendem como o ensino dessas estratégias é essencial para melhorar a compreensão leitora dos alunos em língua estrangeira. O trabalho analisa então os dados obtidos por duas pesquisas, com a finalidade de observar as estratégias mais utilizadas pelos estudantes do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) quando leem textos informativos; e dos participantes do Ensino Fundamental (EF) quando leem textos do gênero anúncio de utilidade pública. Nesse sentido, conforme os autores, dentre as estratégias mais utilizadas pelos participantes de ambos os grupos, estavam interpretar o texto e o monitoramento de compreensão.

Dando continuidade à disposição dos capítulos que formam esse volume, lista-se *Política linguística, português como língua adicional e acordos ortográficos: por uma visão anticolonialista*, de Jailson Almeida Conceição. Nele são tratados os modos de reprodução ideológicos dos grupos de poder, que se constituíram no eixo da história das narrativas de (in)sucesso em torno dos acordos ortográficos entre Brasil e Portugal. Além disso, é avaliado em que medida o controle desses grupos reproduz uma visão anticolonialista na configuração atual do Novo Acordo Ortográfico como política linguística de difusão da lusofonia, atualmente representada pelas nações que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Para tanto, o autor procurou apontar os sentidos discursivos e as implicações político-ideológicas dos impasses que se seguiram desde a primeira tentativa de um Acordo Ortográfico, em 1907, até a proposta de 1990.

Outro estudo presente é *Resistência e modos de subjetivação em Comida, dos Titãs*. Nele, Anísio Batista Pereira objetiva problematizar a constituição do sujeito na letra musical *Comida*, da

banda de rock brasileiro *Titãs*. Segundo o autor do texto é possível identificar nessa letra a constituição de um sujeito pautado pela resistência quanto à política que oferta apenas o básico para a população e sugere modo de subjetivação ligado às necessidades do ser humano. Nesse sentido, o sujeito é constituído pelas relações de saber e de poder, premissa formulada no campo disciplinar da Análise do Discurso, sendo que na concepção foucaultiana ele é descentrado, efeito da exterioridade com a qual se relaciona e, por isto, histórico, sempre em processo de formação e da ordem do descontínuo. Para tanto, é feita a problematização da teoria foucaultiana no que diz respeito ao sujeito e discurso e a análise do recorte do rock brasileiro de 1980.

Em seguida é apresentado o estudo de Nad Pereira Leite Borges, intitulado *Revendando casos selecionados de tradução — observações e parâmetros propostos para aliviar a tensão existente entre a exatidão terminológica e a precisão semântica na experiência da tradução*. A partir dele a autora enumera alguns casos em que a intenção original do autor se perdeu/perderia ou foi/seria prejudicada durante o processo de tradução textual ou cultural. Em seguida propõe alguns parâmetros que, segundo ela, podem em grande parte aliviar a tensão existente entre a exatidão terminológica e a precisão semântica, sendo eles: o domínio da língua-fonte e conhecimento do contexto da mensagem, o domínio da língua-alvo e do contexto específico do público-alvo, ater-se ao significado da mensagem e não às palavras, usar notas de rodapé e ter humildade diante de um idioma que não é o seu.

É apresentada ainda *Uma abordagem pragmático-discursiva da fábula milloriana — dos caminhos do enredar*, de Maria Helena Mendonça Sampaio, na qual ela analisa o movimento de cooperação estabelecido pelo narrador em fábulas bastante peculiares, assim como os efeitos de sentido dele decorrentes. Assim, as fábulas *Os três porquinhos e o lobo bruto (nossos velhos conhecidos)* e *A esperteza*, de Millôr Fernandes, são analisadas e compreendidas a partir do seu funcionamento discursivo-pragmático, tendo em vista o seu caráter persuasivo. A autora aponta como a conversa dada entre narrador e leitor faz parte de uma estratégia argumentativa para

enredar este nas tramas da fábula e como as estratégias empreendidas pelo narrador, instância da enunciação, são ferramentas importantes para a construção do sentido do texto e para a constituição da argumentação como um processo dialógico.

Encerrando os capítulos do presente volume, em *Violência na terra indígena de Dourados/MS: um olhar a partir da análise crítica de discurso*, Paulo Gerson R. Stefanello discute a construção e alguns sentidos possíveis sobre o discurso da violência na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, ele selecionou dois relatos publicados em duas edições de 2009 do Jornal AJIndo, produzidos por indígenas locais, e tratados nas esferas do texto e das práticas discursivas e sociais. Os efeitos de sentido identificados a partir do estudo se dão, principalmente, na relação entre as categorias violência e jovem, que perfaz a representação de um viés da realidade dos povos que ali vivem.

Portanto, mediante os textos reunidos nesse volume, espera-se oferecer aos leitores uma seleção de reflexões atuais que problematizem as diversas práticas socioculturais que envolvem a língua, contribuindo para a ampliação do espaço de discussão dos estudos linguísticos. Boa leitura a todos (as)!

Silvana Lianda

A MANUTENÇÃO DO HUMOR NAS TRADUÇÕES DAS TIRAS DE MAFALDA

Nad Pereira Leite Borges¹

INTRODUÇÃO

A motivação inicial para o desenvolvimento desse estudo surgiu da observação da presença constante das tiras no cotidiano escolar, nos materiais didáticos e, sobretudo, do interesse que as tiras despertam nos alunos aprendizes de língua espanhola. Diante disso, observamos que várias histórias, ao serem traduzidas, perdiam o seu sentido original e até mesmo não faziam nenhum sentido na língua de chegada. Começamos então a imaginar o que teria levado o tradutor a realizar esse tipo de trabalho e toda a complexidade envolvida nesse processo de tradução do humor para línguas e culturas diferentes.

Podemos nos aprofundar nesse aspecto e inferir que a tradução dos gibis trata-se de um acontecimento intrincado, intersemiótico, uma vez que diz respeito a mais de um signo, mais de uma semiose — desenhos, onomatopéias, expressões idiomáticas e icônicas, dentre outros. Mais além, podemos afirmar que se trata de uma intersemiose: é uma tradução de um objeto complexo de uma cultura para outra, com todas as implicações referentes aos elementos que compõem esse objeto. Dessa forma, a própria tradução, poderá ser considerada um processo de recriação. No caso da obra de Quino, “Toda Mafalda”, especificamente tratada neste projeto, a tradução intersemiótica é uma recriação ainda mais ousada e intrincada, por apresentar traços de transculturalidade e intertextualidade em toda sua constituição.

¹ CEFET – MG. E-mail: nad.leite@gmail.com Doutoranda em Estudos de Linguagem. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4424088P9>.

Na sequência, e aqui está provavelmente o grande foco deste trabalho, é fundamental a análise específica dos quadrinhos de Mafalda e suas respectivas traduções, isto é, de tiras que serão por nós escolhidas, sempre levando em conta as marcas sociais, políticas e culturais apresentadas nas tiras selecionadas, que compõem a obra, pois é justamente aqui que o trabalho de análise das traduções se sustenta. São abordados aspectos como intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, intersemiose e heterogeneidade, com o objetivo de proporcionar uma postura mais crítica das tiras originais em relação às suas respectivas traduções produzidas pelos alunos. Por fim, e para corroborar com uma das motivações do presente trabalho, é de vital importância buscar a aplicação e o uso deste tipo de texto nas diferentes propostas de ensino da língua espanhola, uma vez que a obra de Quino apresenta contornos de criticidade — ou de ampliação desta — e de entendimento do mundo, algo que pode certamente contribuir para a formação de mais além de um simples estudante de língua espanhola, mas para o desenvolvimento de um cidadão crítico e sensível ao mundo ao seu redor.

A TRADUÇÃO DO HUMOR

Sobre os estudos de tradução, é notório seu crescimento nos últimos anos e uma das áreas mais exploradas, porém, ainda que incipiente, é a tradução do humor. É fato que a linguagem humorística ainda não tenha atingido tanto destaque nos estudos científicos, como menciona Possenti quando diz existir “um estranho desinteresse pelo aspecto especificamente linguístico dos dados humorísticos” (1998, p. 22). Sobre esse tema o referido autor diz ainda que:

Se você diz a alguém que estuda piadas, o primeiro efeito que produz ainda é o riso. É uma pena que seja assim, porque as piadas são de fato um tipo de material altamente interessante. Por várias razões. Em primeiro lugar, as piadas são interessantes para os estudiosos porque praticamente só há piadas sobre temas controversos [...]. Em segundo lugar, porque piadas operam fortemente com estereótipos [...]. Em

terceiro lugar, as piadas são interessantes porque são sempre veículo de um discurso proibido, subterrâneo, não oficial, que não se manifestaria, talvez, através de outras formas de coletas de dados, como entrevistas (POSSENTI, 1998, p. 25).

Uma das preocupações do tradutor ao traduzir um texto humorístico é a de como possibilitar a manutenção do humor do texto original também no texto traduzido. No caso específico deste estudo, presume-se que haja uma maior dificuldade na tradução do humor, pois, nas histórias em quadrinhos da Mafalda aparecem muitas características específicas da sociedade argentina, ou seja, como traduzir o humor peculiar de uma determinada cultura para outra garantindo a manutenção do humor?

O trabalho do tradutor é justamente o de proporcionar ao leitor do texto traduzido o mesmo sentido cômico do original. Segundo Leibold (apud ROSAS, 2003), a tradução do humor:

[...] requer a precisa decodificação de um discurso humorístico em seu contexto original, sua transferência para um ambiente diferente e, muitas vezes, discrepante em termos linguísticos e culturais e sua reformulação em um novo enunciado que tenha sucesso na recaptura da intenção da mensagem humorística original, suscitando no público-alvo uma reação de prazer e divertimento equivalentes (LEIBOLD apud ROSAS, 2003, p. 149).

Ainda sobre o embasamento teórico deste estudo, importante ressaltar a Teoria do Escopo de Reiss e Vermeer, que é uma abordagem funcionalista e pragmática iniciada em 1984 que parte do pressuposto de que:

Toda ação visa (de forma mais ou menos consciente) a um determinado objetivo e se realiza de modo que tal objetivo possa ser alcançado da melhor forma possível na situação correspondente. [...] A produção de um texto é uma ação que também visa a um objetivo: que o texto “funcione” da melhor forma possível na situação e nas condições previstas. Quando alguém traduz ou interpreta, produz um texto. A tradução/interpretação também deve funcionar de forma ótima para a finalidade prevista. Eis aqui o princípio fundamental de nossa teoria da translação. O que está em jogo

é a capacidade de funcionamento do translatum (o resultado da translação) numa determinada situação, e não a transferência linguística com a maior “fidelidade” possível a um texto de partida (o qual pode, inclusive, ter defeitos), concebido sempre em outras condições, para outra situação e para “usuários” distintos dos do texto final (REISS; VERMEER 1996, p. 5).

Essa teoria da finalidade/objetivo diz que o ato de traduzir deve pautar-se em seu público-alvo e na melhor maneira de traduzir um texto de modo que sua compreensão e seu resultado final seja o mais próximo possível do efeito causado pelo texto original em seu público de origem, ou seja, a fidelidade é com o leitor final e não com as estruturas linguísticas da língua de saída. Assim sendo, o tradutor não reproduz o texto original e sim cria um novo texto com a finalidade de alcançar o mesmo objetivo pretendido pelo o autor do original.

Para tanto, o tradutor deve ter em mente que tanto o texto original quanto o traduzido nascem no contexto de uma sociedade e se dirigem ao público desse contexto, assim sendo a tradução não será uma simples transposição de palavras sinônimas e sim um trabalho de perfeita compreensão global e multidisciplinar do que foi dito para assim reescrevê-lo com as mesmas características. Desta maneira, Rosas diz que a tradução deve considerar a “indissociabilidade entre o elemento linguístico e o cultural, a função do texto traduzido e o papel de intérprete que cabe ao tradutor” (ROSAS, 2003, p. 134).

A decisão funcional de uma translação se divide em: decisão do escopo (o para quê) em que é fundamental conhecer o receptor; adaptações prévias mediante a avaliação do escopo e a realização deste, onde o texto final sairá da avaliação do tradutor após todas as etapas anteriores, o que confirma que o conhecimento linguístico é a última etapa do processo em sequência e em importância (ROSAS, 2003).

Tomando essa referência como sustentação e tendo como base a Teoria do Escopo de Reiss e Vermeer, serão analisadas algumas

histórias originais da Mafalda e suas respectivas traduções para o português.

O ESTUDO PILOTO

Metodologia

A pesquisa foi descritiva e exploratória de natureza qualitativa. Teve também características de uma pesquisa - ação, visto que houve interferência da autora/professora durante as aulas para a realização das traduções e na observação do comportamento tradutório dos alunos. A primeira etapa aqui apresentada é um estudo piloto, realizado no decorrer das aulas de Espanhol do CEFET Araxá (MG). Esse estudo piloto auxiliará na elaboração e execução de estudos posteriores. Por meio dele, poderemos prever possíveis falhas metodológicas e solucioná-las, aprimorando, assim, as atividades desenvolvidas nos próximos trabalhos.

Contexto da pesquisa

O segundo objetivo é proporcionar momentos de estudo e reflexão sobre a tradução propriamente dita e os mecanismos de manutenção do humor utilizados pelos alunos dos cursos técnicos e colaboradores do CEFET- Araxá durante as traduções das tiras selecionadas durante as aulas de língua espanhola.

Participantes da pesquisa

Os participantes do estudo piloto foram alunos dos cursos Técnicos do CEFET - Araxá que cursaram pelo menos 1 ano de espanhol como língua estrangeira.

Instrumentos da pesquisa

Uma parte do corpus foi constituído de 6 tiras cômicas da Mafalda, publicadas em espanhol, selecionadas da coletânea “Toda Mafalada” (2010). A outra parte é composta pelas traduções das

mesmas tiras, publicadas no Brasil. Já os instrumentos de análise foram os seguintes: as traduções realizadas pelos alunos durante as aulas, os relatórios escritos pelos próprios alunos comentando a prática tradutória, os debates promovidos em classe durante os quais os alunos puderam discutir as estratégias utilizadas.

Os Relatórios dos alunos

Os relatórios formaram um dos instrumentos de análise muito eficaz para esta pesquisa, visto que nos possibilitaram acompanhar as impressões dos alunos sobre o seu próprio ato tradutório, porém alguns alunos foram muito sucintos dificultando a análise de suas produções. Os mencionados relatórios foram desenvolvidos da seguinte forma: durante a tradução das tiras os alunos foram incumbidos de relatar o processo, primeiramente de forma escrita, depois oralmente para os colegas. As soluções encontradas foram discutidas por eles, incluindo suas dificuldades, suas escolhas em relação às escolhas dos colegas, sempre se levando em consideração que não havia apenas uma tradução possível.

AS TRADUÇÕES DOS ALUNOS

Foram selecionadas 6 tiras da coletânea “Toda Mafalda” (2010) considerando-se peculiaridades da língua que pudessem dificultar o processo de tradução e manutenção do humor. Importante mencionar que 10 alunos participaram do estudo piloto.

TIRA 1



Nessa tira a particularidade está no fato de a expressão em espanhol “contar ovejitas” deveria ser traduzida mais adequadamente por “contar carneirinhos”, uma vez que essa expressão é a mais comum em português. As traduções analisadas apresentaram diferenças no sentido de que alguns alunos traduziram a expressão como “contar ovelhinhas” e nem se atentaram para o fato acima mencionado. Porém, em nenhuma das traduções analisadas o sentido humorístico foi prejudicado.

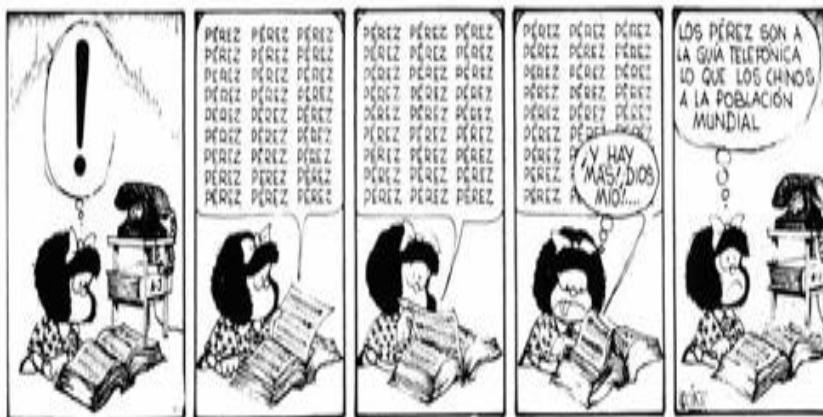
TIRA 2



Nessa tira observamos a palavra “tilo” que é uma planta calmante muito comum utilizada na Argentina, mas desconhecida no Brasil. Observamos que 3 alunos optaram por não traduzir a palavra “tilo” o que afetou a compreensão da tira, e conseqüentemente o humor não foi mantido. Outros 7 alunos fizeram adaptações muito

interessantes, sendo que 2 substituíram tilo por “erva cidreira” e outros 5 por “camomila”, ambas plantas medicinais muito conhecidas no Brasil.

TIRA 3



Nessa tira a peculiaridade está no o sobrenome “Perez” muito comum na Argentina, mas raro no Brasil. Observamos que 3 alunos não traduziram o sobrenome, pois, segundo os mesmos, nomes não devem ser traduzidos. Encontramos também 1 aluno que substituiu “Pérez” por “João” e os demais, por “Silva”. Neste caso, importante observar que a não tradução do sobrenome prejudicou a compreensão da tira, afetando a manutenção do humor. Já nos outros casos, a tradução considerada mais adequada foi aquela que utilizou o sobrenome “Silva” considerado o sobrenome mais comum em nosso país. A substituição por “João” também manteve o humor, porém, trata-se de um nome e não de um sobrenome, o que modificou um pouco o sentido da tira.

TIRA 4



Na tira 4, observamos o duplo sentido que a palavra “llamado” possui, sendo considerada tanto como uma “chamada telefônica”, como também como um “apelo”. Esse duplo sentido é difícil de ser mantido após a tradução, pois em português não há uma palavra correspondente que possua também duplo sentido. Das 10 traduções analisadas, 9 traduziram como chamado, inferindo diretamente no humor, uma vez que em português não é comum dizer que o “Papa fez uma chamada à paz” e sim, “um apelo ou chamado à Paz”. Interessante relatar que 1 aluno interpretou “llamado a La Paz” como uma chamada telefônica à cidade de La Paz capital da Bolívia, modificando totalmente o sentido da tira.

TIRA 5



Essa tira foi selecionada por causa da ambiguidade contida na palavra “clases” que em espanhol refere-se tanto às aulas quanto às classes sociais. Nesse sentido, observamos que a tradução modificou um pouco o sentido, já que a palavra classe não costuma ser muito utilizada na linguagem cotidiana do brasileiro, mas ainda sim, a compreensão pode ser mantida. Todos os 10 alunos foram unânimes e traduziram “clases” por “classes”.

TIRA 6



Esta tira apresentou a maior grau de dificuldade relatado pelos alunos, já que o jogo relativo às palavras “yo” pronome pessoal e “yo-yo” nome do brinquedo, não pode ser mantido, o que prejudicou a compreensão e, obviamente, a manutenção do humor. Todos os alunos traduziram o pronome “yo” por “eu”. Já sobre o brinquedo, encontramos que 3 traduziram “yo-yo” por “eu-eu” e outros 7, por “iô-iô”. Em ambos os casos, foi de consenso dos alunos o fato de que essa tira constitui um exemplo no qual a tradução não foi possível e que anulou totalmente o sentido humorístico da tira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises, verificou-se que o tradutor deve focar-se no leitor e não no texto original para conservar o sentido humorístico e que nem sempre a conservação do humor é alcançada de maneira

eficaz devido às particularidades de cunho social e cultural envolvidas no processo de tradução. Após esta pesquisa, conclui-se que mais do que mecanismos ideais para uma perfeita manutenção do humor, o tradutor deve criar a consciência global e multidisciplinar de que para que o humor seja mantido ele próprio deve, como dito por Reiss e Vermeer, ser o autor de um novo texto.

REFERÊNCIAS

- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- QUINO. *Toda Mafalda*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la flor, 2010.
- REISS, Katharina e Hans J Vermeer. *Fundamentos para una Teoría Funcional de la Traducción*. Trad. Sandra Reina e Celia de León. Madrid: Akal, 1996.
- ROSAS, Marta. *Tradução de humor: transcribando piadas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CONFLUÊNCIAS ENTRE LÍNGUA E IDENTIDADE: UM OLHAR ACERCA DOS ESTUDOS DE LABOV EM MARTHA'S VINEYARD E A RELAÇÃO ENTRE O NEGRO E A LINGUAGEM EM FRANTZ FANON

Airton Santos de Souza Junior¹

INTRODUÇÃO

Levando em consideração o que pontua Hall (2016) ao afirmar ser o fenômeno da linguagem um repositório de valores e significados culturais, podemos entender que falar sobre língua não significa unicamente discutir categorias morfológicas, fonológicas, e sintáticas, pertencentes à estrutura imanente da língua. Mas, significa também conhecer as formas que o outro utiliza para representar o mundo, seus valores, identidade e cultura.

Nesse sentido, este estudo objetiva realizar algumas discussões visando demonstrar a existência de uma relação íntima entre língua e identidade, partindo de dois estudos realizados pelo sociolinguista William Labov (2008), acerca da centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ numa comunidade de fala localizada na ilha de Martha's Vineyard, e pelo estudioso Frantz Fanon (2008), no que se refere à relação entre o negro e a linguagem. Desse modo, toma-se como ponto de partida para o debate as contribuições de Bauman (2005), Fanon (2008), Gusdorf (1976), Hall (2006); (2016), Labov (2008) e Lott (2013).

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre - UFAC, Bolsista Capes, possui graduação em Letras Português e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Acre. Email: airton.airtonsantos.santos09@gmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162517831093216>.

Nessa sequência, considerando a dificuldade de se discutir um termo tão amplo e carregado de subjetividades como identidade, o qual se apresenta de modo “[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto a prova” Hall (2006, p. 8), neste estudo tomaremos como enfoque para o termo os sentidos construídos em torno dele por Zigmund Bauman, que primeiramente revela que no contexto da pós-modernidade inexistia a presença de uma identidade no singular, cunhada homogeneamente, mas que existem identidades conforme destacado no seguinte trecho:

Minha colega de trabalho e amiga Agnes Heller, com quem compartilho, em grande medida, os apuros da vida, uma vez se queixou de que sendo mulher, húngara, judia, norte-americana e filósofa, estava sobrecarregada de identidades de mais para uma só pessoa (BAUMAN, 2005, p. 19).

Nessa lógica, conforme Bauman, observamos que uma só pessoa pode assumir mais de uma identidade, o que por sua vez dialoga com a concepção de identidade apresentada por Hall (2006, p. 10) centrada no sujeito pós-moderno, possibilidade que vai ao encontro, também, dos papéis sociais assumidos pelos indivíduos por meio da língua. Tendo em vista que diariamente as pessoas não assumem uma única variedade linguística e a tomam como padrão, mas assim como as identidades que podem ser assumidas por um único indivíduo, também ao longo do dia uma única pessoa assume diversas variedades da língua.

Vale ressaltar ainda que o conceito de identidade(s) tal qual exposto aqui, não é algo que preexistiu ao homem, como um elemento de natureza essencialista, mas assim como na corrente existencialista Sartreana cuja existência precede a essência, isto é, “em primeira instância, o homem existe, encontra a si mesmo, surge no mundo e só posteriormente se define” (SARTRE, 1970, p. 4). Assim também são as identidades construções, algumas de nossas escolhas, outras impostas, edificadas historicamente, temporalmente e convencionalmente pelo homem no meio social.

O pertencimento e a identidade não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante

negociáveis e revogáveis [...] As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas (BAUMAN, 2005, p. 19).

Diante disso, pretendemos apresentar neste estudo as conexões existentes entre língua e identidade(s), compreendendo que ao estudar a língua mais que analisar categorias formais imanentes ao sistema linguístico também poderão se estabelecer discussões sobre valores, significados culturais, e identidade, tendo em vista que todas essas categorias embora não única e exclusivamente são representadas por meio da língua(gem).

A MOTIVAÇÃO SOCIAL DE UMA MUDANÇA SONORA: A LÍNGUA COMO MARCAÇÃO DA IDENTIDADE DE UMA COMUNIDADE

Antes de iniciar as discussões entre a relação língua e identidade(s) partindo das considerações feitas por Labov (2008) em um de seus estudos, na intenção de esclarecer como o pesquisador chegou à conclusão de que há um aumento na centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ na ilha de Martha’s Veneyard, e que esse aumento tem por explicação um processo de resistência e marcação da uma identidade local, torna-se necessário apresentar (ainda que de forma sucinta) o proceder do pesquisador para obtenção desses resultados.

Como já fora mencionado no parágrafo anterior, “A motivação social de uma mudança sonora” corresponde ao estudo desenvolvido por Labov (2008) no que se refere à alteração, centralização, na posição fonética dos primeiros elementos dos ditongos /ay/ e /aw/ na comunidade da ilha de Martha’s Vineyard, localizada no estado de Massachusetts.

Quanto às motivações que levaram Labov em direção a Ilha o pesquisador destaca que:

A ilha de Martha's Vineyard (município de Dukes, estado de Massachusetts) foi escolhida como laboratório para uma investigação inicial dos padrões sociais na mudança linguística. Martha's Vineyard tem a vantagem de ser uma unidade independente, separada do continente por umas boas três milhas (cerca de cinco quilômetros do oceano atlântico). Ao mesmo tempo, Vineyard é social e geograficamente complexa o bastante para oferecer amplo espaço à diferenciação do comportamento linguístico. Também temos a sorte de contar com os registros do Linguistic Atlas of New England (doravante abreviado LANE) como um pano de fundo para investigação. Já faz mais de trinta anos que Guy Lowman visitou Martha's Vineyard; suas entrevistas com quatro membros das velhas famílias da ilha nos dão uma base firme da qual partir e um lapso temporal de uma geração inteira, o que faz aumentar consideravelmente a solidez das conclusões que podem ser tiradas (LABOV, 2008, p. 22).

De acordo com o estudioso, na época da pesquisa 1961/1962, os 6.000 vineyardenses que constituíam a população da ilha dividiam-se em quatro grupos étnicos, dos quais, três foram considerados como variáveis no estudo do pesquisador:

Ingleses

Portugueses

Indígenas

Desses três grupos étnicos, Labov entrevistou 42 (quarenta e dois) descendentes de famílias inglesas que se estabeleceram na ilha entre os séculos XVII e XVIII, 16 (dezesesseis) descendentes de portugueses, segundo o autor, imigrantes dos açores, da madeira e do Cabo Verde, ressaltando ainda, que embora existam descendentes de portugueses nas demais regiões do Estado de Massachusetts, Martha's Vineyard, em época, apresentava o percentual mais elevado em comparação com os demais municípios do estado.

E por fim, 9 (nove) descendentes de indígenas. O quarto grupo étnico identificado por Labov, embora não considerado na pesquisa, diz respeito ao número de veranistas, que segundo o autor, naquele

período correspondia a um quantitativo de cerca de 42.000 que invadiam a ilha nos meses de junho e julho todos os anos.

No que tange aos dados obtidos e utilizados para a construção das hipóteses desenvolvidas durante a pesquisa, Labov (2008) destaca que as informações básicas foram reunidas por meio de 69 entrevistas realizadas com falantes nativos da ilha, desenvolvidas durante três períodos, agosto de 1961, final de setembro-outubro de 1961, e janeiro de 1962. Os grupos ocupacionais mais relevantes na ilha naquele contexto encontram-se representados na tabela I abaixo:

Tabela I: Grupos Ocupacionais de Martha's Vineyard 1961/1962

Pesca	14
Agricultura	8
Construção	6
Ramo de Serviços	19
Profissionais Liberais	3
Donas de Casa	5
Estudantes	14

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de (LABOV, 2008, p. 32).

Conforme a tabela acima podemos perceber que as atividades ocupacionais que caracterizavam a ilha se distanciam das ocupações que constituem uma cidade industrializada. Segundo (LABOV, 2008, p. 46), “Para entender Martha's Vineyard, é preciso, antes de tudo, reconhecer que se trata de um belíssimo lugar, um lugar onde dá vontade de morar”. Entretanto, conforme pontua o autor mais adiante, não se trata de um lugar fácil para se conquistar o estilo de vida que combina com o modelo de sucesso da sociedade americana moderna.

Labov destaca que o senso de 1960 mostra que se trata do município mais pobre de Massachusetts, com a média de renda mais

baixa, o mais elevado número de pessoas pobres, e o menor de pessoas ricas, além de, ainda, obter o mais alto índice de desemprego, e também o mais alto índice de emprego temporário. Nesse sentido, a economia da ilha se encontra muito dependente do turismo, o que conseqüentemente gera certos embates entre os veranistas e os moradores nativos da ilha, pois “A crescente dependência em relação ao turismo de verão atua como uma ameaça à independência pessoal deles” (LABOV, 2008, p. 48).

Assim sendo, Labov revela que embora existam aqueles moradores nativos da ilha que vão ao encontro dos veranistas, tendo em vista a contribuição destes junto à economia local, todavia, existem “Aqueles que acreditam que a ilha lhes pertence de verdade, os descendentes das antigas famílias, têm de dar duro para segurar a barra. Os veranistas que ganharam muito dinheiro na cidade grande estão comprando a ilha toda” (LABOV, 2008, p. 48).

Desse modo, observamos um processo de transição de atitudes, que varia entre a aceitação e a negação frente às incursões dos veranistas, de tal modo que “O estudo dos dados mostra que a alta centralização de (ay) e (aw) está intimamente correlacionada a expressões de grande resistência as incursões dos veranistas” (LABOV, 2008, p. 48).

O autor destaca que a maior resistência frente aos veranistas se apresenta nas áreas rurais, no grupo dos pescadores apresentados na tabela I, mais especialmente na região de Chilmark, onde a pesca de fato ainda (naquele período 1961/1962) possui um papel importante na economia. Labov relata que os Chilmarkenses se orgulham bastante de suas diferenças em relação aos moradores do continente

Vocês que vêm para cá, para Martha’s Vineyard, não entendem os costumes das velhas famílias da ilha... Costumes e tradições estritamente marítimos... E aquilo que nos interessa, o resto da América, essa parte do outro lado aqui da água que pertence a vocês e com quem nós não temos nada haver, se esqueceu completamente... Acho até que usamos um tipo de língua inglesa totalmente diferente... Pensamos diferente aqui na ilha... É quase uma língua separada dentro da língua inglesa (LABOV, 2008, p. 49).

Partindo da citação acima observamos claramente um processo de conflito que se instaura no fato de os veranistas vindos da *América* não compreenderem e reconhecerem os valores e tradições do outro (nativos da ilha). De modo que, “Em grande medida, essa última declaração é a expressão de um desejo. Boa parte da diferença linguística dependia dos termos da vida baleeira, que agora são obsoletos”. (LABOV, 2008, p. 49). Desse modo, e em consonância com o que destaca, portanto, o pesquisador, não surpreende que as diferenças fonéticas se tornem cada vez mais marcadas ao passo que o grupo luta e persiste por manter sua identidade linguística atrelada as tradições marítimas.

Diante do que pudemos observar a partir dos estudos realizados por Labov (2008), certamente não nos parece estranha a tese de que existe uma relação muito próxima entre língua e identidade(s), ou ainda, que a identidade(s) se encontra presente na língua, e dentre outras possibilidades de representação, também é representada por meio da língua, pois como pudemos verificar a alteração, centralização, na posição fonética dos ditongos /ay/ e /aw/ na comunidade de fala da ilha de Martha’s Vineyard, representa não apenas uma especificidade linguística dos falantes daquela região, mas também um processo de resistência e manutenção de uma identidade linguística local.

Diante disso, a partir dessas considerações observa-se ratificado o posicionamento de Stuart Hall (2016) de que muito mais que um sistema que permite a comunicação, a linguagem é um repositório de valores e significados culturais. Nessa lógica, concluímos que nos embates gerados na tentativa de manter uma determinada identidade(s), a língua funciona como um elemento substancial para demarcar quem somos, de onde viemos, e no que acreditamos. E isso ocorre, pois, conforme Gusdorf (1976), também o homem se constitui enquanto ser a partir da linguagem, a qual permite que representemos não somente o mundo, mas também a nós, de maneira que a língua se torna um elemento inseparável do próprio homem como se apresenta no trecho abaixo:

A língua carrega a cultura, e a cultura carrega, particularmente através da oratura e da literatura, todo o corpo de valores pelos quais vimos a perceber a nós mesmos e nosso lugar no mundo. Como as pessoas percebem a si mesmas afeta como elas vêem a sua cultura, suas políticas, sua produção social de riqueza e toda a sua relação com a natureza e os outros seres. A língua é, portanto, inseparável de nós mesmos como uma comunidade de seres humanos com uma forma e um caráter específicos, uma história específica, uma relação específica com o mundo (NGUGI WA THIONG'O, 1997, p. 16 apud LOTT, 2013, p. 125).

A APROPRIAÇÃO DA PALAVRA COMO TENTATIVA DE SE OCUPAR UMA IDENTIDADE E CULTURA PRIVILEGIADA: UM OLHAR FRENTE À RELAÇÃO ENTRE O NEGRO E A LINGUAGEM

Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem. É por esta razão que julgamos necessário este estudo, que pode nos fornecer um dos elementos de compreensão da dimensão *para-o-outro* do homem de cor. Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro (FANON, 2008, p. 33).

Partindo da citação acima podemos perceber a relevância do fenômeno de linguagem no processo de construção, dentre outras coisas, de uma identidade(s) que se constitui a partir da alteridade, da relação com o outro. Esta construção do *eu* estabelecida a partir da alteridade é um ponto destacado por diversos estudiosos, como Vigotski, por exemplo, o qual, conforme Ivic defende que

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros (2010, p. 16).

Nesse sentido, no que tange ao processo de apropriação da linguagem como tentativa de ocupar também uma identidade(s) *privilegiada*, é interessante atentarmos para os estudos de Fanon acerca da tese de que o negro antilhano será tanto mais branco,

aproximando-se assim do homem “verdadeiro”, na medida em que adotar para si a língua francesa, e isso ocorre, pois muito mais que dominar a morfologia, fonologia e sintaxe de uma língua, falar é, sobretudo, “assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33).

Na perspectiva do autor não há como desconsiderar na construção de uma cultura ou identidade(s) a relação que se efetiva entre a língua e os conceitos por ela representados, pois como bem pontua Fanon, possuir a linguagem não se trata apenas de adquirir um código que possibilite a comunicação dentro de uma dada comunidade, mais que isso, “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa” (2008, p. 34).

Segundo o autor, o negro que durante certo tempo viveu na França, quando retorna, surge radicalmente transformado, e um dos fatores que mais rapidamente denunciam esse processo de transformação certamente é a língua, em que através dela se percebem logo de início no sujeito (negro que viveu na França) algumas peculiaridades com relação aos sons emitidos, na intenção de se aproximar/imitar o sotaque metropolitano.

Esperam-no não apenas porque está chegando, mas como quem diz: só quero ver! Um minuto lhes é necessário para fazer o diagnóstico. Se a seus camaradas o recém-chegado diz: “Estou muito feliz em estar com vocês. Meu Deus, como este país é quente, eu não poderia ficar aqui por muito tempo!” — ficamos sabendo, é um europeu que chegou (FANON, 2008, p. 49).

“A burguesia das Antilhas não fala o crioulo, salvo nas suas relações com os domésticos. Na escola, o jovem martinicano aprende a desprezar o patoá”. (FANON, 2008, p. 35-36). Podemos entender o desprezo frente aos dialetos regionais da França metropolitana, muito mais que uma repulsa linguística, mas como uma repulsa frente às identidades, valores, culturas e sujeitos que tais dialetos representam.

De acordo com o teórico, nesse contexto, o crioulo, originado por meio do contato entre línguas, quando utilizado é tratado com

desdém, “Nas Antilhas não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada” (FANON, 2008, p. 42). A tal ponto, de certas famílias proibirem o seu uso conforme se verifica no poema antilhano abaixo:

Minha mãe querendo um filho memorandum
se sua lição de história não está bem sabida
você não irá à missa de domingo
com sua domingueira
esse menino será a vergonha do nosso nome
esse menino será nosso Deus-nos-acuda
cale a boca, já lhe disse que você tem de falar francês
o francês da França
o francês do francês
o francês francês (FANON, 2008, p. 36).

No poema acima podemos perceber claramente o processo de imposição de uma língua frente às demais variedades linguísticas, cujo processo de variação inclusive, compreendido por Labov (2008), Tarallo (1986) e Camacho (2013) como constituinte de um fenômeno natural do sistema linguístico, é totalmente ignorado, pois não basta falar uma variedade linguística do Francês, é preciso que se fale *O francês da França, o Francês do Francês, o Francês Francês*, pois somente assim o outro (Antilhano) conseguirá se aproximar do *eu francês*.

“Sim, é preciso que eu vigie minha alocação, pois também é através dela que serei julgado... Dirão de mim com desprezo: ele não sabe sequer falar o francês!...” (FANON, 2008, p. 36). Verificamos aqui que não se trata simplesmente de aprender o código linguístico do francês, é preciso desvencilhar-se da prosódia, da estrutura funcional de sua língua materna, para então se tornar francês, pois como pontuado anteriormente, a apropriação de uma língua não significa unicamente o agregar de um novo código representativo, mas também a tomada de um conjunto de significados e valores culturais e identitários. “Nada de mais sensacional do que um negro que se exprime corretamente, pois, na verdade, ele assume o mundo branco” (FANON, 2008, p. 48).

Nas palavras de (FANON, 2008, p. 36): “Em um grupo de jovens antilhanos, aquele que se exprime bem, que possui o domínio da língua, é muito temido; é preciso tomar cuidado com ele, é um quase-branco”. Nesse sentido, percebemos que a apropriação da língua francesa pelo sujeito Antilhano não se restringe, como já discutido, ao agregar de um novo código linguístico, mas sim a tomada de uma posição de status dentro da comunidade antilhana, pois por meio do domínio da língua o antilhano se aproxima do francês, recebendo uma nova identidade(s) e se tornando “quase-branco”.

Diante do que se discutiu nesta seção pudemos compreender, portanto, que o ato de tomar a palavra representa um processo que vai muito além da ânsia pelo domínio de um novo código linguístico, mas que tomar a palavra significa “Assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, p. 50). E que ao tomar para si a língua francesa, o negro antilhano se despe de sua língua materna, e conseqüentemente das representações constituídas por esta língua, e se aproxima do *eu* francês, almejando para si não somente a língua do homem branco, mas todos os valores e significados culturais e identitários resguardados por ela.

Segundo (FANON, 2008, p. 40).

Conhecemos no passado, e, infelizmente, conhecemos ainda hoje, amigos originários do Daomé ou do Congo que declaram ser antilhanos. Conhecemos no passado e ainda hoje antilhanos que se envergonham quando são confundidos com senegaleses. É que o antilhano é mais “evoluído” do que o negro da África: entenda-se que ele está mais próximo do branco.

Desse modo, podemos concluir reiterando que a apropriação da palavra muito mais que o assumir de um novo código linguístico configura também uma tentativa de ocupar uma identidade(s) *privilegiada*, pois como pontua Fanon, falar uma língua significa assumir um mundo, e uma cultura, e é exatamente em busca dessa identidade(s) *privilegiada* (do sujeito francês) que o negro antilhano assume para si a língua francesa, tendo em vista que “O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver

assumido o instrumento cultural que é a linguagem” (FANON, 2008, p. 50).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse capítulo buscamos demonstrar por meio dos trabalhos desenvolvidos por Labov (2008) e Fanon (2008) que existe de fato uma relação entre língua e identidade(s), entendendo que o próprio conceito de linguagem compreendido na perspectiva de Hall (2016) como um repositório de valores e significados culturais, por si só já sinaliza uma proximidade entre os conceitos de língua e identidade(s), tendo em vista que o segundo embora não exista unicamente a partir do primeiro, é representado e constituído (mesmo que não unicamente) a partir dele.

Partindo disso, pudemos verificar na pesquisa desenvolvida pelo sociolinguista William Labov um estudo voltado não unicamente para o processo de análise e descrição linguística, mas em consonância com o pesquisador, percebemos o processo de alteração, centralização dos ditongos /ay/ e /aw/ como uma forma de resistência e marcação de uma identidade linguística local frente às incursões dos veranistas.

Em consonância com isso, também verificamos em Frantz Fanon o processar da relação entre língua e identidade(s), entretanto diferentemente do que se apresenta em Labov, cujo aumento na centralização dos ditongos representa uma forma de resistência e marcação de uma identidade(s) local frente aos avanços dos veranistas, em Fanon verificamos não a tentativa de se manter uma identidade(s), mas sim de adentrar e ocupar uma identidade e cultura *privilegiada*.

Fazendo uso da língua francesa o negro antilhano não apenas assume um novo código linguístico, mas assume, e almeja aproximar-se do *eu* francês, culminando com o que pontua Fanon ao destacar que falar uma língua, é assumir um mundo, uma cultura, suportando, portanto, o peso de uma civilização. Nesse sentido, entendemos que no caso do antilhano o assumir de uma nova língua

dentre outras possibilidades, representa também a ânsia de assumir uma nova identidade(s), que por sua vez, se encontra numa posição *privilegiada*.

Diante disso, podemos perceber que há uma relação íntima entre língua e identidade(s), e ao mesmo tempo, que essa relação constitui-se de modo ininterrupto, aonde por meio da língua(gem) tem-se a possibilidade de se construírem identidades, preservá-las, assumi-las e infelizmente impô-las, tendo em vista, ainda, que como outros conceitos frutos de uma convenção humana, assim também é a identidade uma construção histórica e socialmente criada pelo homem por meio da linguagem, pois, conforme Bauman, “a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto [...] como uma coisa que ainda se precisa construir” (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zigmund. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUSDORF, George. *A fala*. Trad. João Morais Barbosa. Paris: Universitaires de Frances, 1976.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Trad. Daniel e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

IVIC, Ivan; Edgar Pereira Coelho (Org.). *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOTT, Tiago Horácio. *Ngugi wa Thiong'o: a literatura afroeuropeia e a escritura em gikuyu*. *Rónai: revista de estudos clássicos e tradutórios* – 2013. v. 1, n. 2, p. 119-130.

SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. Rita Correia Guedes. Paris: Les Éditions Nagel, 1970.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA PARA A ANÁLISE E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Geane Cássia Alves Sena¹

INTRODUÇÃO

A Teoria da Argumentação na Língua possui fundamentos capazes de favorecer uma análise mais complexa e "profunda" de textos que circulam na sociedade, ou seja, possibilita localizar não só as informações que estão evidentes, na superfície do texto, mas também aquelas que estão subentendidas, presentes nas entrelinhas.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo principal mostrar como a Teoria da Argumentação na Língua pode colaborar para a análise e construção do sentido de textos que circulam na sociedade, como os comentários veiculados pelo rádio.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A argumentação na perspectiva da Linguística

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), ou Semântica Argumentativa, surgiu a partir de 1970, através de estudos desenvolvidos pelo teórico francês Oswald Ducrot com a colaboração de Jean-Claude Anscombe, nas duas primeiras fases de desenvolvimento da teoria (denominadas de Forma Standard e Teoria dos Topoi Argumentativos) e de Marion Carel, na terceira fase (denominada Teoria dos Blocos Semânticos).

¹ Aluna do Programa de Doutorado em Linguística da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. E-mail: geane.sena@yahoo.com.br. Mestre em Linguística. CV: <http://lattes.cnpq.br/7451941414942106>.

Essa teoria tem como principal objetivo mostrar que a argumentatividade encontra-se presente na própria língua e, por isso, deve ser compreendida como “um ato linguístico fundamental, um elemento estruturante do discurso” (RIBEIRO, 2009, p. 29). E, conseqüentemente, traz uma nova concepção de argumentação.

1.1.1 Primeiras fases da TAL: a forma standard e a teoria dos topoi argumentativos

A Forma Padrão ou Standard, primeiro momento da TAL, foi desenvolvida por Ducrot, com a colaboração de Jean-Claude Anscombre. Nessa fase da Teoria, Anscombre e Ducrot (1994) procuram mostrar que, na maioria das vezes, as frases possuem argumentatividade, pois nos orientam a alcançar certas conclusões. Essa é a base da primeira fase da teoria que, assim como a segunda fase, procura definir o conceito de “possibilidades argumentativas”, isto é, a força argumentativa de um enunciado.

Entretanto, nessa fase, a teoria apresentou vários problemas. De forma geral, mostrou-se problemática por: não conseguir abarcar os princípios que estabelecem a relação entre argumento e conclusão; não possibilitar a identificação do traço comum existente entre as possíveis conclusões geradas a partir de um determinado morfema; não contemplar o fato de dois operadores argumentativos diferentes e opostos gerarem uma conclusão idêntica (pelo fato de um mesmo operador poder gerar conclusões distintas, em duplas de frases, como em “Pedro trabalhou pouco” e “Pedro trabalhou um pouco”).

Diante disso, Ducrot reformula a sua teoria e insere a noção de tópos argumentativo como o princípio responsável pela ligação entre argumentos e conclusões. Inaugurando, desse modo, a segunda fase da teoria. Assim, para que um morfema possua um valor argumentativo, um terceiro elemento deve ser levado em consideração, já que a orientação argumentativa de um argumento A para C (suas possíveis conclusões) “deve estar fundamentada em um princípio argumentativo, ou, na minha terminologia, em um ‘tópos’” (DUCROT, 1989, p. 24). Conforme Ducrot, o tópos é um princípio argumentativo presente no interior da língua e não fora dela. Além

disso, está relacionado ao ponto de vista assumido pelo enunciador dentro de um determinado enunciado.

Além da noção de tópos, Ducrot inclui o conceito de polifonia, já que para descrever o valor semântico de uma frase, julgava necessário levar em consideração também o posicionamento assumido pelos enunciadores em um enunciado.

Mas, a teoria da polifonia, assim como a noção dos topoi, também não é suficiente para explicar a ocorrência de construções paradoxais na língua. Ao utilizar, por exemplo, a palavra "trabalho" como sendo uma atividade que descansa, o locutor do enunciado aciona o posicionamento de dois enunciadores, um que afirma que o trabalho cansa e o outro que afirma que o trabalho descansa, sendo este último posicionamento o mesmo assumido pelo locutor. O confronto de vozes que ecoam no enunciado não consegue, todavia, explicar o significado da palavra "trabalho", uma vez que para compreender o significado desse termo é preciso buscar informações sobre as propriedades inerentes a essa atividade no mundo extralinguístico, ou seja, no contexto. Ao tentar preencher essa lacuna na TAL, Carel e Ducrot propõem a Teoria dos Blocos Semânticos.

1.1.2 A Teoria dos Blocos Semânticos

A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) foi fundada em 1990 por Carel e Ducrot e tem como pretensão rever algumas concepções apresentadas pelos precursores da TAL (Ducrot e Anscombre), nas fases iniciais dessa teoria, além de mostrar como se realiza a construção de sentido através de estruturas linguísticas e de trazer importantes contribuições à teoria da polifonia.

Nessa nova perspectiva, o sentido se constrói a partir da relação de interdependência existente entre dois segmentos, ou seja, entre argumento e conclusão e não mais na passagem de um argumento A para uma conclusão C, como se argumento e conclusão fossem elementos semanticamente independentes.

Segundo Carel (2002), a partir da Teoria dos Blocos Semânticos, o encadeamento argumentativo é denominado por “qualquer discurso sintaticamente analisável em duas frases que, de um ponto de vista semântico, são interdependentes e exprimem finalmente, ambas, uma única coisa” (p. 29). Nessas condições, um encadeamento argumentativo constitui-se por dois segmentos, X e Y, ou seja, por duas entidades linguísticas ligadas por um conector. Sendo admitidos nessa teoria somente dois tipos de conectores, o que resulta em apenas dois tipos de encadeamentos argumentativos: *normativos* e *transgressivos*.

A argumentação pode, então, ser do tipo *normativa* ou *transgressiva*. É normativa aquela cujos componentes estão interligados semanticamente por um conector do tipo DONC (conector da língua francesa que corresponde ao conector LOGO da língua portuguesa) e a transgressiva é aquela cujos segmentos se encontram inter-relacionados por um conector do tipo POURTANT (conector da língua francesa que corresponde ao conector NO ENTANTO da língua portuguesa) (Cf. CAREL; DUCROT, 2005, p. 14).

Ducrot e Carel também contemplam na Teoria dos Blocos Semânticos dois modos distintos através dos quais um aspecto pode ser evocado a uma entidade: o *externo* e o *interno*. O modo externo ou argumentação externa ou, ainda, AE (abreviação utilizada por Ducrot na TAL), de uma estrutura linguística compreende a presença dessa mesma entidade linguística na constituição dos aspectos argumentativos, tanto normativos quanto transgressivos, evocados por um enunciado. Já a argumentação interna (AI) diz respeito “aos encadeamentos que parafraseiam a entidade” (DUCROT, 2002, p. 9), ou seja, ocorre como uma paráfrase de uma entidade linguística presente nos aspectos argumentativos, evocados por um enunciado.

A partir da descrição de diversas palavras, a TBS conseguiu mostrar que é possível atribuir uma AI e uma AE às palavras consideradas plenas, uma vez que as palavras classificadas como instrumentais ou gramaticais não remetem a nenhum elemento da

realidade. Diferentemente das palavras plenas que possuem um conteúdo (cf. DUCROT, 2002, p. 11).

As palavras plenas “são aquelas às quais somos capazes de atribuir uma AI e uma AE. [...] Elas têm em comum evocar discursos, aqueles que pertencem aos aspectos que constituem sua AI e sua AE” (DUCROT, 2002, p. 10). Já as palavras consideradas instrumentais são aquelas às quais não “queremos ou não podemos associar um conjunto específico de aspectos e discursos. Isso não significa, é claro, que seu valor semântico seja estranho à ordem do discursivo” (DUCROT, 2002, p. 10). As palavras instrumentais subdividem-se em três categorias: articuladores, conectores e operadores.

A categoria dos articuladores, ou organizadores textuais, serve, segundo Ducrot (2002), para articular os encadeamentos argumentativos de modo a comparar “as argumentações que constituem o sentido dos segmentos que os precedem e os seguem” (p. 11). Além disso, têm como função “organizar as “partes do texto a fim de facilitar o tratamento interpretativo, vinculando unidades semânticas e, ainda, conferindo um papel argumentativo às unidades que relacionam” (MAINGUENEAU, 1996, p. 63). Já os operadores têm como função estruturar os enunciados, articulando-os entre si. Como afirma Ducrot, o operador é “uma palavra Y que, aplicada a uma palavra X, produz um sintagma XY cujo sentido está constituído por aspectos que contêm as palavras plenas já presentes na AI e na AE de X” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 166). Essa categoria subdivide-se em: modalizadores e internalizadores.

Os modificadores correspondem a “uma palavra gramatical Y que, associada a uma palavra X, forma o sintagma XY, cuja AI é constituída unicamente pelas palavras plenas contidas na AI de X” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 167). Já os internalizadores são operadores cuja denominação “evoca a ideia de que a AE de X se coloca no interior da AI de XY” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 169).

Como vimos, de acordo com a Teoria dos blocos Semânticos, as palavras podem ser classificadas semanticamente como *plenas* e

instrumentais, ou seja, conectores, articuladores e, por último, operadores.

2 METODOLOGIA

O nosso *corpus* é composto por um texto oral veiculado pela rádio CBN, classificado como *comentário* — por ser um texto que possui grande força argumentativa— produzido por Arnaldo Jabor. Após a seleção do *corpus*, realizamos a gravação e, em seguida, transcrição do texto oral radiofônico selecionado. Sendo assim, o nosso *corpus* constitui-se de um texto oral transcrito e não de um texto previamente escrito para ser falado ou servir de suporte para os locutores durante a programação radiofônica.

Para a transcrição do comentário, utilizamos as normas de transcrição apresentadas abaixo, desenvolvidas por Silva (2007, p. 99):

- / Barra oblíqua assinala pausa, sendo que o número de barras aumenta com a duração da pausa.
- // Barras oblíquas assinalam pausas cuja entonação indiquem encerramento de uma proposição afirmativa ou negativa.
- O ponto de interrogação (?) e o ponto de exclamação (!) indicam, respectivamente, entonação interrogativa e entonação exclamativa.
- Letras maiúsculas indicam o início de períodos e nomes próprios.
- Marcação em itálico com a letra inicial maiúscula indica o produtor do texto.
- [...] indica reformulações do produtor quanto ao melhor termo a ser utilizado na sua produção.
- “ ” indicam a fala de um personagem introduzido pelo produtor.
- ‘ ’ indicam o nome da seção do programa em que foi exposto o texto.
- [***] não identificação da palavra pronunciada.

Após a transcrição, analisamos o comentário selecionado com base nos fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua, a saber: construção de blocos semânticos, encadeamentos argumentativos, força argumentativa, orientação argumentativa, conectores, articuladores e operadores argumentativos (modalizadores e internalizadores).

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Amigos ouvintes/ às vezes/ a corrupção no Brasil fica ridícula (!)// Fica mesmo/ além dos dramáticos prejuízos que causam ao dinheiro público(!)// Já tivemos a maravilhosa bacanal do ministro do turismo Pedro Novaes que foi dada num motel com a animada participação de garotas e amigos do peito/ porque sabemos que a amizade é uma das pilstras da política torta do país/ sempre com pretexto fraternal/ fulano é o meu amigo/ companheiro// Fulano é irmão de [***]// Quando se descobriu que a bacanal havia sido paga com verbas do congresso que não precisa de comprovante/ o ministro devolveu a grana e não caiu/ e continua firme no posto mesmo agora em que há vinte e um acusados de delito dentro do ministério do turismo// É ridículo e trágico sabermos que numa época em que o turismo é vital para o país/à medida que se aproxima a copa do mundo /e depois as olimpíadas// O turismo está nas mãos de um ancião que nunca administrou nem um motelzinho! // Mas que soube criar emendas de mais de um milhão de reais para construir uma ponte em uma longínqua cidade do Maranhão/ onde nunca foi nem irá turista algum jamais(!)// Mas não podemos esquecer que Pedro Novaes é da cota de amigos do comandante do atraso do PMDB/ ou seja/ há ministros que caem/ e outros que balançam// balançam// mas ficam de pé por ser um membro da larga estirpe dos senhores feudais do nordeste(!)// Outro caso muito cômico vimos ontem na TV Globo/ no Jornal Nacional fizeram uma reportagem e descobriram que há no nordeste/ principalmente/ quinhentas pontes de viadutos prestes a cair/ corroídas pelo tempo/ pela incúria//A maioria dos estragos está no estado de Alagoas/ alguns mais graves em Murici/ um feudo do PMDB bem conhecido(!)// Questionados pela reportagem/ funcionários do ministério do transporte comunicaram que as pontes podres não estão sendo consertadas porque com as acusações do ministério público/ com o afastamento do Alfredo Nascimento/ resolveram parar com todos os reparos necessários em estradas/ ou seja/ é espantoso(!)// Pois é como se dissessem/ a normalidade do funcionamento do ministério dos transportes foi prejudicado por essas perícias e acusações/ a polícia atrapalhou o funcionamento do ministério/ cortaram a nossa onda(!)// Por isso/ paramos as obras todas(!)// Aliás/ diga-se bem/ não estavam fazendo obra alguma(!)// Por isso amigos/ vemos que a corrupção no Brasil não é pecado contra as leis de Deus não// Corrupção é uma forma legítima de executar obras públicas(!)// (TEXTO — A crônica da corrupção brasileira/ Arnaldo Jabor)

Segue o comentário para análise:

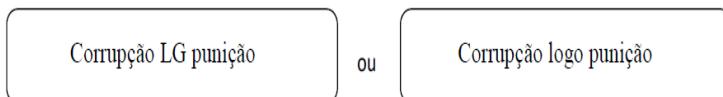
Para iniciarmos a análise, construiremos o bloco semântico a partir da ideia central do texto acima.

O texto organiza-se em torno da ideia central “Os corruptos no Brasil não estão sendo punidos”, a partir da qual podemos levantar o seguinte bloco semântico: “praticar corrupção- ser punido” que compreende a ideia central como um todo. Esse bloco semântico pode dar origem a alguns encadeamentos argumentativos, como apresentamos abaixo:

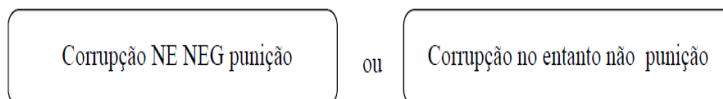
- (1) Ele praticou corrupção, logo foi punido.
- (2) Ele praticou corrupção, no entanto não foi punido.
- (3) Ele não praticou corrupção, logo não foi punido.
- (4) Ele não praticou corrupção, no entanto foi punido.

Os encadeamentos argumentativos compreendem dois aspectos, um normativo e outro transgressivo, que se ligam a regras. Ressaltamos que na constituição dos aspectos normativo e transgressivo, optamos por utilizar os conectores LG (logo) e NE (no entanto) correspondentes à tradução dos conectores *donc* e *pourtant*, respectivamente, para evitarmos confusões entre os conectores *pourtant*, representado pela abreviação PT, presente na fórmula original da Teoria dos Blocos Semânticos X PT Y, e o conector portanto presente na língua portuguesa. Os encadeamentos acima constituem os seguintes aspectos:

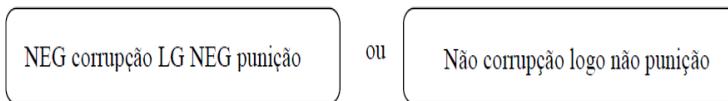
Encadeamento (1): aspecto normativo



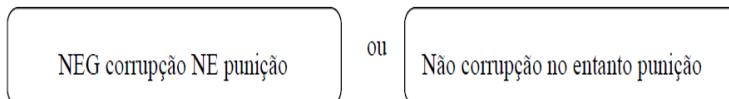
Encadeamento (2): aspecto transgressivo



Encadeamento (3): aspecto normativo



Encadeamento (4): aspecto transgressivo



É importante ressaltar que os quatro encadeamentos acima estão relacionados a um mesmo bloco semântico por corresponderem a um mesmo conteúdo semântico. E, a partir desse bloco semântico, verificamos que o encadeamento (1) reafirma a ideia expressa no Bloco Semântico (“praticar corrupção — ser punido”) gerando a regra 1, aspecto normal da regra. Já o encadeamento (3) se opõe a ele, gerando a regra 2, corresponde à exceção da regra. Cada uma dessas regras possui dois aspectos: um normativo e outro transgressivo. Sendo que o enunciado (1) corresponde ao aspecto normativo da regra (1) e o enunciado (2) corresponde ao aspecto transgressivo desta regra. Enquanto que a regra 2 tem como aspecto normativo o enunciado (3) e como transgressivo o enunciado (4).

A partir do bloco semântico (praticar corrupção- ser punido) e dos encadeamentos que acabamos de apresentar, podemos perceber que o locutor do comentário, assimilado por Arnaldo Jabor, argumenta no mesmo sentido do aspecto transgressivo da regra 1 (Praticou a corrupção, no entanto não foi punido). E, deixa subentendido para que o ouvinte resgate no seu texto o sentido representado pelo aspecto normativo da regra 1 (Praticou a corrupção, por isso precisa ser punido) e 2 (Se não praticar a corrupção não necessita de punição) para dizer ao ouvinte que no Brasil os corruptos estão ficando impunes, como se não estivessem cometendo nenhum tipo de “pecado”; como estivessem agindo

dentro da legalidade. E que se não tivessem praticado a corrupção não precisariam ser punidos.

Ainda, para conduzir a sua argumentação para a direção desejada e construir o sentido pretendido, o locutor recorre a determinadas palavras, ou seja, a operadores argumentativos (modalizadores), que conferem certa força argumentativa ao seu comentário, como mostramos a seguir.

No comentário, os termos *dramáticos*, *maravilhosa*, *animada*, *torta*, *longínqua*, por exemplo, funcionam como modalizadores, uma vez que o adjetivo *dramático* atua como um modificador de *prejuízos*, o adjetivo *maravilhosa* intensifica o sentido da palavra *bacanal*, o adjetivo *animada* exerce a função de intensificador em relação a *participação*, *torta* intensifica *política*, *longínqua* modifica de forma intensificadora *cidade*.

Esses modalizadores servem para aumentar a força negativa ou positiva dos termos aos quais se relacionam, podendo exercer uma ação sobre os predicados fazendo aumentar a sua força argumentativa ou fazendo-a reduzir, como é o caso de *dramáticos* que aumenta a força negativa de *prejuízos*, intensificando o topos negativo ligado a *prejuízo*. Dessa forma, *prejuízos dramáticos* tem a mesma orientação argumentativa que *prejuízos*, mas possui uma força argumentativa superior em relação a *prejuízos*. Tais marcas devem ser percebidas durante a análise do texto por conferir a força argumentativa e, conseqüentemente, favorecer o sentido presente no comentário.

Além dos modalizadores, os articuladores também são bastante relevantes para a leitura e a construção do sentido do texto, pois, mais do que simples elementos de ligação, direcionam o leitor para a organização temporal dos fatos apresentados no decorrer do texto. Além de favorecerem a orientação argumentativa e, em muitos textos, conduzirem o texto a favor de uma conclusão. Apresentamos aqui alguns dos vários articuladores utilizados pelo autor do texto para conduzir o seu interlocutor à conclusão desejada.

Vejam os alguns dos articuladores presentes no texto responsáveis pela condução da argumentatividade e, também, do sentido do comentário:

A) Mas não podemos esquecer que Pedro Novaes é da cota de amigos do comandante do atraso do PMDB/ ou seja/ há ministros que caem/ e outros que balançam// balançam// mas ficam de pé por ser um membro da larga estirpe dos senhores feudais do nordeste(!)//

O locutor utiliza o articulador "mas" para introduzir mais um argumento e construir o sentido do texto. A partir desse articulador, o locutor argumenta na direção de que o Pedro Novaes, apesar de ter desviado verbas, não será punido porque tem um “amigo do peito” do PMDB. Esse articulador leva o interlocutor a fazer uma remissão a uma informação anterior, conduzindo-o ao sentido pretendido pelo locutor. Em seguida, utiliza o articulador "e" para trazer uma informação nova ao comentário e argumentar na direção de que nem todos os ministros que cometem atos ilícitos são punidos, mas apenas alguns. Mais uma vez recorre ao articulador "mas" para complementar a informação anterior e direcionar a sua argumentação no sentido de que alguns ministros, como o Pedro Novaes, podem até ser investigados, no entanto permanecerão inabaláveis no cargo, pois fazem parte do grupo dos senhores feudais do nordeste que não os deixa “cair”. Esse último argumento é o de maior força argumentativa dentro desse enunciado por prevalecer sobre o anterior na escala argumentativa, uma vez que é o argumento mais relevante utilizado pelo locutor para conduzir o seu ouvinte para a conclusão pretendida.

Os argumentos introduzidos pelo locutor no decorrer do seu comentário conferem ao texto uma maior força argumentativa por possibilitarem a ele, além de construir o sentido desejado, conduzir todo o seu comentário à conclusão pretendida (*a corrupção no Brasil, às vezes, está sendo tratada como uma prática legítima, legal, e não está havendo punição para os culpados*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise mostrou-nos como certos fundamentos da Teoria da Argumentação na Língua foram capazes de evidenciar a força argumentativa dentro do texto analisado e construir o sentido apresentado pelo locutor no decorrer do comentário. Desse modo, foi possível percebermos quais os argumentos presentes dentro do comentário que possuíam uma maior força argumentativa, o que se tornou possível a partir dos articuladores textuais utilizados pelo locutor do texto.

Quanto à Teoria da Argumentação na Língua — que serviu de base para este trabalho — possibilitou-nos perceber que na língua existem palavras, ou marcas linguísticas, capazes de favorecer a construção da argumentatividade dentro de um texto, pois, como afirma Ducrot, a argumentação está inscrita dentro da própria língua. Um exemplo são os modalizadores que permitem ao locutor expressar uma avaliação acerca de determinado assunto.

Ressaltamos que aqui contemplamos apenas alguns aspectos da Teoria da Argumentação na Língua capazes de favorecer a análise e compreensão de textos, como do comentário analisado. Lembrando que um texto, a cada nova leitura e análise, mostra-nos novos sentidos.

REFERÊNCIAS

CAREL, Marion. Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 37, n. 3, p. 27-43, set. 2002.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 13-38.

DUCROT, Oswald. Os internalizadores. *Letras de Hoje* (A Teoria da Argumentação na Língua: estudos e aplicações), Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 7-26, set. 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, J. L. de O. A. da. *Rádio: oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica*. São Paulo: Annablume, 1999.

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES: *DESAFIOS* PARA A *FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS*

Marco Antonio Villarta-Neder¹

Helena Maria Ferreira²

Elivan Aparecida Ribeiro³

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade tem sido recorrente a demanda por um processo educativo que viceje a formação para a cidadania e, primordialmente, para a formação para os multiletramentos. Nessa direção, somos instigados a realizar uma reflexão acerca de possibilidades mais amplas que envolvam os letramentos como práticas sociais, dando enfoque e visibilidade a problematizações e discussões que possibilitem discutir os múltiplos letramentos em seus contextos de interação.

Desse modo, pensar nas questões ideológicas que circundam os letramentos, considerando as diversificadas práticas linguísticas e discursivas, pode representar uma possibilidade de se problematizar tais práticas para além dos aspectos meramente culturais e de se promover uma ressignificação de pontos de vista sobre questões de

¹ Professor do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras. E-mail: villarta.marco@del.ufla.br. Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa). <http://lattes.cnpq.br/9176879168740586>.

² Professora do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras e do Programa de Mestrado Profissional em Educação/UFLA. Doutora em Linguística Aplicada. Email: helenafferreira@del.ufla.br. <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>.

³ Pós-graduanda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação/UFLA. Graduada em Letras. E-mail: elivanribeiro48@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/4255462696022524>.

identidade e relações raciais, que ainda são veiculados e integram à sociedade vigente, em discursos que evidenciam preconceitos.

Ao atentarmos para problematizações e discussões em ambientes escolares acerca de questões referentes às relações que englobam raça ou etnia, verificamos que ainda existe uma lacuna a ser preenchida, pois o tratamento dispensado às referidas questões nesses espaços ainda se restringe às datas comemorativas mediante a exigência do cumprimento do calendário escolar, camuflando uma situação de inserção dessa temática no currículo. Desse modo, mobiliza-se para uma ação pedagógica que parece não trazer resultados profícuos para a formação de cidadãos, o que implica na promoção, na consolidação e na perpetuação de discursos étnico-normativos na sociedade.

Nesse sentido, para tentar minimizar esses problemas, consideramos essencial refletir sobre a educação que temos e queremos e, a partir disso, ressignificar a formação do docente como protagonista crítico e não somente delegar esse *status* aos discentes, pois ter posicionamento crítico e reflexivo não pode ser exigido somente aos aprendizes. Defendemos a posição de que os encaminhamentos didático-metodológicos adotados pelo professor, notadamente, estão assentados em suas referências, princípios, crenças e saberes, que advêm de suas experiências e de conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Desse modo, se o professor possuir uma base epistemológica acerca das questões históricas e sociais relacionadas à dimensão racial, a exploração sobre essa temática poderá ser dimensionada em uma perspectiva crítico-reflexiva. Além disso, se o professor entender a produção discursiva como um vasto e complexo universo de interações orientadas sócio historicamente, poderá encaminhar metodologias de ensino que problematizem os processos de circulação de determinados sentidos e a construção de determinadas significações. Vale destacar ainda que a construção de enunciados agrega significados com determinados valores, o que se sobreleva nas questões relacionadas à diversidade racial e seus contornos nos espaços escolares. Reafirmando o exposto, Gomes e Silva consideram que:

os profissionais que atuam na escola pública e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença como tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES; SILVA, 2011, p. 16).

Logo, presumimos que os docentes imersos em âmbito escolar podem propiciar, de maneira bastante significativa, essa ressignificação de olhar para as questões que permeiam as relações raciais, que foram colocadas sempre em plano inferior ou à margem, pois na escola se convive com uma grande pluralidade de pessoas. Desse modo, esse é um espaço profícuo para fomentar e exercitar a criticidade, bem como lugar de reconhecer as mudanças de paradigmas em relação ao tratamento dado à questão racial.

Nessa direção, este capítulo apresenta uma reflexão acerca do *Letramento Racial Crítico* e põe em questão os discursos étnico-normativos que constituem as interações orientadas sócio-historicamente e, por extensão, integram o cotidiano escolar. Essa reflexão é organizada a partir de uma breve apresentação da teoria do *Letramento Racial Crítico* e de conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin, articulados a uma análise de uma produção de *memes* em que a temática racial é implicada. Desse modo, este trabalho poderá contribuir para uma reflexão sobre a recorrência de atitudes e comportamentos racistas, para a compreensão de que o silenciamento também se constitui como uma forma de preconceito e para um olhar mais criterioso para problematizar atitudes (anti)racistas, para que o processo de ensino-aprendizagem não aborde o racismo de forma naturalizada e passível de invisibilidade por parte dos docentes.

LETRAMENTOS E SUJEITOS: (EM) DIÁLOGOS

Ao iniciarmos a discussão proposta neste capítulo, problematizamos os discursos racistas que ainda se fazem emergentes e que se perpetuam na sociedade. Desse modo, visualizar esses discursos étnico-normativos, que podem estar implícitos no cotidiano escolar e nas práticas de ensino, pode favorecer espaços para uma ressignificação dos discursos que se instauram na/pela sociedade.

Considerando que a temática racial se constitui como uma construção histórico-cultural, sobreleva-se a necessidade de se re/desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Nesse sentido, podemos pontuar que as reflexões relacionadas aos pressupostos teóricos dos estudos sobre *Letramento Racial Crítico* poderão iluminar a discussão aqui proposta. A partir do conceito de *letramento racial* (*racial literacy*), principalmente de Skerrett (2011) e de Guinier (2006), a pesquisadora Ferreira (2014) emprega essa visão em atividades de construção de narrativas autobiográficas de professores de línguas e oferece uma discussão teórica que têm permitido uma ressignificação dos processos de formação e de atuação docente. Em conformidade com (SKERRET 2011, apud FERREIRA, 2014, p. 250), o “*Letramento Racial* tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como raça influencia as experiências sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”. Para Guinier (2006) “*A racially literate analysis seeks to do just that by deciphering the dynamic interplay among race, class, and geography*”⁴.” Dessa maneira, é preciso nos organizamos em diversos espaços sociais/discursivos como no ambiente escolar, entre outros, pois inseridos neles e com eles vamos mobilizar estratégias para que se possam discutir e passar a refletir uma tomada de consciência crítica sobre a relevância da problematização das questões raciais.

⁴ “Uma análise racialmente letrada procura fazer exatamente isso, decifrando a interação dinâmica entre raça, classe e geografia.” (tradução nossa).

A partir dessa perspectiva, é possível problematizar a necessidade de um rompimento com a tradição escolar de abordar, sem muita problematização, as relações raciais em datas impostas meramente para o cumprimento de calendários e currículos escolares. Abordar questões raciais na escola é conceber constructos mais próximos à realidade e ressignificá-los à luz de uma educação mais cidadã, é repensar paradigmas sociais, como o de que não existe racismo ou de que o racismo é uma mera tradição histórica. Complementando o exposto, Gomes (2001, p. 89) afirma que:

no Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática (GOMES, 2001, p. 89).

Para uma inclusão da questão racial, é premente que sejam consideradas as diferentes posturas que os sujeitos apresentam em relação ao tema. Nesse sentido, podemos destacar que há uma diversificação de modos de conceber as questões relacionadas à raça, que podem graduar de atitudes/discursos de total intolerância/ódio até processos de silenciamento/indiferença. Essas formas demandam estratégias de intervenção diferenciadas, uma vez que podem camuflar uma realidade em que diversas formas de preconceito e de discriminação imperam.

Para o enfrentamento dessa diversidade de situações, podemos recorrer à perspectiva do *Letramento Racial Crítico*, que tem sinalizado possibilidades para a abordagem dos diferentes modos de racismo. Nesse sentido, Ferreira (2015) pontua que:

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos de mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de *Letramento Racial Crítico* e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. Também é necessário trazer estas discussões para a área de línguas, pois a área da

linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade (FERREIRA, 2015, p. 36).

A autora destaca a relevância dessa perspectiva teórica, que defende a posição de que os sujeitos devem analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos/discursos e, sobretudo, considerar as diferentes semioses que são indiciadoras de sentido, imbricando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais etc., em situações socioculturais diversas.

Para tal, consideramos que os pressupostos do Círculo de Bakhtin poderão fornecer fundamentos para uma discussão sobre as questões raciais. Para a provocação aqui proposta, será utilizado para ilustração um *meme* produzido por um aluno de Ensino Médio. O *meme* selecionado para análise faz parte de uma proposta de produção de textos, desenvolvida por uma professora de Língua Portuguesa em uma escola pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. A partir de um projeto que contemplou a leitura de diferentes produções “meméticas”, os alunos deveriam produzir outros *memes*. No percurso de leitura dos *memes*, foram problematizados os processos de produção, de circulação e de recepção dos textos, sendo bastante evidenciada a questão do posicionamento ético em práticas de compartilhamento. A grande maioria dos alunos produziu textos que contemplavam situações de “zoação” entre os colegas, como situações vexatórias vivenciadas no cotidiano escolar, com conotação humorística. No entanto, a produção abaixo se destacou por provocar uma reflexão sobre discursos do senso comum que (des/re)velam preconceitos.



Figura 1: *Meme* original. Fonte: Produção de texto do aluno P



Figura 2: *Meme* produzido pelo aluno P. Fonte: Produção de texto apresentada pelo aluno P

Essa produção textual dialoga com a perspectiva dos Letramentos Raciais Críticos, uma vez que a forma de encaminhar a leitura na escola pode ancorar práticas que se sustentam a crença equivocada na univocidade do sentido e nas interpretações legitimadas na sociedade. A cena enunciativa é bastante recorrente no cotidiano social: a constituição de humor a partir de minorias. Se considerarmos o postulado bakhtiniano de que “todo signo é ideológico”, podemos ponderar que os *memes*, assim como outros gêneros discursivos, participam dessa relação simbiótica entre o signo e o horizonte sociocultural, histórico e ideológico que o constitui e que é constituído por ele. Podemos invocar Volóchinov, quanto esse autor trata da relação entre signo e ideologia:

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica sígnica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário, que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110-111).

Essa inter-relação e interdependência entre signo e ideologia caminham nas duas direções. Assim, ao mesmo tempo, a produção, circulação e recepção de signos de preconceito (étnico-racial, nesse

caso), por um lado é resposta a uma ideologia racista, por outro, reconstrói continuamente e continua dando vida a esses sentidos.

Desse modo, essas produções podem perpetrar discursos de preconceito e trazer prejuízos para os alunos, sujeitos em formação, a partir de compartilhamentos, eles podem contribuir para legitimar relações de dominação e de exclusão social. A consciência desses sentidos é construída, também, dentro da interação, em um âmbito intersubjetivo. Volóchinov entende que “[...] a personalidade falante [...] é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior” (2017, p. 211). Por isso, a produção, circulação e recepção desse *meme* apresenta mútua constituição: a de quem produz para um outro, que a recebe de um outro e a faz circular para um terceiro outro. Nesse processo, cabe considerar outra discussão do autor russo, na mesma obra, novamente sobre a relação entre *signo* e *ideologia*.

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. [...] A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101).

Tanto a reiteração dos sentidos racistas do *meme* original, quanto a refração crítica do *meme* modificado constituem sentidos e consciências que se produzem nesses atos de interação discursiva. No primeiro caso, com um riso excludente e um silêncio sobre a percepção da disseminação do preconceito e sobre essa exclusão implicada no riso. No segundo, uma consciência crítica de seu papel no circuito de produção, circulação e recepção, em relação aos signos que são constituídos e constitutivos desses/por esses sujeitos.

Nesse contexto, a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin pode iluminar encaminhamentos metodológicos para o ensino de língua portuguesa que efetivamente abarquem os processos de

produção, de circulação e de produção de textos. Reiteramos que os *memes* podem ser caracterizados como um gênero discursivo que se evidencia por meio de certo “apagamento” da autoria, o que pode sinalizar para um apagamento do sujeito que “dissemina” o preconceito e para uma potencial não responsabilização pelo enunciado.

Se, para Bakhtin (2011), o texto é concebido como enunciado, o projeto discursivo (que contempla o autor e o seu querer dizer) e a realização desse projeto (que contempla a produção do enunciado atrelado às condições de interação e a relação com os outros enunciados) são postos em questão. Assim, um *meme* não pode ter sua produção e circulação concebidas como processos neutros. A escolha da imagem (mulher negra) e do texto verbal “Alguém viu o João por aí? Louca para dar um beijo nele” (que atribui a pergunta/a informação à personagem representada), embora pareça uma simples brincadeira direcionada a um amigo, (re/des)vela um discurso notadamente carregado de preconceitos. Nesse sentido, Dahia (2010, p. 376-377) pontua que:

Por meio do riso, o brasileiro encontra uma via intermediária para extravasar seu racismo latente, contornando a censura e a reflexão crítica sobre seu conteúdo e sobre o alcance de satisfação simbólica que o riso propicia, ao mesmo tempo em que ele não compromete sua autorrepresentação como não racista. Essas práticas sociais, frequentes no processo de socialização, são toleradas e consideradas como uma atividade infantil inconsequente, que não deve ser levada a sério. Quando relacionada ao drama inter-racial em particular, demonstram constituir-se num mecanismo sutil, mas eficiente, de transmissão e perpetuação do preconceito racial. Ao longo da vida do indivíduo, tais práticas sociais acabam por se tornar um agradável hábito coletivo, atendendo aos propósitos de produzir e socializar prazer, através de um tácito pacto social de invisibilização do preconceito racial. [...] Assim, o discurso jocoso da piada racista acaba por tornar-se um lugar da transgressão institucionalizada, onde o comportamento racial regido por um zeloso controle do politicamente correto é subliminarmente contradito (DAHIA, 2010, p. 376-377).

Nesse sentido, a transmutação do *meme*, tal como aparece na produção do aluno aqui analisada, rompe com a dimensão peculiar do gênero de provocar humor e incide em uma proposição, que permite uma ressignificação do discurso de preconceito. Apesar de a produção parecer um processo de criação simples, uma vez que o aluno apenas faz um apelo para a questão do compartilhamento de textos que evidenciem preconceitos, é possível abordar uma questão bastante cara aos estudos bakhtinianos — que é a prática da alteridade — que coloca os sujeitos em uma posição de estranhamento, de indagação, de distanciamento.

Essa questão pode ser mais bem compreendida a partir das considerações do GEGe:

Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. Este processo [...] é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. [...] Bakhtin afirma que "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições", o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro (GEGE, 2009, p. 32).

Nesse sentido, é essa possibilidade de nos colocar no “lugar” do outro e de sermos nós “a partir do outro” que nos permite, pela relação alteritária, ver o mundo sob uma perspectiva que, muitas vezes, não é a nossa e ampliarmos a nossa visão de mundo. Desse modo, podemos nos recorrer ao conceito de *extralocalização*¹, que significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior.

¹ Uma das traduções do termo russo *vnienukhodimost* (внеаходимость). Também traduzido como exotopia, distância, distanciamento, extrainventividade.

Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que os sujeitos possam perceber, por exemplo, uma postura que os próprios sujeitos não veem, como é o caso de comportamentos racistas. Essa atitude comporta um olhar comprometido e ético. Em uma sociedade em que se supervaloriza de uma determinada raça em detrimento de outras, o conceito de exotopia parece-nos interessante para a discussão sobre. Para Bakhtin,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Assim, a compreensão dos contornos sociais que desencadeiam atitudes racistas e da percepção do lugar ocupado pelo sujeito que sofre preconceitos é que nós podemos nos constituir como sujeitos “letrados racialmente”, ou seja, de questionarmos os discursos racializados, em que os processos de atribuição de sentido ao discurso do(s) outro(s) sejam efetivamente dimensionados em uma perspectiva da dialogicidade.

Não podemos desconsiderar que o autor-criador, “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra” (Bakhtin, 2011, p. 10). Nessa direção, enfatizamos que o autor-criador (tanto o criador do *meme* inicial, quanto o aluno que fez a transmutação do texto) fizeram uma série de escolhas — seja de ordem linguística ou não — para reorganizá-las em um “todo acabado”, em um todo coerente que é a obra e, por conseguinte, para transmitir, por meio dela, um determinado discurso.

Essas questões devem ser consideradas no processo de encaminhamento das práticas educativas que envolvem as ações de ler e produzir textos na escola. Produzir um texto pressupõe considerar o papel social do outro, a voz precedente do outro ecoa no enunciado do autor e na recepção do enunciado, uma vez que o leitor

é um participante ativo na comunicação discursiva. Isso influencia o processo de construção do texto, a *vontade discursiva*, ou seja, o *projeto de dizer*.² O autor-criador retoma sentidos já produzidos e prevê uma resposta por parte do interlocutor, que produzirá uma resposta que dará origem a um novo elo, isto é, a um novo enunciado e sentido. Assim, a leitura do *meme* em questão abarca sentidos já existentes (ditos ou silenciados por meio do dialogismo), os sentidos que serão produzidos em função da posição responsiva e os sentidos oriundos do contexto.

Desse modo, enfatizamos que o processo de ensino-aprendizagem, pautado nos preceitos do *Letramento Racial Crítico*, demanda também considerar as diferentes semioses presentes nos textos. Discussão parecida é aquela feita por Joly (2012, p. 48), reiterando que:

Demonstrar que a imagem é de fato uma linguagem, uma linguagem específica e heterogênea; que, nessa qualidade, distingue-se do mundo real³ e que, por meio de signos particulares dele, propõe uma representação escolhida e necessariamente orientada; distinguir as principais ferramentas dessa linguagem e o que sua ausência ou presença significam; relativizar sua própria interpretação, ao mesmo tempo, que se compreendem seus fundamentos: todas as garantias de liberdade intelectual que a análise pedagógica da imagem pode proporcionar (JOLY, 2012, p. 48).

No caso dos *memes*, é relevante pontuar que as imagens, recorrentemente, são tomadas como texto-base e reconfiguradas por alterações no texto verbal. Essa prática pode colocar em questão a produção autoral, uma vez que o autor-criador se apropria de uma produção alheia e, conseqüentemente, de um discurso alheio, muitas

² Traduções para o termo russo *rietchvaia vólia* (Речевая воля).

³ Ponderamos aqui, que entendemos esse real a que a autora se refere também como uma *representação*, construção sociocultural e histórica que alude a um objeto do mundo, mas, necessariamente, com essa mediação.

vezes, sem a devida crítica. Nesses contextos, são evidenciadas as vozes que constituem as produções e, que podem ser notadamente inadequadas do ponto de vista ético. No caso em questão, a escolha da mulher negra, com características de obesidade, em conjunto com a inscrição verbal, evidencia que o sujeito-criador ocupa um lugar, com uma percepção singular marcada não só pelo espaço e pelo tempo em que o sujeito se encontra, mas também pelas relações sociais que vivenciou e que o constituiu. Desconstruir esse *lugar* é uma tarefa de uma educação que se propõe emancipatória. Assim, é o olhar exotópico que possibilita a compreensão ativa e produtiva. Para Santos (2014, p. 80),

O olhar do eu sobre o outro e do outro sobre o eu requerem um movimento de colocar-se no lugar do outro, ver o mundo sob o prisma do outro, voltar a seu próprio lugar e completar o horizonte do outro, processo fundamental na interação, pois o eu pode completar o enunciado do outro e encaminhar o acabamento concludente desse enunciado (SANTOS, 2014, p. 80).

A partir do exposto, o fato de o aluno retextualizar o *meme* e inserir o símbolo de proibição, bem como o enunciado: “Não seja preconceituoso. Não compartilhe nada que ofenda alguém”, desvela “ecos” de uma enunciação. Conforme pontua Bakhtin (2011, p. 296-297),

[...]. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 296-297).

Assim, a interação desencadeada pelo compartilhamento do *meme* transmutado pode promover um deslocamento de um efeito humorístico para um efeito de crítica social, que, por sua vez, redimensiona posicionamentos ideológicos. A relação alteritária pode variar axiologicamente. Do ponto de vista do *Letramento*

Racial Crítico, entendemos que essa relação pressupõe uma consciência que, na constitutiva dimensão intersubjetiva que lhe é fundante, seja a tomada de posição, na qual os sujeitos se percebem mutuamente responsáveis pela produção, circulação e recepção de enunciados que demarquem sua atitude axiológica em relação a esse entremeado identitário composto por questões de etnia, raça, classe e geografia. Esse posicionamento, dimensionando em uma abordagem discursiva, permite ampliar substancialmente as múltiplas perspectivas de formação do indivíduo, possibilitando a abertura aos discursos trazidos pelas diversas vozes que ecoam na constituição do ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo, por meio da análise de um *meme*, problematizar as relações raciais e os discursos étnico-normativos que circundam as mídias, de modo especial, as redes sociais. Procuramos discutir, sob o viés da noção de *Letramento Racial Crítico* e da constituição intersubjetiva dos sujeitos, situados na dinâmica e mútua relação entre signos e ideologia, que buscamos no referencial teórico-epistemológico-axiológico dos estudos do Círculo de Bakhtin.

Essa perspectiva enunciativo-dialógica proposta pelo Círculo de Bakhtin nos possibilitou problematizar os processos de produção de sentidos e da constituição dos sujeitos, com vistas a refletir sobre a prática educativa. Entendemos que destacar a tomada de posição dos sujeitos em interação, constituindo os signos que produzem e se constituindo por meio deles, traz a questão de que a consciência de asseverar o preconceito pela maneira como esses sujeitos participam da produção, circulação e recepção desses gêneros/enunciados, aponta, em algum grau, o quanto estão inseridos nessa prática sociosemiótica de um letramento racial crítico. Para nós, esse letramento consiste, igualmente, na maneira como esses sujeitos fazem dessa postura em suas vidas uma narrativa eticamente comprometida. E é esse o compromisso de uma escola que se designa emancipatória.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 6 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DAHIA, S. L. M. Riso: uma solução intermediária para os racistas no Brasil. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2º quadr. 2010. Disponível em: <http://www.revipsi.uerj.br/v10n2/artigos/pdf/v10n2a06.pdf> >. Acesso em: 25 de ago. 2018.

FERREIRA, A. de J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. de J. *Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GEGe - *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bahktin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: *Experiências étnico-culturais para formação de professores*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-33.

GUINIER, L. From Racial Liberalism to Racial Literacy: Brown v. Board of Education and the Interest-Divergence Dilemma. *The Journal of American History*. v. 91, n. 1, 2006.

JOLY, M. *Introdução à Análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70, 2012, p. 152.

SANTOS, J. O. C. Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura: entre Bakhtin e Vygostsky. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 32, n. 62, p. 75-86, jun. 2014. Disponível em: <

<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/241/140>>. Acesso em 20 set. 2018

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

NÃO SEI NEM FALAR PORTUGUÊS, QUANTO MAIS...: DESFAZENDO EQUÍVOCOS COM CONHECIMENTOS TEÓRICOS BÁSICOS EM LINGUÍSTICA

Edrielly Kristhyne da Silva Sá¹

INTRODUÇÃO

Não raras vezes ouvimos a sentença que dá título ao presente trabalho: “Não sei nem falar português, quanto mais...”. A ouvimos de estudantes, adultos, pessoas sem nível superior, pessoas com nível superior etc., mas, qualquer estudioso de linguística ao ouvir tal declaração acaba se encontrando estupefato, não só porque o indivíduo pronunciou essas palavras em uma perfeita e bem construída sentença do português brasileiro, mas, também, porque o falante natural de sua língua não ter reconhecido sua própria variante como “o português de verdade”.

O presente capítulo apresenta, portanto, uma proposta de atividade, de curso de ação que vise desfazer esses equívocos com conhecimentos básicos científicos acerca da língua humana, conhecimentos tais como: (i) a faculdade da linguagem é uma das coisas que nos caracteriza como humanos, é algo que nos diferencia enquanto espécie; (ii) as línguas mudam, e essa mudança é natural das línguas humanas; e, (iii) uma mesma língua pode ter várias formas de dizer a mesma coisa, e uma não é, cientificamente, melhor ou mais correta que a outra, simplesmente é. Conhecimentos estes tão gerais e de conhecimento de qualquer aluno de graduação em Letras em seus primeiros períodos no curso, mas que não fazem parte do conhecimento da maior parte da população fora do *nosso* meio

¹ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Bolsista CAPES. E-mail: edrielykristhynebs@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0376456188868664>.

científico (o que também inclui pessoas de outros campos do conhecimento que não o nosso).

Esses conhecimentos básicos não são comumente diretamente abordados pelo professor em sala de aula, fazendo com que o aluno não tenha conhecimento desses aspectos tão gerais da sua própria condição de falante de uma língua natural. Temos conhecimento, no entanto, que a variação linguística e os seus tipos de variação já são *conteúdos* a serem trabalhados em sala de aula, contudo, muitas vezes o são de forma descontextualizada e nos moldes bem conhecidos do ensino básico: “— O que é variação linguística?” “— Variação linguística são as diversas formas de se dizer a mesma coisa com o mesmo significado” “E quais são os tipos de variação?” “Diatópica, diafásica, diastrática etc.”.

Para alguns leitores desavisados, isso pode ser até mesmo suficiente, contudo, o fato de ouvirmos a sentença que dá título a este trabalho com tanta frequência e vinda de indivíduos tão diferentes entre si, nos deixa céticos quanto a se isso realmente é o suficiente. Com base nessa frustração, que nos parece ser também a frustração de muitos professores de línguas e linguistas, é que apontamos os três tópicos acima destacados como sendo cruciais para a contextualização do ensino de língua, uma contextualização que pode ser feita, a depender do professor, no espaço de uma ou duas aulas antes dos conteúdos programáticos, algo como uma introdução da disciplina e que pode ser a diferença que as pessoas precisam quanto a forma de ver a sua língua.

Embora tragamos propostas aqui de como e o que trabalhar nessa “introdução à disciplina”, não pretendemos prescrever uma abordagem e nem configurar uma espécie de plano de aula, pois os conteúdos, a dificuldade do material utilizado, a quantidade de informação disposta, a metodologia utilizada, entre outras coisas só podem ser decididas de acordo com as necessidades e especificidades de cada turma, de cada grupo de alunos, de cada situação real de ensino.

Dito isso, a seguir apresentaremos tópicos gerais e não detalhados que podem ajudar na desconstrução da ideia de que existe

e sempre existiu apenas um tipo de português: o “certo”, o da norma padrão, o qual se aprende na escola e nunca de forma perfeita.

1. OS ASPECTOS BIOLÓGICOS DA CAPACIDADE DA LINGUAGEM

Esse ponto traz consigo muitos tabus teóricos, uma vez que a depender da teoria e da vertente a qual o professor, o pesquisador (um bom professor normalmente é um bom pesquisador) defenda, alguns tópicos podem ser entendidos de formas diferentes: o de língua, o de aquisição da linguagem, o de faculdade da linguagem, entre outros. O que pode nos fazer perguntar: qual teoria seguir? Até que ponto seguir?

Não importando a teoria, no entanto, é razoável dizer e pensar que todo pesquisador hoje entende que a faculdade da linguagem, seja ela fenômeno específico ou parte da cognição como um todo, se aloca no cérebro humano e é algo que em maior ou menor grau já se encontra no ser humano desde o nascimento, ou talvez antes mesmo dele. Sendo ela o que nos distingue enquanto espécie, ou seja, é uma capacidade que apenas os seres humanos possuem. Esse poderia ser, então, solo comum. No entanto, uma vez que o professor pode decidir em quais elementos teóricos se apoiar, iremos nos basear, a partir daqui, nos pressupostos teóricos gerativistas de língua e de linguagem (BERWICK; CHOMSKY, 2017 [2016]; GUIMARÃES, 2017; MIOTO; SILVA; LOPES, 2013), os quais consideramos uma perspectiva que atenderia à necessidade acima esboçada, desde que adaptada ao público e ao propósito.

Sendo assim, seguindo com os conteúdos possíveis, seria interessante relacionar a linguagem humana com outras linguagens do reino animal, ressaltando que no reino animal há várias formas de “*linguagem*”, mas que nenhuma delas possui as características que as línguas humanas possuem, ou seja, apresentando as distinções, de fato, entre a primeira e as demais.

O primeiro capítulo do livro *Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos*, intitulado *Linguagem, língua, linguística*, escrito

por Margarida Petter (2008), discorre sobre essas questões de forma introdutória. Tomando como exemplo o estudo de 1959 do zoólogo Karl von Frisch sobre a comunicação das abelhas-obreiras, a pesquisadora argumenta que a diferença entre a “linguagem” animal e a linguagem humana se mostram indubitavelmente diferentes. Ao diferenciar a comunicação das abelhas com a linguagem humana, ela pontua que:

(a) a mensagem se traduz pela dança exclusivamente, sem intervenção de um “aparelho vocal”, condição essencial para a linguagem; (b) a mensagem da abelha não provoca uma resposta, mas apenas uma conduta, o que significa que não há diálogo; (c) a comunicação se refere a um dado objetivo, fruto da experiência. A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem. A linguagem humana caracteriza-se por oferecer um substituto à experiência, apto a ser transmitido infinitamente no tempo e no espaço; (d) o conteúdo da mensagem é único — o alimento, a única variação possível refere-se à distância e a direção; o conteúdo da linguagem humana é ilimitado; e (e) a mensagem das abelhas não se deixa analisar, decompor em elementos menores. [...] Em síntese, a comunicação das abelhas não é uma linguagem, é um código de sinais, como se pode observar pelas suas características: conteúdo fixo, mensagem invariável, relação a uma só situação, transmissão unilateral e enunciado indecomponível (PETTER, 2008, p. 16-17).

Sendo esses tópicos temas interessantes para trabalhos interdisciplinares com a biologia: diferenças entre o cérebro de diversos animais em relação ao do ser humano quanto à linguagem, por exemplo, ou, com a informática, tomando como tema como os computadores surgiram a partir de teorias linguísticas e de como os computadores foram criados de modo a tentar replicar o cérebro humano e a capacidade da linguagem (sem completo sucesso até hoje, principalmente quanto a fenômenos pragmáticos e prosódicos), por exemplo.

A depender do interesse dos alunos, de seu engajamento e dos materiais didáticos a disposição do professor, mais detalhes podem ser levados em consideração, mas para o fim de exemplificação de

uma abordagem que leve em consideração o fator biológico da linguagem humana em sala de aula, a presente seção já cumpriu seu objetivo.

2. AS LÍNGUAS NATURAIS MUDAM

Para além de saber que a capacidade da linguagem é em parte biológica, outros aspectos da linguagem precisam ser levados em consideração, de modo que os alunos ou interessados entendam os aspectos mais gerais da realidade linguística que faz parte de suas vidas. Um desses outros pontos é que a língua, toda e qualquer língua humana natural, sofre mudanças. Essas mudanças não são perceptíveis aos indivíduos, mas estudos diacrônicos têm mostrado que são reais.

Os estudos de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), cujo título é *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança*, são pontos de partida importantes para Linguística Histórica, uma vez que pensam a mudança enquanto característica própria à língua e não como um fenômeno a parte. Os autores discorrem e argumentam tendo em vista estudos anteriores e as necessidades explicativas e metodológicas referentes a uma perspectiva da mudança nas línguas. Sendo os primeiros a pensar na questão da heterogeneidade e da mudança dessa forma, segundo Faraco, na apresentação do livro, eles apresentam problemas a serem respondidos, os quais se resumiriam de modo geral em:

- a) a questão dos *fatores condicionantes* (mudanças e condicionantes possíveis); b) a questão da *transição* (os estágios intervenientes entre dois estados da língua); c) a questão do *encaixamento* (o entrelaçamento das mudanças com outras que ocorrem na estrutura linguística e na estrutura social); d) a questão da *avaliação* (os efeitos da mudança sobre a estrutura e o uso da língua); e a questão da *implementação* (razões para mudanças ocorrerem em certa língua numa dada época) (FARACO, 2006, p. 17).

Duas formas interessantes e diferentes de abordar a questão da mudança e alguns dos aspectos desse estudo citados acima, seriam:

primeiro, fazer um resgate histórico de como o português brasileiro passou a existir: o motivo por trás do português ser chamado de língua latina, as mudanças do latim que culminaram nas diferentes línguas latinas, as especificidades históricas e linguísticas que culminaram no português brasileiro do século XXI, etc. Material teórico interessante para fundamentação poderia ser o livro *Linguística Românica*, escrito por Rodolfo Ilari (2018), que contém conteúdos possíveis de serem utilizados pelo professor de forma adaptada na sua terceira, quarta e quinta parte.

Segundo, selecionar fenômenos linguísticos de fácil entendimento em que houve mudança no decorrer dos séculos, como, por exemplo, as formas de tratamento no português, ou a mudança no quadro flexional, entre outros temas. Textos interessantes que podemos citar como exemplos seriam o artigo de Rumeu (2013), *A variação “tu” e “você” no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexões sobre a categoria social gênero*, e o trabalho de Lopes e Duarte (2003), *De Vossa Mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas*, dos quais exemplos reais podem ser retirados e servir para exemplificação. Outra possibilidade poderia ser a observação de cartas de séculos passados em conjunto com a turma, uma vez que há *corpus* desse tipo disponível gratuitamente online, como por exemplo, o *corpus* do PHPB.

3. HÁ FORMAS DIFERENTES DE SE DIZER O MESMO

Para além de dizer que as línguas mudam, há um aspecto das línguas muito mais próximo dos alunos, uma vez que a mudança não é perceptível aos falantes de uma dada língua diretamente: uma mesma língua possui formas diferentes de dizer o mesmo. Aqui, temos um ponto comum e de conhecimento de todo professor de línguas: a variação. Tendo ela que ser abordada em sala de aula, ser estudada e ser entendida, mas cujo entendimento do público alvo a ser ensinado ainda nos parece um tanto longe de completo.

Entender que uma língua varia, que ela é heterogênea, vai além da compreensão simples de que algumas pessoas falam de uma forma e outras pessoas de outra forma. Todo linguista brasileiro sabe bem o que é *preconceito linguístico*, todos nós conhecemos e reconhecemos as variantes com mais prestígio em nossa sociedade e observamos na vida diária as variantes menos prestigiadas ou mesmo sem prestígio. Nós temos conhecimento, inclusive sobre alguns dos motivos pelos quais uma forma é mais aceita e outras mais desqualificadas. Esses tópicos não são novidade, portanto, para o cientista da linguagem, muito pelo contrário, são conhecimentos que entendemos como sendo básicos.

O motivo de apontarmos a questão da variação, apesar de tudo isso, como conhecimento que pode mudar a percepção da população quanto à própria língua diz respeito ao fato de que a maior parte da população, mais esclarecidos e menos esclarecidos, incluindo jovens que estão saindo do ensino médio, parecem desconhecer esses aspectos mais gerais de uma língua, de sua língua. A literatura é vasta a esse respeito. Há, inclusive, planos de aula e instruções de atividades para o trabalho da variação que podem ser encontrados em grande quantidade em qualquer site de pesquisa. Por isso, não iremos recomendar materiais ou atividades.

Além disso, apesar dos esforços dos professores de dar conta dessa demanda, nos parece que o problema está justamente em tratar a variação como *conteúdo*, como conteúdo a ser decorado, muitas vezes. A reflexão sobre variação não pode, então, ser feita quanto a fenômenos específicos, mas deve compreender o fato de essa variação ser característica natural de sua língua, que se manifesta de diversas formas e que pode ser observada no dia-a-dia, e, além disso, é uma característica que todo e qualquer língua no mundo possui.

Guy e Zilles (2007), em seu livro intitulado Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise, assim como o livro organizado por Mollica e Braga (2008), Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação, e o próprio Padrões Sociolinguísticos de Labov (2008 [1972]), observam e analisam a variação em uma dada língua não somente quanto aos aspectos linguísticos de variação,

como também aos aspectos sociais envolvidos tanto na variação quanto na mudança. E isso se faz interessante de modo que o trabalho com esses aspectos linguísticos e sociais pode vir a auxiliar o professor no trabalho com outros conteúdos: uma visão crítica não só dos textos lidos, como também da sociedade a sua volta; um trabalho interdisciplinar com a Sociologia, a Filosofia e a História, o que também pode ser feito com a questão da mudança linguística, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de ouvirmos com tanta frequência sentenças do tipo “Não sei nem falar o português, quanto mais...” é preocupante no sentido de que muitos brasileiros parecem desconhecer características básicas de sua condição de falantes de uma língua natural, o que leva à produção de equívocos, ao preconceito linguístico e à interpretação equivocada de assuntos referentes ao ensino e à educação em nosso país.

Essa realidade poderia, a nosso ver, ser mudada se conhecimentos básicos científicos da área da linguística fossem usados, como os acima apontados, mesmo que de modo geral em sala de aula. Não estamos, no entanto, afirmando que a ciência não figura nas salas de aula, pois seja na postura do professor sobre concepção de língua, seja nos tópicos a serem trabalhados e exigidos, entre tantas coisas, a ciência figura na raiz de todas elas. Mas é só isso, na raiz. Enquanto os alunos têm conhecimentos de outras áreas do conhecimento científico desde o ensino básico, o mesmo não se aplica à Linguística.

O que explica o fato de poucos brasileiros saberem o que é linguística e que existe uma ciência da linguagem. De fato, muitos são os linguistas que dizem não terem conhecimento do que seria Linguística de fato antes de adentrar em um curso de Letras. O problema disso provavelmente está relacionado ao afastamento do meio científico da população em geral, principalmente no que diz respeito à linguística.

Em parte, há, também, uma espécie de receio de que o conhecimento específico linguístico seja demais em sua totalidade para a compreensão dos alunos, mas é por isso que os materiais mais específicos devem ser adaptados à realidade dos alunos. A depender dos objetivos do professor e da abordagem correta, esse tipo de conteúdo pode ser mais desafiador, o que poderia desencadear um interesse maior nas aulas, enquanto ciência viva e não enquanto, segundo a opinião de muitos alunos, a absorção de fatos isolados do mundo utilizados apenas em vestibulares, mentalidade essa que acaba em discursos como “De que isso serve na minha vida?”.

Como tentamos mostrar nas seções anteriores, conhecimentos básicos e gerais provenientes da ciência da linguagem podem proporcionar a quebra de estereótipos e auxiliar o professor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de línguas, podendo, para esse fim, figurar em aulas do ensino básico sem danos a compreensão dos alunos quanto ao assunto, se este for bem adaptado ao público alvo e bem localizado.

Por fim, as teorias aqui dispostas são em seu cerne formalistas e a partir desses conhecimentos específicos e teoricamente localizados formamos uma linha de raciocínio para desmontar camada a camada o equívoco que dá título ao presente trabalho, no entanto, nada impede que o professor se baseie em outras teorias e vertentes linguísticas de modo a chegar ao mesmo resultado.

REFERÊNCIAS

- BERWICK, R. C.; CHOMSKY, N. *Por que apenas nós?:* Linguagem e evolução. Trad. Gabriel de Ávila Othero e de Luisandro Mendes de Souza. São Paulo: Contexto, 2017 [2016].
- FARACO, C. A. Apresentação de um clássico. In.: WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].
- FIORIM, J. L. (Org.) *Introdução à linguística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2008.

- GUIMARÃES, M. *Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GUY, G. R.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.
- ILARI, R. *Linguística românica*. São Paulo: Contexto, 2018.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LOPES, C. R. S.; DUARTE, M. E. L. De Vossa Mercê a Você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: Silvia Figueiredo Brandão; Maria Antónia Mota. (Org.). *Análise contrastiva de variedades do português*: primeiros estudos. I ed. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003, v. I, p. 61-76.
- MIOTO, C; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. *Novo Manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MOLLICA, C.; BRAGA, M. L. (Org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In.: FIORIM, J. L. (Org.) *Introdução à linguística: I. Objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-24.
- RUMEU, M. C. B. A variação "tu" e "você" no português brasileiro oitocentista e novecentista: reflexões sobre a categoria social gênero. *Alfa*, rev. linguíst. (São José Rio Preto), 2013, v. 57, n. 2, p. 545-576. ISSN 1981-5794
- WEINREICH, U; LABOV, W.; HERZOG, M. I. *Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

O TRABALHO COM O LÉXICO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Helena Maria Ferreira¹

José Antônio Araújo Andrade²

Francine de Paulo Martins Lima³

INTRODUÇÃO

Este trabalho, partindo da suposição de que existem ainda questões que demandam sistematizações, elege como objeto de discussão a importância do trabalho com o vocabulário/léxico nas aulas de Matemática. Estudos na área de Lexicologia e, de modo mais específico, na área da Terminologia, evidenciam que o trabalho com os termos técnicos contribui para uma maior compreensão dos conteúdos de áreas específicas. Nesse sentido, Mateus e Correia (1998, p. 9) postulam que: “uma política de língua que se inscreva no desenvolvimento global de um país, tem, necessariamente, de se preocupar com a construção de terminologias em vários domínios do conhecimento, nomeadamente nas áreas científicas e técnicas”.

Nessa direção, Bachelard (apud BADARÓ, 2005, p. 93) reitera que “é preciso falar cientificamente a linguagem científica”,

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; helenaferreira@del.ufla.br; <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>.

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras, Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; joseaaa.dex.ufla@gmail.com <http://lattes.cnpq.br/8887795744073669>.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras, Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Líder do Grupo de Pesquisa sobre formação docente e práticas pedagógicas FORPEDI/UFLA; francine.lima@ded.ufla.br, <http://lattes.cnpq.br/4747830234482028>.

ou seja, a ciência matemática apresenta termos específicos que demandam um tratamento capaz de contribuir efetivamente para a formação integral do aluno, com vistas à conquista da cidadania.

Abordando essa questão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 45) reconhecem a “forte relação entre a língua materna e a linguagem matemática”. Segundo o referido documento, a exposição oral e escrita na aprendizagem da Matemática favorece a ressignificação dos conteúdos e dos conceitos matemáticos, de modo a torna-la mais acessível e mais inteligível para os alunos.

Embora estudiosos do ensino da Matemática tenham se ocupado cada vez mais de questões ligadas à leitura e à escrita (e têm conquistado avanços substancialmente nas últimas décadas), parece possível afirmar que constructos teóricos advindos das pesquisas ainda são escassos no âmbito da linguística aplicada. Tais constructos poderão favorecer o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar, o que poderá propiciar resultados importantes tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista didático-metodológico. Nesse sentido, o presente trabalho busca analisar as contribuições da Terminologia para o trabalho com a leitura e escrita nas aulas de Matemática.

QUADRO TEÓRICO

Ao se discutir sobre o processo ensino-aprendizagem da Matemática, numa perspectiva interacionista, o conceito de letramento se impõe como uma questão crucial para articular as perspectivas de ambas as áreas: Linguística Aplicada e Educação Matemática.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), são evidenciadas referências que se aliam à noção de letramento defendido pela perspectiva da linguística. A atividade matemática demanda uma abordagem democrática, que implica “a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade” (p. 5). Além disso, o documento ainda pressupõe a relação de observações do mundo real

com representações (esquemas, tabelas, figuras), princípios e conceitos matemáticos. Nesse sentido, os conhecimentos linguístico-discursivos a serem utilizados em contextos comunicativos de uma aula de Matemática (ou em outras situações sociais em que os conceitos matemáticos são requeridos) assumem importância, pois a aprendizagem está ligada à compreensão de sua linguagem. O aluno, para ter desempenho e competência em Matemática, precisa “falar” e “escrever” sobre Matemática, a ler e a compreender representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados.

Articulando essa questão à definição de letramento trazida por Soares (2002), que caracteriza o conceito de letramento como o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, pode-se fazer referência à noção de Letramento Matemático. Essa noção é definida por Machado (2003, p. 148) como uma categoria que indica a “aquisição de aptidões para o uso de sistemas notacionais escritos para a prática da integração de significados da Matemática na linguagem”. Complementando o exposto, Fonseca (2004) pontua que a noção de letramento nessa perspectiva relaciona-se às práticas cotidianas que envolvem habilidades matemáticas, como a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação e às suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema, tendo sempre como referência tarefas e situações com as quais a maior parte da população brasileira se depara cotidianamente. Nessa dimensão, essa concepção indicia uma visão mais ampla das possibilidades pedagógicas do trabalho com a Matemática, qual seja, uma responsabilidade pelo papel social no tratamento dos conteúdos, ou seja, a relação entre conceitos, procedimentos, culturas, habilidades, competências e aptidões.

Entre as várias estratégias utilizadas em uma abordagem social dos conteúdos matemáticas, merece destaque o trabalho com os termos matemáticos. Nesse contexto, a Terminologia apresenta potencialidades para uma exploração desses termos. Essa área se

ocupa “de conhecimentos e de práticas, cujo principal objeto de estudos teóricos e aplicados são os termos técnico-científicos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 1).

A palavra possibilita a ciência, codificando significados e definições. “Cada palavra indica um conceito ou representação, que por sua vez indica a coisa [...]” (BUZZI, 1973, p. 220). Não somente representa, o conhecimento é produzido na linguagem e socializado por meio da linguagem.

Para Benveniste (1989, p. 27):

é dentro da, e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, dado que ambos só ganham existência pela língua. É que a língua é a manifestação concreta da faculdade humana, isto é, da faculdade humana de simbolizar, que o homem constrói sua relação com a natureza e com os outros homens [...] a língua contém a sociedade e por isto é o interpretante da sociedade.

Nessa perspectiva, Laface (1997) assevera que cada área do conhecimento possui sua peculiaridade, se estrutura cognitivamente fora da língua, mas instrumentaliza-se através dela e, com ela, dinamiza o sistema de representação do universo humano, apresentando, assim, termos definidos e específicos. Tais termos não constituem uma lista de palavras, mas um texto aberto para noções e conceitos, próprios ao indivíduo e próprios ao universo cultural ao qual pertence.

Para a autora,

ao necessitar de uma palavra, ele não busca apenas uma definição, mas um intercâmbio com os dados de experiência, por onde circulam os sentidos. A escolha de uma palavra e não de outra nasce da necessidade de uma busca de adequação vocabular, relacionada a diferentes visões do universo histórico-cultural. Determinam-se, por essa escolha, relações de unidades lexicais, associadas a um contexto temático, colocando-se a interação do que é de experiência com o que é de existência (p. 35-36).

A partir da teorização desenvolvida, buscou-se evidenciar que a linguagem de uma determinada área do conhecimento provém originalmente de uma língua viva, uma vez que os termos são enunciados linguísticos, formados por um universo transparente e significativo, passam por uma área definida, que os seleciona e interpreta de acordo com seus conceitos, valores, intenções, códigos e usos convencionais que representam também os do seu grupo, a fim de tornar o termo escolhido um possível referente para o receptor.

Em face do exposto, vale ressaltar, em conformidade com Laface (1997, p. 23) que:

a utilização constante dos termos de base de certa área do conhecimento, em diferentes universos de discursos pode resultar na ampliação do vocabulário ativo de um indivíduo. Todavia, faz-se necessária uma adequação desses termos nos diferentes contextos informacionais de significação. Torna-se importante essa adequação para os possíveis ajustes dos enunciados temáticos desses termos que, definidos e redefinidos, venham a determinar, com precisão, situações produtivas de conhecimento.

Nesse sentido, a ciência matemática tem a sua própria terminologia, adequada às suas necessidades de comunicação e expressão. Logo, a linguagem deve acompanhar esses parâmetros e adequar-se às necessidades do aluno, equilibrando-se o seu uso. Se o aluno tem acesso ao conjunto de termos matemáticos sem a devida compreensão de seus sentidos/significados, pode considerar que a Matemática é uma disciplina inacessível, ou seja, como um código secreto de posse de professor, restando ao aluno memorizar informações. Se, por outro lado, a Matemática se pautar na linguagem do senso comum, o seu ensino pode se descaracterizar. Assim, pode-se considerar que a linguagem é “o mais importante instrumento social que o professor e os alunos utilizam para estruturarem o desenvolvimento das ideias” (MORTIMER, 2000, p. 33).

A não compreensão da polissemia lexical em sua relação com o contexto de inserção dificulta o entendimento, uma vez que o

discurso matemático inclui palavras de uso específico da disciplina, mas também vocábulos comuns empregados com significado distinto daquele utilizado na fala cotidiana. Como exemplo, podemos citar as palavras: potência, irracional, ternos, grandezas, dentre outras.

Os registros discursivos utilizados nas várias ciências apresentam particularidades. Nesse sentido, a compreensão conceitual interfere na compreensão de conceitos e fenômenos científicos, isto é, interfere no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes (DAVIDOV, 1986).

Essa linguagem tem uma estrutura sintática e discursiva própria e faz uso de um léxico específico, que a distingue da linguagem cotidiana. Para compreender uma ciência faz-se necessário apreender também sua linguagem, o que implica conhecer não só o seu vocabulário específico, mas também seu processo de pensamento e seus modos peculiares de discursos.

Reconhecer essas especificidades significa constatar que é difícil separar a aprendizagem das ciências da aprendizagem da linguagem científica. Na aprendizagem de certos conteúdos matemáticos, a negligência à compreensão e ao emprego de uma linguagem apropriada pode acarretar em dificuldades de domínio conceitual, o que pode criar um contexto complexo em que alguns alunos fazendo com que se sintam incapazes de aprender e interiorizam, desde cedo, uma autoimagem de incapacidade em relação à aprendizagem de matemática (SOUSA, 2004).

A atribuição de fracasso escolar em Matemática é dado, geralmente aos alunos, aos professores ou às características específicas da disciplina. Nesse quadro, a maioria dos alunos parece pautar-se na crença de que a matemática é uma disciplina difícil, que poucos dominam e não fazem uma ideia precisa sobre para que ela serve.

A partir de Vigotski (2009), é possível perceber a natureza social e dialógica constitutiva da linguagem. A Matemática, por sua vez, é assim constituída e pressupõe uma construção conceitual no ensino-aprendizagem que aponta para um diálogo permanente entre

os discursos dos participantes da interação que, em geral, não é simétrico ou harmonioso, uma vez que configura significações de comunidades, de culturas e de experiências diferenciadas. Nesta esteira, Mortimer (1994, p. 3) trabalha com a noção de perfil conceitual, definido como um modelo que considera evolução das ideias dos estudantes em sala de aula, não como uma substituição de ideias alternativas por ideias científicas, mas como a evolução de um perfil de concepções. As novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as ideias anteriores, sendo que cada uma delas pode ser empregada no contexto conveniente.

Dessa feita, a integração dos conceitos e dos termos ao cotidiano do aluno, à sua língua e à sua vivência, e não somente acumulá-los se faz necessária no estudo dos conteúdos matemáticos. A linguagem deve ser capaz de dotar o aluno de capacidades tais como investigação, compreensão, representação, comunicação e principalmente contextualização sociocultural e história, mais uma vez realçando o caráter interdisciplinar da ciência. No caso da Matemática, as competências linguísticas devem ser tomadas como objeto de ensino, uma vez que a possibilidade de se avaliar o não-ensinado é consideravelmente expressiva, pois as características referenciais das situações dependem de aprendizagens específicas, que permitem a abstração. Assim, a compreensão de conceitos e fórmulas abstratos se torna mais acessível pela utilização adequada da linguagem. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 23), “A matemática move-se quase exclusivamente no campo dos conceitos abstratos e de suas inter-relações”.

Por outro lado, a Matemática se institui como uma disciplina que se insere cotidianamente no meio social, que, também, exige um trabalho intenso com a leitura e com a escrita. D’Ambrosio (2004) considera que a capacidade de localização espacial, de leitura de mapas, de gestão da economia pessoal, da compreensão de questões demográficas e ambientais; de organização e interpretação de tabelas, a percepção de estatísticas e probabilidades demandam habilidades e competências linguísticas e discursivas. Nesse sentido, a importância do trabalho com a linguagem se centra nas

possibilidades de viabilizar uma imersão na profundidade de um texto, estabelecer uma comunicação com o autor e extrair os verdadeiros significados daquilo que é lido, pois “a matemática como é considerada normalmente, ou seja, a matemática formalizada, que se encontra nos livros didáticos e manuais escolares, é bastante rígida e abstrata” (CARRASCO, 2001, p. 200).

Uma alternativa para minimizar a formalidade e a abstração dos conteúdos matemáticos, e numa perspectiva da terminologia, vários autores indicam a construção de um glossário com os termos estudados. Entre esses estudos, merece destaque a pesquisa realizada por Silveira (2010), que discorre sobre a elaboração de glossários como procedimento metodológico para o ensino de matemática. A autora elenca como potencialidades do glossário: a) espaço de registro dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos termos; b) como espaço dos significados cristalizados em livros didáticos e dicionários; c) como espaço de colaboração. Nessa concepção, o glossário não se constitui como um conjunto de termos que circulam no discurso matemático, mas contempla as especificidades e os efeitos de sentido desses termos no processo comunicativo.

Vale pontuar aqui que o vocábulo “terminologia” apresenta duas acepções: a primeira refere-se a um conjunto de termos — um vocabulário, portanto, específicos de uma área técnica, tecnológica, ou científica; assim, podemos falar em terminologia médica, química, matemática etc.; a segunda refere-se ao campo de estudos que pesquisa e sistematiza os termos e as definições terminológicas (KRIEGER; FINATTO, 2004). Sager (1993) afirma que estudar uma matéria equivale a aprender a linguagem dessa matéria.

Na pesquisa empreendida por Silveira (2010), o glossário produzido serve de exemplo de uma atividade realizada numa perspectiva da ciência terminológica, uma vez que os termos foram complementados com verbetes que continham exemplos, aplicações, relações com outros termos, interpretações geométricas, curiosidades etc. Essa estratégia possibilitou a definição dos termos por parte dos alunos, auxiliou-os na organização das informações, na construção

do conhecimento matemático, no aperfeiçoamento da percepção que eles tinham dos termos e no significado que atribuíam a eles.

Diante do exposto, considera-se, em conformidade com Magalhães (2004, p. 12), que o ensino de Matemática, faz-se necessário que os agentes do processo educativo “tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio”. Assim, as práticas linguísticas (oralidade, leitura e produção escrita) nas aulas de matemática não devem ser concebidas de forma arbitrária ou improvisada, mas como uma proposta pedagógica, em que seja feita de forma significativa, articulada com um gênero textual, de modo que o aluno possa ampliar sua aprendizagem de forma significativa e contextualizada, o que possibilitará o aperfeiçoamento das habilidades de estabelecer conexões, de fazer associações, de aplicar conceitos, de apreender conteúdos e socializar aprendizagens.

Discorrendo sobre a articulação entre o trabalho com a Matemática numa perspectiva linguístico-discursiva, Davison e Pearce (1988) consideram que a produção textual dos alunos nas aulas de matemática pode ser caracterizada por cinco tipos de uso: utilização direta da linguagem, tradução linguística, capacidade para resumir e interpretar, uso aplicado da linguagem e uso criativo da linguagem. Esses tipos favorecem o interesse e a reflexão sobre os conceitos matemáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo discutir o trabalho com o léxico nas aulas de Matemática. Para tal, fez necessária uma articulação com a Linguística Aplicada, mais especificamente, com os campos da Lexicologia, em sua subárea “Terminologia”.

A partir dos estudos realizados constatou-se que o ensino da Matemática já contempla a uma discussão sobre a importância das práticas linguísticas para o aprendizado significativo e proficiente dos conhecimentos matemáticos. No entanto, observou-se que,

apesar das várias contribuições advindas da ciência linguística, há uma escassez no que diz respeito aos estudos que versam sobre a questão do letramento matemático, sob um viés da Linguística Aplicada. Desse modo, procedeu-se a uma discussão incipiente, que buscou analisar a relação entre linguagem e ensino da Matemática.

No estudo empreendido, detectou-se que as aulas de Matemática, dimensionadas numa perspectiva do trabalho com o texto, podem oferecer oportunidades ímpares para que os alunos construam efetivamente conhecimentos e adquiram habilidades essenciais para o domínio proficiente dos conteúdos e conceitos matemáticos. A Matemática, assim como qualquer outra ciência se constitui pela e a partir da linguagem.

Além disso, buscou-se descrever a utilização do gênero glossário como estratégia para o trabalho com a leitura e com a escrita nas aulas de Matemática. A partir desse gênero, constataram-se várias possibilidades de articulação entre linguagem e Matemática e de participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, pode-se considerar que as aulas de Matemáticas se configuram como práticas linguísticas e discursivas, merecendo, por isso, um tratamento didático-metodológico que contemple as questões de linguagem de modo mais sistematizado. A Matemática per si se insere em um domínio discursivo, com suas especificidades e com suas potencialidades para a formação de um aluno crítico e cidadão.

REFERÊNCIAS

BADARÓ, C. E. *Epistemologia e ciência: reflexão e prática na sala-de-aula*. Bauru: EDUSC, 2005.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1989.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de jul. 2014.

BUZZI, Arcângelo R. *Introdução ao pensar: o ser, o conhecer, a linguagem*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

CARRASCO, Lucia Helena Marques: Leitura e escrita na matemática. IN: Iara C.B et al. (Org.). *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*, 4 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade /UFRGS, 2001, p.175-189.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Prefácio. In: BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 11-23.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de Generalización en la Enseñanza*. Ed. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, s/f, 1986.

DAVISON, D.; PEARCE, D. (1988) Teacher use of writing the junior high mathematics classrooms. *School Science and mathematics* 88(1), 6-15.

KRIEGER, Maria da Graça FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LAFACE, A. O dicionário no contexto escolar. *Revista brasileira de linguística*, v. 9, n. 1, p. 165-179, 1997.

MACHADO. A. P. *Do significado da escrita da matemática na prática de ensinar e no processo de aprendizagem a partir do discurso de professoras*. Rio Claro, 2003. 291 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MATEUS, Maria Helena; CORREIA, Margarita (coord.). *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos*. Actas Cursos da Arrábida, n. 4. Lisboa: Publicações Europa-América, 1998.

MORTIMER, E.F. and SCOTT, P.H. Analysing discourse in the science classroom. In: Leach, J., Millar, R. and Osborne, J. (Eds) *Improving Science Education: the contribution of research*. Milton Keynes: Open University Press, 2000.

SAGER, Juan Carlos. La terminología, puente entre vários mundos. In: CABRÉ, M. Teresa. *La terminología: teoria, metodologia, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

SILVEIRA, Maria Helena. *O Glossário como Instrumento de Desenvolvimento em Contexto de Ensino de Matemática*. São Paulo, 2010, Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — 2010, p. 174

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, dez 2002.

SOUSA, Maria do Carmo de. *O ensino de álgebra numa perspectiva Lógico-Histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do ensino fundamental*. 2004. 286f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2 ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR ESTUDANTES DA EJA E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Likelli Simão Bender¹
Elizabethete Guimarães Daros²
Luciane Baretta³

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, um número considerável de pesquisas vem sendo conduzidas na intenção de compreender os processos envolvidos na compreensão em leitura. Muitos desses estudos têm focado a perspectiva quanto ao uso de estratégias entre os estudantes (MAGLIANO; TRABASSO e GRAESSER, 1999; AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008; BARETTA e colaboradores, 2009; 2012; BARETTA, 1998; 2008; FINGER-KRATOCHVIL e colaboradores, 2005; 2008, entre outros). No Brasil, a educação requer atenção especial, conforme demonstrado desde 2000 pelos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Resultados do Exame de 2015 revelam que o país obteve uma média de 407 pontos (de um total de 698) no teste de proficiência em leitura, pontuação que posiciona o Brasil na 59ª posição no ranking, revelando que estamos praticamente estagnados no desempenho em leitura desde a primeira edição do PISA (OECD, 2016). Nesse sentido, professores e pesquisadores das diferentes áreas buscam compreender como leitores de diferentes idades e

¹ SEED/PR, likelli_simao@yahoo.com.br, Mestre em Letras – Língua e Literatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0645813479472073>.

² SEED/PR, darosbeti@gmail.com, Mestre em Letras – Língua e Literatura pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9954368744395338>.

³ UNICENTRO/PR, barettaluciane@gmail.com, Doutora pela Universidade Federal de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6952747443477278>.

contextos socioeconômico e cultural realizam a leitura, para identificar meios que possam contribuir de forma mais eficaz na formação de um leitor crítico e autônomo. O estudo tem como intuito apresentar e discutir parte dos dados oriundos de duas pesquisas de mestrado que buscaram investigar o processo de compreensão leitora de estudantes de Ensino Fundamental (EF) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com Block (1986), é de extrema importância que os professores conheçam os aspectos envolvidos na leitura e não a percebam apenas como um produto, mas como processo. O conhecimento de teorias acerca da compreensão leitora pode contribuir para melhor compreender como leem os estudantes, como interceder no caso das possíveis dificuldades durante o processo de compreensão e quais as práticas que podem ser adotadas pelo professor para auxiliar seu estudante a se tornar um leitor competente. De acordo com Cohen (1987), os professores podem contribuir de maneira significativa para as pesquisas em leitura por meio dos protocolos verbais, i.e., solicitar ao leitor que tente ‘pensar em voz alta’ enquanto lê, pois os “professores, na verdade, podem estar em uma posição especial para encorajar e treinar leitores para reportar com precisão sobre o aprendizado” (COHEN, 1987, p. 86, tradução nossa⁴), colaborando, desta forma, para que o processo de construção de significado do texto possa ser desvelado cada vez mais. Este é o caso das pesquisas reportadas neste estudo, em que as duas primeiras autoras eram as professoras de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) dos participantes, durante a realização do estudo. Os dados discutidos são provenientes da leitura de textos em ILE por estudantes do 8º ano do EF e da EJA; além dos textos em ILE, os estudantes da EJA leram textos em língua materna, português (LM). Para o presente trabalho, são apresentados os resultados gerais acerca da utilização de estratégias de leitura adotadas pelos participantes dos grupos durante a leitura dos textos. A próxima seção aborda o

⁴ “Teachers, in fact, may be in a special position to encourage and train learners to report accurately on their learning” (COHEN, 1987, p. 86).

que apresenta a literatura sobre as estratégias de leitura. Na sequência, é apresentado o método, as análises acerca das estratégias utilizadas pelos estudantes e, finalmente, são tecidas as considerações finais.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As estratégias de leitura são instrumentos que possibilitam auxiliar o leitor no processo de compreensão dos textos, o que deve ser o foco central em aulas de leitura (TOMITCH, 2009). É necessário que o professor reconheça, saiba utilizar e ensinar estratégias de leitura e que o estudante consiga perceber sua necessidade no processo de compreensão de textos, saiba como escolher as estratégias mais adequadas à situação e como fazer uso delas de modo a alcançar seus objetivos.

Mas o que são estratégias, afinal? Anderson (1991, p. 460), define-as como “medidas cognitivas deliberadas que os aprendizes podem tomar como suporte na aquisição, armazenamento e recuperação de uma nova informação”. Para Baretta (1998), as estratégias referem-se a operações mentais envolvidas quando o leitor aborda um texto e a inferência que ele realiza para dar sentido ao que lê. São exemplos de estratégias grifar, buscar significados de palavras no dicionário, reler, dentre outras.

Leitores mais proficientes fazem uso de várias estratégias de leitura, que podem ser definidas como “uma vasta gama de táticas que os leitores usam para engajar e compreender o texto” (PARIS; WASIK; TURNER, 1991, p. 610, tradução nossa)⁵. As táticas utilizadas pelo leitor podem ser utilizadas de forma consciente ou até mesmo inconscientemente (LEFFA, 1996), sendo que um leitor competente é aquele que faz ou fará o uso de diferentes estratégias

⁵ [...] a wide range of tactics that readers use to engage and comprehend text. (PARIS et al., 1991, p. 610).

durante o processo de leitura, e conseguirá encontrar a estratégia mais adequada ao material e ao seu objetivo (SILVEIRA, 2004).

Embora muitas vezes os termos estratégias de leitura e habilidades de leitura sejam utilizados como sinônimos, comungamos da distinção que é estabelecida por Afflerbach, Pearson e Paris (2008), Morais (2013) e Paris, Wasik e Turner (1991), dentre outros pesquisadores, que distinguem habilidades de estratégias. Para esses autores, habilidades incluem técnicas de processamento de informação já automatizadas pelo leitor, enquanto nas estratégias, a utilização das ações e medidas é consciente. Nas palavras de Afflerbach, Pearson e Paris (2008),

Estatégias de leitura são tentativas deliberadas dirigidas a objetivos para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras e construir significados do texto. Habilidades de leitura são ações automáticas que resultam na decodificação e compreensão com velocidade, eficiência e fluência e geralmente ocorrem sem a consciência dos componentes ou controle envolvido (p. 368, tradução nossa⁶).

Estatégias e habilidades de leitura diferem, portanto, quanto à sua automaticidade, o que implica que estratégias podem tornar-se habilidades através de sua utilização contínua, assim como habilidades podem tornar-se estratégias na medida em que sejam usadas de forma intencional, quando o leitor se depara com um problema na leitura e tenta resolvê-lo, por exemplo (AFFLERBACH; PEARSON; PARIS, 2008; PARIS; WASIK; TURNER, 1991).

É importante destacar que a leitura estratégica pode ser ensinada sob diferentes perspectivas, tais como: ensino de estratégias

⁶ “Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text. Reading skills are automatic actions that result in decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved” (AFFLERBACH, PEARSON, PARIS, 2008, p. 368).

utilizadas por leitores proficientes, exemplificação de leitura pelo professor através de protocolos orais, exercícios que estimulam o pensar como, porque e quando, entre outros (BARETTA; FINGER-KRATOCHVIL; SILVEIRA, 2012). Em outras palavras, ler deixa de ser visto como o ato de decodificar símbolos e agrupar palavras para formar sentenças e passa a ser entendido como um processo em que a interação entre o código escrito e o leitor são elementos essenciais para a compreensão, em que somente o leitor competente e estratégico é capaz de selecionar tais ações ou estratégias para alcançar a compreensão. Objetivando investigar como ocorre a interação entre o código escrito em LM e ILE e o leitor por meio da utilização de estratégias de leitura de estudantes do EF e da EJA, descrevemos, a seguir, o método adotado nas pesquisas conduzidas pelas duas primeiras autoras, sob orientação da terceira.

MÉTODO

Conforme mencionado anteriormente, este texto reúne resultados de duas pesquisas. A pesquisa conduzida com estudantes da EJA é composta por 11 participantes, entre 18 a 25 anos; a pesquisa realizada com participantes de oitavo ano do EF é composta por 20 estudantes (10 meninos) com idade entre 11 e 14 anos. Todos os participantes eram estudantes regularmente matriculados em colégios da região centro-sul do Paraná, alunos das duas primeiras autoras, na disciplina de ILE. Como critério de seleção dos participantes, foi utilizado um teste diagnóstico de nivelamento (adaptado da *Colchester English Study Center*) de ILE para seleção dos estudantes em nível iniciante.

A coleta de dados⁷ foi realizada no contra turno escolar, nas escolas em que os estudantes frequentavam. O Protocolo Verbal de Pausa (CAVALCANTI, 1987; TOMITCH, 2003), que consiste em

⁷ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO, conforme Protocolo de Pesquisa 46265115.2.0000.0106, em julho de 2015.

um método introspectivo de acesso aos processos cognitivos que ocorrem durante a atividade de leitura de textos impressos e multimodais, foi utilizado para a coleta dos dados. De acordo com esse procedimento, os participantes são orientados a ler o texto silenciosamente, pausando apenas quando eles detectam que sua leitura foi interrompida por algum motivo.

Os textos escolhidos como instrumentos⁸ da pesquisa foram textos informativos para os participantes provenientes da EJA, sendo dois deles na LM, intitulados: “Os 10 primeiros meses de 2014 são os mais quentes já registrados” e “Dilma anuncia parceria com Facebook” e um no ILE: “*Poverty Report*”. Para os participantes do EF os textos escolhidos foram do gênero textual PSA (*Public Service Ads* ou Anúncios de Utilidade Pública), sendo os dois no ILE: *Holding Hands* e *Drive Buzzed*. Os textos foram selecionados levando-se em conta o gênero textual (jornalístico para o EJA e PSA para o EF), número de palavras e densidade lexical, distintos e específicos a cada pesquisa (EJA, EF).

Os procedimentos para a coleta de dados envolveram as seguintes etapas. Primeiro, explicação individual sobre os passos da pesquisa e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para estudantes maiores de 18 anos) e/ou o Termo de Assentimento para Criança e Adolescente (para menores de 18 anos). Segundo, treinamento com a utilização do Protocolo Verbal de Pausa. Terceiro, leitura dos textos impressos em LM e ILE. Quarto, resposta às perguntas (objetivas e subjetivas) de compreensão leitora, elaboradas considerando a taxonomia de perguntas de compreensão leitora de Pearson e Johnson (1978): explícitas, implícitas e implícitas no script. Quinto, resposta ao questionário retrospectivo acerca do desempenho nas tarefas de leitura e das estratégias de leitura usadas ao ler.

⁸ Para acesso às pesquisas na íntegra, acessar o site do Programa de Pós-Graduação em Letras (<https://www3.unicentro.br/ppgl/>), na aba superior Dissertações.

Os dados obtidos por meio dos protocolos foram transcritos e analisados quantitativa e qualitativamente. As estratégias foram classificadas a partir da categorização de Block (1986): gerais (antecipar o conteúdo, reconhecer a estrutura do texto/gênero, integrar a informação, questionar informações do texto, interpretar, usar conhecimento geral/associações, comentar sobre comportamento ou processo, monitorar compreensão, corrigir comportamento, reagir ao texto) e locais (parafrasear, reler, questionar o significado de frase, questionar o significado de palavra, resolver problemas de significado). Foram então, comparados os dados do protocolo verbal com as questões de compreensão, questionário retrospectivo e perfil dos leitores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na pesquisa desenvolvida pelas professoras pesquisadoras, a ocorrência de estratégias utilizadas pelos participantes na atividade de leitura foi diagnosticada e categorizada por meio da transcrição dos dados obtidos no Protocolo Verbal de Pausa. As transcrições foram feitas *verbatim*, transcrevendo-se as palavras exatas dos participantes, o que inclui suas pausas, perguntas, hesitações. Cada protocolo foi analisado e as informações obtidas foram organizadas e classificadas de acordo com a categorização de Block (1986).

As estratégias de nível Geral foram utilizadas pelo grupo da EJA com maior frequência nos três textos (dois em LM e um em ILE), somando 72% das ocorrências (n=815), com maior incidência nas estratégias de: interpretação do texto, uso do conhecimento geral e associações, comentário sobre o comportamento/ processo e monitoramento da compreensão, estratégias essas que são mais voltadas à compreensão e ao monitoramento durante a leitura. Em comparação às estratégias de nível Local, essas representaram 28% das ocorrências no total (n=322), com maior incidência em: paráfrase e releitura, as quais estão direcionadas à compreensão de unidades linguísticas específicas para com os textos no processamento da leitura.

A diferença entre uso de estratégias Gerais e Locais foi também significativa entre o grupo do EF. Foram 64% (i.e., 219 ocorrências) de estratégias Gerais enquanto 36% (i.e., 121 ocorrências) foram de estratégias Locais. Diferentemente do que ocorreu com o grupo de participantes da EJA, os leitores do EF não se utilizaram nenhuma vez da estratégia paráfrase. Como os participantes da EJA utilizaram da estratégia em quantidades semelhantes para cada um dos textos, fosse na LM ou no ILE, pode-se atribuir o maior uso de paráfrase ao fato de que eles (EJA) conseguiram compreender melhor o texto quando comparados com os participantes do EF, que tentavam mais frequentemente, traduzir palavra por palavra do que parafrasear. Similarmente ao grupo da EJA, o grupo do EF utilizou com frequência a estratégia local releitura, principalmente como tentativa de compreender a frase lida.

Ao comparar a ocorrência de estratégias ao ler textos em LM e em ILE, no grupo da EJA, 52% das estratégias foram utilizadas para o texto em ILE, e 24% de estratégias utilizadas nos textos em LM. Assim, é possível afirmar que houve uma diferença significativa na leitura dos textos informativos, conforme esperado: os participantes acionaram mais estratégias para compreender o texto em ILE (52%), comparado aos textos em LM (24%). É importante ressaltar que o texto em ILE possui uma densidade lexical de 61%, que é menor que a densidade dos outros dois textos em LM, a saber: Texto 1 em LM: 62,6% e Texto 2 em LM: 64,9%, podendo-se inferir que a complexidade para a compreensão leitora dos estudantes da EJA está primeiramente na língua, i.e., na dificuldade em compreender o vocabulário, e consequentemente no texto, fato que provavelmente os levou a utilizar mais estratégias para conseguir chegar à compreensão.

Quanto aos participantes do grupo do EF, não houve comparação entre LM e ILE, e sim entre diferentes objetivos de leitura. Para o texto 1: *Holding Hands* , lido com o objetivo de ler por entretenimento, foram utilizadas estratégias Gerais com 67% (i.e., 167 ocorrências) contra 33% (i.e., 61 ocorrências) de estratégias Locais. Para o segundo texto, *Car Buzzed Drive* , cujo objetivo era de ler para estudar para teste, foram 60% (i.e., 93 ocorrências) de

estratégias Gerais, enquanto 40% (*i.e.*, 60 ocorrências) foram estratégias Locais. Portanto, para ambos os textos a porcentagem de uso foi similar entre estratégias Locais e Gerais, sendo que para o texto 2 o uso de estratégias locais foi levemente maior em comparação com o texto 1, possivelmente porque a imagem presente no texto 1 contribuía mais para a compreensão do texto verbal, enquanto o texto 2 não apresentava imagem tão explícita quanto ao tema e exigiu que os participantes tentassem compreender melhor, buscando estratégias de leitura que os levassem a entender o significado do texto. Dessa forma, ao compararmos a frequência da utilização de estratégias ao ler textos com dois propósitos diferenciados (entretenimento, estudo), observamos que houve pouca influência quanto a esse fator, pois o grupo, aparentemente, não abordou os textos de forma diferenciada, conforme demonstrado pela utilização das estratégias de leitura. Quanto à compreensão deste grupo, em específico, apenas 1 dos participantes conseguiu relatar corretamente os temas de ambos os textos, sendo que para cada um dos textos, 4 participantes (20%) chegaram ao tema do PSA de forma acurada e a média de pontuação para as questões de interpretação foi de 2,88 (de um total de 7,0) para o primeiro texto, com objetivo de ler por entretenimento e de 3,3 para o segundo texto, com objetivo de ler para estudar para teste. Esses dados revelam que como um todo, o grupo do EF não conseguiu acertar mais que três questões completas, dentre as sete questões de compreensão realizadas.

Comparando-se as duas pesquisas, percebe-se que as estratégias Gerais tiveram maior representatividade e que tanto a estratégia de interpretar o texto quanto a estratégia de monitorar compreensão foram utilizadas frequentemente por ambos os grupos de leitores. Ou seja, os participantes formularam conclusões e hipóteses e fizeram inferências a respeito dos textos durante a verbalização. Para o gênero PSA, do grupo do EF, muitas vezes os participantes realizavam a interpretação do texto como todo, levando em conta, às vezes de forma explícita, a informação não verbal, que os auxiliava quando a compreensão verbal era falha. Quanto ao monitoramento de compreensão, os participantes comentaram sobre o nível de compreensão atingido em partes específicas do texto, ou

como um todo, relatando, por exemplo, as partes que compreenderam ou que não compreenderam. Embora seja importante monitorar a compreensão do texto, é necessário também que quando são detectados problemas, os leitores consigam tomar atitudes para resolvê-los. Isso não ocorreu com a frequência esperada, tanto entre os participantes da EJA quanto os do EF, os quais relatavam, por exemplo, não ter compreendido o texto por encontrarem uma palavra desconhecida; no entanto, não conseguiram tomar a decisão de procurar por seu significado no dicionário.

Quanto à estratégia uso do conhecimento geral e associações, é possível observar que os participantes da EJA recorreram com maior frequência a essa estratégia, provavelmente por serem mais velhos que os alunos do grupo do EF e possuírem uma bagagem mais ampla de experiências e conhecimento prévio. Os participantes do EF, por sua vez, utilizaram amplamente a estratégia reconhecer a estrutura do texto e/ou gênero textual, demonstrando conhecimento acerca de alguns gêneros textuais, ou partes constituintes de sua estrutura, possivelmente pelo fato de serem textos do gênero PSA que mantiveram sua formatação original e porque, tanto a professora de ILE quanto a de LM trabalharam com a perspectiva de gêneros textuais em sala de aula. Embora o gênero específico PSA não tenha sido trabalhado em sala de aula para que não houvesse influência na pesquisa, ele se assemelha ao gênero anúncio publicitário, conhecido pelos estudantes. Algumas vezes, no entanto, a tentativa de identificar o gênero prejudicou os participantes deste grupo, quando seu conhecimento era superficial e por vezes julgaram que alguma característica pertencia a outro gênero textual, por exemplo.

Embora o estudo com o grupo do EF não tenha apontado para uma diferença entre a leitura de textos com objetivo de ler por entretenimento e ler para estudar para um teste, foi possível observar que houve diferenças entre a leitura nos textos em LM e ILE, no grupo da EJA. As estratégias de nível Geral e Local foram mais utilizadas no texto em ILE, provavelmente, conforme já mencionado anteriormente, porque se trata de um texto que utiliza de um código diferente do utilizado pelo leitor para a sua comunicação e escrita diária, necessitando de maior cuidado e atenção no processamento da

informação e na compreensão do texto e também do uso de dicionário como um recurso. O fato do texto não estar na língua alvo dos participantes, possivelmente aumentou o grau de dificuldade para ambos os grupos, independente do seu conhecimento prévio (como no caso do grupo da EJA, em que os participantes são mais velhos), exigindo a utilização de uma frequência maior de estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com estudantes da EJA permitiu verificar que os participantes utilizaram de estratégias semelhantes para a leitura dos textos informativos em LM e ILE. Porém, é importante mencionar que ao iniciar a pesquisa, carregava-se a expectativa de que os participantes teriam um bom desempenho e uma melhor compreensão leitora nos textos em LM, pois o grupo era composto por estudantes que estavam alguns anos afastados do ambiente escolar e que estavam iniciando a disciplina de ILE no ano da coleta de dados, enquadrando-se no nível iniciante do ILE. Após a análise dos dados, contudo, pode-se perceber que o grupo teve melhor desempenho nas atividades de leitura e de compreensão do texto em ILE, mesmo tendo afirmado em suas autoavaliações (realizadas após a leitura de todos os textos) que este foi o texto em que tiveram maior dificuldade para compreender. Os dados revelaram que o texto em ILE foi aquele que o grupo adotou mais estratégias, possivelmente pela necessidade em compreendê-lo, para poder verbalizar seus passos, comentar e responder as questões de compreensão.

A pesquisa com o grupo do EF demonstrou que muitos dos participantes não perceberam quando estavam com problemas de compreensão e quando o perceberam, não sabiam como resolver, sem saber o que fazer para tentar descobrir o significado de uma palavra, por exemplo. As estratégias foram similares entre a leitura de dois textos, os quais, de acordo com as instruções, deveriam ser lidos de forma diferenciada, ou seja, faltou aos participantes estabelecer claramente objetivos de leitura e monitorar sua

compreensão. A pesquisa revelou ainda, que a maior parte do grupo não conseguiu apreender o tema abordado pelos PSAs e lê de forma ascendente, i.e., tentando extrair do texto, o máximo de informações possível, sem relacionar as informações com as outras informações do texto e/ou com seu conhecimento prévio.

Ao comparar os dados das duas pesquisas, é possível observar que os participantes de idades e modalidades de ensino diferentes utilizaram, de modo geral, de estratégias de leitura similares. Ambos os grupos (EJA, EF) utilizaram mais estratégias de nível Geral que Local, o que indica que tentaram compreender mais globalmente os textos, deixando a compreensão de informações específicas e os detalhes do texto em segundo plano, uma vez que as estratégias Locais foram menos utilizadas. Como exemplo, alguns participantes do grupo do EF verbalizaram que não conheciam o significado de muitas palavras do texto e mostraram-se inertes ao buscar solucionar o problema, pois não se utilizaram do dicionário disposto entre os materiais escolares, à sua frente.

Dentre as estratégias mais utilizadas pelos participantes de ambos os grupos, estavam as estratégias de interpretar o texto e monitoramento de compreensão, ou seja, independente da idade e da modalidade de ensino, os estudantes utilizam-se das duas estratégias com maior frequência, buscando fazer uma interpretação do texto lido a partir de informações verbais e não verbais, bem como monitorar sua compreensão, afirmando o que compreenderam ou não. A respeito da última estratégia, pode ter influenciado o fato de que as pesquisadoras solicitaram, no momento das instruções, que o participante verbalizasse sobre as pausas que ocorriam quando ele encontrava algum problema ou lembrava de algo, assim, eles acabavam monitorando sua compreensão talvez com maior frequência do que o fazem normalmente nas suas tarefas corriqueiras e escolares.

É fundamental ao professor, tanto de ILE quanto de LM, reconhecer as dificuldades dos estudantes e proporcionar oportunidades para que aprendam e utilizem as estratégias de leitura, visando assim, fornecer modelos de como resolver os problemas de

compreensão dos estudantes. Mais importante que explicar as estratégias, é mostrar na prática o seu uso e possibilitar oportunidades para que o aluno exercite a leitura, aprenda na prática, aprimorando suas capacidades e percebendo *sobre, como, quando e por quê* usar as estratégias de leitura (AFFLERBACH, 2008; FINGER-KRATOCHVIL, 2009; TOMITCH, 2009). É necessário ainda um trabalho aprofundado com gêneros textuais diversificados e atividades que possibilitem aumentar o conhecimento lexical e de mundo dos alunos. Os dados obtidos com os estudos possibilitaram, ainda, maior reflexão das professoras pesquisadoras e apontaram para a necessidade de realização de um trabalho intensivo em relação às estratégias de leitura e também com o ensino do léxico de forma contextualizada.

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P.; PEARSON, P. D.; PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 2008, p. 364–373.
- ANDERSON, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, v. 75, p. 460-472, 1991.
- BARETTA, L. The performance of proficient EFL readers when reading to recall and to summarize expository texts. Florianópolis: UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado).
- BARETTA, L. The Process of Inference Making in Reading Comprehension: An ERP Analysis. Florianópolis: UFSC, 2008. (Tese de Doutorado).
- BARETTA, L.; TOMITCH, L. M. B.; MACNAIR, N.; LIM, V. K.; WALDIE, K. E. Inference making while reading narrative and expository texts: an ERP study. *Psychology&Neuroscience* (Online), v. 2, p. 137-145, 2009.
- BARETTA, L.; FINGER-KRATOCHVIL, C.; SILVEIRA, R. A percepção do leitor-professor em formação e seu desempenho em leitura. In: VENTURINI, M. C.; BIAZI, T. M. D.; OLIVEIRA, S. E. de.

(Org.). *O professor no Brasil: Dizeres Contemporâneos*. Guarapuava/PR: Editora da Unicentro, v. 1, p. 143-157, 2012.

BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. *Tesol Quarterly*, 20(3), p. 463-494, 1986.

CAVALCANTI, M. C. Investigating FL Reading Performance through Pause Protocols. In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Org.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, England: MultilingualMatters, 1987, p. 230-250.

CAVALCANTI, M. C. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989.

COHEN, A. D. Mentalistic measures in reading strategy research: some recent findings. *English for Specific Purposes*, v. 5, n. 2, p. 131-145, 1986.

COHEN, A. D. Using verbal reports in research on language learning, In: FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds.) *Introspection in second language research*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1987. p. 82-95.

DAVIES, F. *Introducing Reading*. England: Penguin Books, 1995.

FINGER-KRATOCHVIL, C. Letramento e tecnologia: o aprendizado estratégico e crítico na era da informação. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, T.M. (Org.). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 205-229. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-10.pdf>> Acesso em: 25 de set. 2015.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L.; KLEIN, L. Habilidades Gerais de Leitura de Alunos Calouros: um estudo diagnóstico. In: 15o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2005, Campinas. 15o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Gráf. FÉ, ALB, 2005.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; BARETTA, L. O papel da memória de trabalho e da modalidade de input na compreensão de textos. *Revista Intercâmbio*, LAEL/PUCSP, v. XVII, p. 93-109, 2008.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

MAGLIANO, J. P.; GRAESSER, A. C.; TRABASSO, T. Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, n. 4, p. 615-629, 1999.

MORAIS, J. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

OECD-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Brasil no PISA 2015: Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana.

PARIS, S. G.; WASIK, B. A.; TURNER, J. C. The development of strategic readers. In: BARR, R.; KAMIL, M.L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D. (Eds.). *Handbook of Reading Research*, v. 2, New York: Longman, 1991, p. 609-640.

PRESLEY, M. What should comprehension instruction be to instruction of? In: KAMIL, M. et. all. (Eds.). *Handbook of reading research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

SILVEIRA, M. I. M. *Modelos teóricos e estratégias de leitura – suas aplicações no ensino*. Maceió: EDUFAL–Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

TOMITCH, L. M. B. A capacidade da memória de trabalho e a ilusão da compreensão em leitura. *Fragmentos*. Florianópolis, n. 24, jan/jun, 2003. p. 117-129.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*-Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, dez, 2007, p. 42-53.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. São Paulo: Parábola, 2009, v. 1, p. 191-201.

POLÍTICA LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E ACORDOS ORTOGRÁFICOS: POR UMA VISÃO ANTICOLONIALISTA

Jailson Almeida Conceição¹

INTRODUÇÃO

O presente capítulo intitulado *Política Linguística, Português como Língua Adicional e Acordos Ortográficos: por uma visão anticolonialista* focaliza um dos temas mais emblemáticos discutidos hoje no mundo globalizado, principalmente no campo da Linguística Aplicada: as políticas e planificação linguísticas. Esta pesquisa foi parte integrante do projeto *Formação docente e inovação tecnológica para o ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE)*, sob a Coordenação da Dra. Lêda Pires Corrêa, financiado pela CAPES e FAPITEC², sediado no Núcleo de Pós-Graduação em Letras e no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Lexicologia (GIPLEX), da Universidade Federal de Sergipe, em parceria com o Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e com o Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

Nesse contexto, as relações existentes entre política e planificação linguísticas apontam, em geral, para a necessidade de esforços cooperativos e concentrados entre linguistas e políticas públicas. No tocante ao trato com políticas linguísticas destinadas à difusão e promoção do Português como Língua Adicional (PLA), nos

¹ Professor Assistente II de Linguística da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, almeidajai@hotmail.com, Graduado em Letras Vernáculas, Especialista em Língua Portuguesa, Mestre em Letras (UFS) e Doutorando em Linguística Teórica e Descritiva (UFRN). <http://lattes.cnpq.br/0042109630701724>.

² Fundação de Apoio à Pesquisa e Inovação Tecnológica/SE.

circuitos territoriais que englobam não só a América hispânica, mas os demais países do planeta, Portugal tem desenvolvido, até o momento, políticas linguísticas mais eficazes, quando comparadas ao que vem sendo discutido e executado no Brasil, mais notadamente depois da criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Embora esses dois países coexistam no espaço lusofônico, juntamente com os demais países de língua portuguesa, há diferenças importantes no plano da norma e do uso da língua portuguesa entre eles. Tais diferenças têm motivado pesquisas mais sistematizadas da variedade brasileira da língua portuguesa no espaço acadêmico nacional e internacional. Paradoxalmente, desde o século passado, com a 1ª Reforma Oficial da Ortografia Portuguesa, em 1911, há tentativas de acordo ou padronização linguística, no plano ortográfico da língua portuguesa, envolvendo apenas Portugal ou o Brasil, ou acordos bilaterais, historicamente mais recentes, culminando no atual acordo ortográfico firmado em 1990, entre Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

A padronização ortográfica, sob o foco amplo da lusofonia, apresenta aspectos positivos, cujos objetivos são a dinamização da língua, a facilitação da difusão cultural (literatura, cinema, teatro), a divulgação de informações na mídia jornalística e a padronização como língua de trabalho entre os países lusófonos (acordos, tratados etc.). No plano internacional, dentre as quatro grandes línguas — inglês, francês, português e espanhol — o português é a única língua que apresenta duas grafias oficiais.

Observa-se, todavia, que a história das reformas ortográficas entre os dois países não é isenta de controvérsias, ao contrário, tem suscitado um campo fértil de discussões entre especialistas da área e entre os membros da sociedade em geral. Não se pode deixar de ressaltar que os acordos ortográficos entre Brasil e Portugal decorreram, principalmente, das variações ocorridas em todos os níveis linguísticos, inclusive ortográficos, da variedade brasileira ao longo da história desta nossa nação. Tais variações da norma e do uso, no Brasil, abriram novas perspectivas para o estudo

sistematizado do Português Brasileiro (PB) em contraste com o Português Europeu (PE).

Postula-se que a compreensão das razões históricas dos sucessos e insucessos das reformas ortográficas entre Brasil e Portugal representa um aspecto importante para a discussão e avaliação de políticas linguísticas mais amplas que envolvem a promoção e a difusão do Português como Língua Adicional no mundo, sobretudo na América Latina. Espera-se que uma avaliação histórica cuidadosa sobre as reformas ortográficas possa apontar para a existência de espaços lacunares entre esse passado histórico e o presente dos acontecimentos discursivos situados no cenário sócio-político atual, onde se inserem o Novo Acordo Ortográfico e as atuais políticas de promoção e difusão do Português.

A partir desse prisma, faz-se necessário destacar que a atitude assumida pelo falante, na chamada diáspora lusófona, implica a noção de identidade, que pode ser definida como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo do outro, uma etnia da outra, um povo de outro. A identidade, portanto, pode ser vista sob duas formas: (1) objetiva, ou seja, caracterizando-se pelas instituições (educacionais, artísticas, políticas, culturais, sociais e religiosas) que a compõem e pelas pautas culturais (usos, costumes e tradições) que lhe dão personalidade; (2) subjetiva, antepondo o sentimento de comunidade partilhada por todos os membros e a ideia de diferenciação com respeito aos demais.

Pensar a cultura e seus traços identitários nos seus poliformes aspectos é vê-la revestida de uma leitura que interpela a história pessoal dos sujeitos por meio da cultura do outro através de seu próprio olhar. Em outras palavras, significa dizer que a interculturalidade, como forma de comunicação entre diferentes culturas ou diálogo de cultura, traz, no seu cerne, os pontos nodais de que se configuram o discurso acerca da identidade. Sobre isso, assim se expressam Leite e Callou (2002):

É através da linguagem que uma sociedade se comunica e retrata o conhecimento e entendimento de si próprio e do mundo que o cerca. É na linguagem que se refletem a

identificação e a diferenciação de cada comunidade e também a inserção do indivíduo em diferentes agrupamentos, estratos sociais, faixas etárias, gêneros, graus de escolaridade. As diferenças existentes entre as línguas representam apenas formas de atualização distinta dessa faculdade universal (LEITE; CALLOU, 2002, p. 7).

Este texto, portanto, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das pesquisas sobre política linguística de difusão e promoção do Português como Língua Adicional, situando os acordos ortográficos no quadro epistemológico dessa política, a partir de seus sentidos discursivos passados em contraponto com os atuais pelo viés da Análise Crítica do Discurso, como veremos no subtítulo 1.1.

Nesse sentido, as questões referentes à ortografia da língua portuguesa foram sempre, ao longo da história, permeadas de calorosas discussões. Esta pesquisa se inscreve, portanto, num projeto de política linguística, área de estudo que teve grande impulso a partir, principalmente, dos anos 60 — e que se preocupa com a prevenção, revitalização, conservação, promoção, escrituralização e ensino de línguas. (CALVET, 2008). Em outras palavras, poderíamos dizer que as políticas linguísticas são procedimentos legais, institucionais e programáticos que os órgãos do Estado e da Sociedade Civil podem desenvolver no sentido de promover, controlar, coibir, estimular ou estigmatizar as relações de poder existentes entre as línguas, suas comunidades de usuários e a sociedade.

O Acordo Ortográfico, então, fruto de uma política linguística, pode contribuir para estreitar os laços entre os membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa — CPLP. Além disso, o Novo Acordo Ortográfico (NAO) ainda pretende aumentar a força desse bloco no contexto das nações, incrementar a política de cooperação entre esses países, uniformizar a redação de documentos internacionais, facilitar a circulação de livros, tenciona favorecer a definição de critérios para exames e certificados de português para estrangeiros, beneficiar o intercâmbio entre os países lusófonos e estreitar as relações diplomáticas entre os países lusófonos.

Por meio de um estudo histórico e discursivo, buscaremos perceber em que medida o NAO contribui para o ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional, no momento em que percebemos, a partir do século XIX, discussões em torno das questões ortográficas relacionadas também à busca pela modernidade, após a independência e à busca pela identidade nacional e linguística do Brasil, desencadeando, assim, por meio desses eventos, a tão propalada e necessária política linguística. Para tal empreendimento, alicerçamo-nos nos estudos da Análise Crítica do Discurso de orientação sociocognitiva e interacional desenvolvidos por van Dijk.

1 DISCURSIVIZAÇÃO E A HISTORICIZAÇÃO DOS ACORDOS ORTOGRÁFICOS NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: O ANTICOLONIALISMO

O Novo Acordo Ortográfico, como um evento discursivo mais amplo, compreende o “macronível das estruturas sociais” (VAN DIJK, 1983, p. 175) em uma combinação multidisciplinar de aspectos linguísticos, cognitivos, ideológicos e culturais das relações entre grupos sociais e das instituições. Esse macronível não prescinde do micronível, que é o lugar em que “a produção e reprodução ideológicas são realmente logradas por atores sociais em situações sociais” (VAN DIJK, 2000, p. 243). Nesse sentido, a perspectiva cognitiva associada ao social explica como se constroem os sentidos pela noção de modelo mental, um dispositivo teórico que permite conectar a memória social (semântica) à memória pessoal (episódica) e explicar a subjetividade do discurso aliada ao social (*ibidem*, 2000). A produção do discurso no micronível implica um conjunto de representações e operações complexas, que envolve dimensões pragmáticas, semânticas e de formulação indissociáveis entre si.

As relações entre discurso e poder, pelo viés da Análise Crítica do Discurso (ACD) sociocognitivo e interacional, baseiam-se, uma perspectiva geral, no estudo da reprodução discursiva do abuso de poder pelo discurso, concebido como forma de dominação. O traço

crítico desse tipo de abordagem se aplica, segundo van Dijk (2008), quando satisfaz um ou vários dos seguintes critérios:

[a] Relações de dominação são estudadas principalmente da perspectiva do grupo dominado e do seu interesse; [b] As experiências dos (membros) grupos dominados são também usadas como evidências para avaliar o discurso dominante; [c] Pode ser mostrado que as ações discursivas do grupo dominante são ilegítimas; [d] Podem ser formuladas alternativas viáveis aos discursos dominantes que são compatíveis com os interesses dos grupos dominados (VAN DIJK, 2008, p. 15).

Nessa direção, esse autor acrescenta que tais critérios de criticidade revelam que os estudiosos da ACD são engajados em favor dos grupos dominados na sociedade. A consciência desses estudiosos sobre os tópicos ou temas por eles abordados não se circunscreve ao domínio científico, mas se prolonga para a dimensão social e política com o propósito de contribuir para a mudança social.

É importante destacar que, embora haja controvérsias, a assunção de uma perspectiva crítica e socialmente comprometida não diminui o rigor científico das pesquisas. Desse modo, uma coisa é estudar as diferenças de enfoque formal e linguístico sobre as questões ortográficas e outra bem diferente é fazê-lo com igual rigor para evidenciar como esses diferentes enfoques estão a serviço de interesses de grupos dominantes.

No caso desta discussão, objetivamos buscar compreender a historicidade dos discursos no entorno das tentativas de um “acordo” ortográfico, tendo por protagonistas atores que representam os ideais do discurso colonialista, no qual encontramos ecos da colonização portuguesa sobre os seus povos dominados e, por outro lado, os discursos que representam a insurreição mais proeminente daquele que um dia foi vice-reino de Portugal.

Em tempos de geopolítica em que os Estados-nação convivem com os megablocos econômicos (Nafta, Mercosul, União Europeia etc.), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa tem contribuído para configurar, nessa nova geografia, o lugar da

lusofonia. Resta a dúvida sobre uma questão importante: a CPLP, embora reúna representantes de Portugal, do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), atende, de fato, a interesses comunitários dos países que a integram ou reproduz uma ideologia de resgate do império português?

Historicamente, a unificação ortográfica tem navegado em mar revolto e naufragado em vários episódios pela insistência de apagamento do discurso das suas ex-colônias pelas estratégias de criação de uma história entre colonizador e colonizados, mesmo sendo “frequentemente maculada pela violência do ‘facto colonial’”. (MARGARIDO, 2000, p. 13). Esse autor e ensaísta português mostra, com fina ironia em relação a Portugal, a necessidade de se “medir com rigor indispensável, a soma de fobias provocadas por uma história que não pode evitar as marcas da violência exercida sobre os Outros” (*ibidem*, 2000, p. 6). E prossegue:

Basta considerar com atenção o percurso dos acordos ortográficos, para encontrar a mesma inquietação, a republicana de ontem ou até de anteontem, a fascista e agora democrática: assegurar o controle da língua, obrigar os demais locutores a aceitar as regras portuguesas (*ibidem*, 2000, p. 6-7).

Para compreendermos essa posição assumida por Margarido (2000), van Dijk (2008) afirma que o poder se define em termos de controle de um grupo sobre seus membros. Se esse controle se manifesta em prol dos interesses daqueles que exercem o poder e contra os interesses daqueles que são controlados, podemos conceber a existência de abuso de poder. Por outro lado, o acesso, que funciona de forma associada às outras duas já expostas — Poder e Controle — é também oriundo da teoria multidisciplinar da ideologia proposta por van Dijk (2000) e resulta do controle que os grupos poderosos exercem sobre quem participa, por exemplo, de um evento comunicativo, quando, onde e com que propósitos. Isso implica saber como são regulados os acessos por aqueles que estão no poder. Essas são, assim, as categorias analíticas tomadas para entendermos a trama que se instaurou nessa tentativa de reformas e acordos ortográficos.

A constituição de grupos sociais resulta quase sempre das decisões relativas ao acesso ativo sobre um dado evento comunicativo. Na visão retrospectiva do acontecimento comunicativo das reformas e dos acordos ortográficos, a primeira iniciativa coube a Portugal com a reforma de 1911, que resultou em grande medida das propostas de Gonçalves Viana e Vasconcellos Abreu em obra por eles publicada em 1885 sobre o tema. Na introdução dessa obra, à qual denominam circular dirigida aos editores, os autores anunciam as orientações de base cujos principais interesses eram: a) das científicidades à ortografia portuguesa; b) oferecer à ortografia portuguesa caráter uniforme em consonância aos modelos ortográficos do espanhol e do italiano; c) atribuir ao país uma vida nacional (VIANNA; VASCONCELLOS, 1885, p. 3-4).

À época, o Brasil já era independente e vivia intenso momento de construção de sua identidade nacional e linguística com expressão intensa no movimento literário do Romantismo, sobretudo na figura de José de Alencar. Nessa época, segundo Castilho (2010), a hipótese evolucionista foi muito discutida, da qual se formalizou a ideia de que o português brasileiro era uma evolução do português europeu, tal qual este era dialeto do latim. Essa corrente encontra-se expressa na seguinte passagem da obra de Viana e Vasconcellos: “Ortografia Portuguesa é um sistema de escrita ou grafia representante comum de todos os dialectos do português falado; a sua base é a história da linguagem portuguesa considerada como língua e como dialecto” (VIANA; VASCONCELLOS, 1885, p. 6). Nessa perspectiva, o grupo que se configura para a proposição de uma unificação ortográfica da língua portuguesa acolhe o português falado no Brasil como dialeto de Portugal.

Como indicava o próprio título da obra, os estudos de seus autores serviram de base para a discussão futura que culminou com a primeira reforma ortográfica de Portugal em 1911. Em 1910, com a implantação da República em Portugal, nomeou-se a seguinte comissão para construir a reforma ortográfica: Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, Carolina Michaelis, Cândido de Figueiredo, Adolfo Coelho, Leite de Vasconcellos, Gonçalves Guimarães,

Ribeiro de Vasconcelos, Júlio Gonçalves Moreira, José Joaquim Nunes, dentre outros.

No mesmo período, outro grupo se formava no Brasil, tendo à frente José Jorge Paranhos da Silva que defendia a suposta língua brasileira por meio do estudo comparativo entre as pronúncias do português brasileiro e europeu, estabelecendo, desse modo, diferenças que, para ele, eram significativas a ponto de justificarem a independência linguística. Sua proposta não teve o impacto esperado.

Em 25 de abril de 1907, a Academia Brasileira de Letras oficializa a proposta de Albuquerque de Medeiros cuja base era fonética, baseada na pronúncia carioca, de maior prestígio social na época. Segundo Aguiar (2007), Gonçalves Viana se posicionou desfavoravelmente à proposta brasileira por se distanciar da pronúncia europeia e por tentar submeter Portugal ao Brasil.

Essas primeiras formações de grupos de poder que atuaram de forma concordante e discordante em relação às reformas portuguesa e brasileira levam-nos a encontrar respaldo teórico nos Estudos Críticos do Discurso e possibilitam a compreensão das reformas posteriores, ainda que ocorridas em contextos sócios históricos diferentes. Primeiramente, as organizações e as instituições funcionam como grupos sociais, pois neles há seus membros objetivos e valores compartilhados. Nesse contexto, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras são dois grupos sociais que, no decurso histórico das reformas ortográficas, mostraram afinidades em alguns episódios e confrontaram-se em outros. Contudo, ambas não só representam os ideais das elites como também se constituem como tal.

Há que se considerar ainda que as ideologias podem assumir dimensões intergrupais e alcançar uma dada coletividade. Na ideologia nacionalista da época “a etnicidade e a língua tornaram-se o critério central, crescentemente decisivo ou mesmo único para a existência de uma nação potencial” (HOBSBAWM, 2002, p. 125). Esse autor delimita essa forma de nacionalismo no período compreendido entre 1870-1918. Não é de difícil dedução que Portugal e Brasil fossem também movidos por essa ideologia.

Afirmar-se na escrita ortográfica, que se propaga na redação dos documentos oficiais e no ensino, representava a soberania do Estado-nação. Nesse sentido, nem Portugal nem o Brasil cediam em suas convicções ortográficas.

Na nova e atual configuração geopolítica, os confrontos entre os países envolvidos no NAO permanecem, porém o que se busca é a expansão do mundo lusófono para além dos domínios da CPLP, que, para os portugueses, tem se mostrado como uma tentativa de retorno ao passado imperialista e glorioso das descobertas, compreendendo o Outro como reminiscências coloniais. No entanto, as narrativas históricas em torno dos acordos ortográficos possibilitaram projetar, na perspectiva do acontecível, uma inversão de posições entre os dois países, tendo o Brasil como centro irradiador da lusofonia. O NAO é o vento mais concreto dessa inversão anunciada.

Dessa forma, a trajetória histórica dos acordos ortográficos entre Brasil e Portugal, por si só, justifica a existência de variedades da língua portuguesa. O Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE), concebidos como variedades do sistema lusófono, apresentam diferentes realizações nos planos morfosintáticos, fonético-fonológico, semântico-pragmático e também no plano ortográfico. Essas diferenças não se reduzem à dimensão puramente linguística, desde que se compreenda a língua como forma de ação e interação sociais, históricas, ideológicas e culturais, cujas práticas são, a um só tempo, produtos e processos de representações sociais de grupos histórica e ideologicamente orientados. A ortografia de matiz fonético certamente não produzirá a unificação, mas, por outro lado, valoriza as pronúncias de lá e de cá. A pronúncia, sabemos, é marca identitária de um povo ou região e deve continuar sendo valorizada na consecução dos futuros acordos ortográficos da língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre Brasil e Portugal é pautada pelo distanciamento recíproco entre dois países que tantas semelhanças

guardam entre si, mas que não conseguem aproximar-se nas suas diferenças. Sendo assim, procuramos, nestas discussões, apontar os sentidos discursivos e as implicações político-ideológicas dos impasses que se seguiram desde a primeira tentativa de um Acordo Ortográfico em 1907 até, finalmente, a mais recente proposta, em 1990, do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

De posse das análises aqui apresentadas sobre o Novo Acordo Ortográfico numa perspectiva de curto e longo tempo, pela discursivização, sustentamos nossas posições na Análise Crítica do Discurso, pois, como campo multidisciplinar, fixa-se, particularmente, na relação existente entre discurso e sociedade mediada pelas cognições sociais. A ACD se centra, portanto, nas relações de grupos de poder, dominação e desigualdade, assim como na maneira em que os integrantes de um grupo social (atores sociais) os reproduzem ou os opõem como resistência através dos discursos, o contra poder. Assim, a trajetória de sucesso e insucesso dos Acordos Ortográficos, ao longo dos séculos, permite-nos compreender os sentidos em movimento, as relações de poder que sustentam esse discurso, desde o início da nossa colonização.

Tais sentidos constituídos que chamamos de formação colonial continuarão em movimento, atualizando-se, produzindo efeitos históricos, novos acontecimentos linguísticos, para que se possa perceber a importância que a língua portuguesa vem assumindo, principalmente no âmbito da CPLP. Assim sendo, o discurso construído e que ecoa pelos vários espaços em que a LP ocupa pode ser caracterizado como o discurso do colonizador, e esse discurso presentifica-se, ideologicamente, nas narrativas de (in)sucessos dos acordos ortográficos por parte do Brasil, como ex-colônia e atual irradiador da lusofonia. Meio a esse discurso, projeta-se também um discurso de contra poder e anticolonialista.

Nesse processo de expansão e de promoção de Português como Língua Adicional, consideramos, indubitavelmente, que a língua é um instrumento de poder, pois ela mesma, a língua, transforma-se e segue o que seja seu curso: a tentativa de unir sujeito, sentido e memória. Este trabalho, portanto, não esgota outras

possibilidades de desdobramento quanto ao enfoque que se queira dar ao tema aqui tratado. A língua portuguesa precisa, nesse esteio, seguir seu rumo como língua internacional, com sua identidade própria, com suas marcas idiossincráticas que evidenciam a sua heterogeneidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. dos Reis. *As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica, linguística e discursiva*. Revista Filologia Linguística Portuguesa, n. 9, 2007.
- ARENTE, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. São Paulo: Zahar, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *O que muda com o Novo Acordo Ortográfico*. Rio de Janeiro: Lucerna, Nova Fronteira, 2008.
- BOHN, Hilário. *Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras*. Linguagens e ensino. v. 2, Pelotas: EDUCART, 2000.
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DINAH, Callou e LEITE, Yonne. *Como falam os brasileiros*. São Paulo: Zahar, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HOBSBAWM, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo, 2002.
- LACOSTE, Yves. *Por uma geopolítica da difusão do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.

MARGARIDO, Alfredo. *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa, 2000.

NOLL, Volker. *O português brasileiro: formação e constates*. São Paulo: Globo, 2008.

VAN DIJK, Teun. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Cortez, 1992.

VAN DIJK, Teun. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun. *Cognitive Discourse Analysis*. Barcelona: Gedisa Editora, 2000.

VAN DIJK, Teun. *Ideologia: um enfoque multidisciplinar*. Barcelona: Gedisa Editora, 1998.

VIANNA, A. R. G. e VASCONCELLOS, Abreu. *Bases da ortografia portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1885.

RESISTÊNCIA E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO EM *COMIDA*, DOS TITÃS

Anísio Batista Pereira¹

INTRODUÇÃO

O sujeito se constitui pelas relações de saber e de poder, premissa formulada no campo disciplinar da Análise do Discurso de vertente francesa, cujos regimes de verdade são um ponto norteador dos processos de subjetivação do sujeito. Nesse contexto, vale destacar que, na concepção foucaultiana (suporte teórico-metodológico adotado para este trabalho), o sujeito é descentrado, efeito da exterioridade com a qual se relaciona e, por isto, histórico, sempre em processo de formação e da ordem do descontínuo.

Tomando como período historicamente marcado no cenário musical brasileiro, o presente capítulo objetiva refletir sobre a constituição do sujeito na letra musical *Comida*², da banda de *rock* brasileiro da década de 1980, Titãs, tendo em vista o suporte da AD francesa. Trata-se de um período pós-ditadura militar, cuja censura vai se aniquilando e que os músicos puderam veicular letras com uma linguagem mais direta, com teor de crítica política, cultural e social, expressando seus anseios e resistindo os padrões impostos na época vigente. Pensando nessas questões, o texto está organizado da seguinte forma: problematização da teoria foucaultiana no que respeita ao sujeito e discurso; análise do recorte do rock brasileiro do

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU/FAPEMIG. Membro-pesquisador do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF – UFU/CNPq). Contato: pereira.anisiobatista@ufu.br.

² Vale destacar que este trabalho integra uma pesquisa de Mestrado (UFG-2016) que objetivou refletir sobre a construção de identidades jovens no rock brasileiro de 1980.

período referido, delineando as discussões para as considerações finais.

A CONCEPÇÃO DE SUJEITO E DISCURSO EM MICHEL FOUCAULT

O trabalho proposto consiste em uma reflexão sobre a constituição do sujeito, na área da Análise do Discurso de vertente francesa, em que serão tomadas formulações do filósofo Michel Foucault como suporte teórico-metodológico, para estudo da letra musical *Comida*, da banda Titãs, integrante do *rock* brasileiro da década de 1980. Tal metodologia será considerada pela problemática da resistência que se dá de forma latente na referida canção. Para tanto, considera-se que a música popular brasileira, com destaque para o *rock*, cumpre um papel de destaque nesse referido período, construindo a identidade cultural principalmente da juventude.

Este estudo pretende abordar, por meio de análises da letra musical, a memória histórica dos anos 1980, na qual a juventude passa a se expressar de forma mais direta, uma vez que havia encerrado a ditadura militar. Assim, o *rock* se constitui como marca identitária, atitude, movimento cultural de forte influência para os jovens daquela época e ainda hoje faz sucesso entre essa fatia do mercado consumidor desse gênero musical.

O *rock* pode ser tomado como discurso, em que as letras se configuram como enunciados, considerando as formulações de Foucault (2008), sobre as funções enunciativas e que um enunciado é sempre povoado de outros enunciados. Nesse percurso, destaca-se também que no enunciado há uma data de produção, um suporte, uma materialidade repetível, um sujeito e um campo associado. O discurso, na perspectiva foucaultiana, é entendido como um conjunto de enunciados que se inscrevem em uma mesma formação discursiva (esta, como sendo a própria produção de um discurso, como algo que, em dado momento histórico, é passível de ser dito e que materializa uma posição de sujeito enunciator acerca de determinado objeto).

Esse campo associado, na perspectiva foucaultiana, pode ser relacionado à ideia de memória discursiva, conceito elaborado por Courtine (2009) e que posteriormente é tomado por Pêcheux (2010) e Davallon (1999), em que um enunciado é construído a partir de um pré-construído, que ganha novo sentido pelo momento histórico que é produzido. Essa não repetição do enunciado atribui a ele um caráter de acontecimento, bem como se percebe no gênero musical supracitado, que apesar de não ser a origem da produção artístico-musical brasileira, suas especificidades discursivas ligadas ao momento histórico lhe conferem essa natureza de acontecimento discursivo.

Essa manifestação musical da época referida pode ser conferida a partir das formulações de vários autores, estudos que apresentam o histórico desta época, das condições de possibilidade para a emergência desse acontecimento discursivo no Brasil, como, por exemplo, Aguiar (1994), Brandini (2007) e Costa (2001). Esses autores abordam sobre o contexto de produção artístico-musical desse período.

Tomadas essas condições de possibilidade, já que cada discurso é produzido de acordo com o momento histórico, em que elementos que estejam diretamente ligados a essas produções se fazem presentes, no caso do *rock* brasileiro da referida época não é diferente. O marco histórico que povoa essas condições é o desenvolvimento da tecnologia, que, segundo Brandini (2007), contribui largamente para essa produção e divulgação musical, sobretudo pelo avanço das gravadoras e seu interesse pelas bandas que se formam.

A abertura política, pautada pelo fim da ditadura militar também se constitui em um elemento considerável no que concerne à ordem discursiva do momento que não interditava os discursos sobre política, cultura e sociedade, em que a crítica se dá sem essas interferências de instância superior sobre os sujeitos. Esses sujeitos, tanto no que se refere aos integrantes das bandas e o público consumidor eram na sua maioria pessoas jovens. Porém, é evidente que esse gênero agrada a todos, até mesmo pela facilidade de

consumo por meio da divulgação e pelo teor de protesto que representava a maior fatia da sociedade brasileira no momento retratado.

Aguiar (1994) e Costa (2001) abordam o momento histórico difícil no qual essa produção ganha fôlego, sobretudo porque serve, apesar de tudo, para inspirações autorais, que podem ser percebidas nas canções, com um teor de crítica áspero, mas consideradas precisas pelos críticos musicais. Trata-se de um período histórico considerado “perdido”, tanto que se pode conferir o discurso de “a década perdida”, que era proferida pela perda das grandes utopias; situação política, social e cultural difícil que se encontra o país e esses músicos retratam esses discursos a partir de seus anseios, pautados pela resistência em forma de protestos.

A música, como as demais manifestações culturais, apresenta suas dimensões de valores e objetivos, os quais são exteriorizados por um conjunto de elementos: sonoridade, discurso, atitude, enfim, que expressa uma determinada cultura. Em se tratando do *rock* em relação aos jovens, como grupo social de maior consumo desse gênero musical, Brandini (2007, p. 7) aponta que “esse gênero musical promove uma união juvenil, esta constituindo o principal mercado consumidor dessa música que é produzida em larga escala na década de 1980”.

Entende-se que a partir do momento citado acima, o *rock* sofre um processo de fragmentação, apelando por vários movimentos, tendo o jovem como líder. Assim, surge uma cultura pertencente ao mundo jovem, inclusive de mercado musical. O jovem se sente, então, pertencente a um grupo, um estilo que o define.

As características primordiais desse estilo musical são a extravagância e a contraversão, por meio das quais o *rock* conquista o público jovem. Em se tratando de um processo em que o *rock* vai de encontro à cultura vigente da época, Brandini (2007, p. 43) defende que “por se tratar de um rebelde, ele assume uma postura visceralmente antagônica em relação a valores sociais vigentes”. Cria-se, então, uma nova cultura, em que o “romântico rebelde” do *rock* se torna uma espécie de ascensão do sistema social da época.

Quanto às letras que se caracterizam por rebeldia, extravagância, sobretudo com letras mais diretas de críticas sociais, políticas e sociais da época, Carmo (2003) e Maia (2000) tecem considerações sobre essas características desse gênero musical, aspectos que se percebem nos próprios integrantes das bandas, cujas calças rasgadas e cabelos longos viram moda, instaurando uma cultura que influenciam a geração da época referida.

O sujeito materializado nas canções do *rock*, especialmente nas letras de Cazusa, percebidas a partir do conceito de enunciado elaborado por Foucault (2008), apela para uma (des)ordem dos padrões da época. Nessa perspectiva, em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) aborda sobre a autorização ou a interdição em relação à produção de discursos, considerando o momento histórico, o lugar e o sujeito que os produz. Assim, o sujeito pautado por críticas e busca por um lugar ao sol na sociedade, portando uma posição revolucionária, busca instaurar novos regimes de verdade para a época vigente. Verdades que, nas considerações de Foucault (2016) sobre subjetividade e verdade, esta participa de forma direta da subjetivação do sujeito a cada momento histórico. Considera-se que em momentos anteriores à ditadura militar, tais letras seriam interdidas, fator que pode ser compreendido a partir das considerações foucaultianas sobre a ordem discursiva.

A rebeldia materializada nos discursos das letras musicais de Cazusa pode ser denominada de resistência, conceito que pode ser compreendido a partir das relações de microfísicas, em que Foucault (1981) aborda tal questão no contexto de microforças, isto é, de sujeito para sujeito. Além disso, Faz-se necessário considerar o saber como fator constituinte do poder (FOUCAULT, 2010), por meio dos quais o sujeito se constitui, isto é, pelas relações de saber e de poder, na história.

A lógica da premissa que se estabelece entre o poder instaurado pelo saber relaciona também com a ordem discursiva, pois o saber autoriza, legitima um sujeito a produzir determinado discurso, sem o processo de interdição. No entanto, as relações de poder se fazem constantemente, o que levam às resistências.

Em *O sujeito e o poder*, Foucault (1995) aborda essas relações de microlutas, no interior das quais os sujeitos se constituem. Nesse contexto, o poder é exercido, isto é, ninguém o tem sobre domínio, mas se exerce, no contexto das relações humanas. Além disso, em *Estratégia, Poder-Saber*, Foucault (2010, p. 231) defende que:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder.

Pelas palavras do citado autor, fica evidente que as relações de poder não podem ser percebidas como forças verticais, em que o Estado detém o controle sobre a população, mas considerar a partir do micro e em posição horizontal, tomando o poder como algo que funciona e não como concentração de um e outro. Nessa perspectiva, há uma relação de indivíduo para indivíduo, microfísicas do poder que desempenha a função de produzir discursos e sujeitos no âmbito das relações sociais.

Como consequência das próprias relações de poder surgem as resistências, microforças que coexistem no âmbito das produções de discursos e de sujeitos. Isto posto, afirma-se que:

geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). Acredito que na história podemos encontrar muitos exemplos destes três tipos de lutas sociais, isoladas umas das outras ou misturadas entre si (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Pensando sobre as resistências, a partir das considerações acima, é possível inserir essas lutas no contexto das letras musicais de 1980 e as letras dos Titãs comportam sujeitos discursivos que apelam para a resistência, fruto dessas relações de poder que afloram na sociedade, sobretudo quando se trata de conotações políticas e sociais que norteiam a sociedade de uma época pós-ditadura. O momento histórico é, portanto, fator determinante para que determinado discurso seja produzido, como fruto das relações de poder que, tomando a época em questão, a ditadura deixa de existir e a abertura política acontece, transformando essas relações de poder entre os sujeitos.

Diante das questões teóricas expostas, para fundamentação da análise, os conceitos referentes a discurso e sujeito são relevantes para este trabalho. Trata-se, assim, de identificar o processo de constituição do sujeito na letra musical supracitada, como a exterioridade pautada por regimes de verdade constitui esse sujeito nesse contexto. Além disso, o histórico retratando o percurso desse gênero musical brasileiro, na década de 1980, se constitui como outro ponto a ser considerado, como condição histórica de possibilidade para a emergência da posição de sujeito pautada pela resistência, como pode ser observada na análise a seguir.

O SUJEITO MATERIALIZADO NA LETRA MUSICAL *COMIDA*

A letra da música *Comida*, composta por Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Brito, integra o álbum *Jesus não tem dentes no país dos banguelas*, lançado em 1987, ocupando a segunda faixa. A letra, de cunho poético, remete a uma crítica à situação econômica pela qual o país se encontrava no período supracitado, isto é, em referência à década de 1980. A letra é composta em primeira pessoa, cujo sujeito fala diretamente, sem a intermediação de um narrador. Dessa forma, tomando o sujeito que fala, considerando-se a relação entre discurso e identidade, é evidenciada, nos enunciados da letra, a relação entre sujeito e lugar que ocupa, dados seus posicionamentos.

Comida

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer

Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade
Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé

A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer

A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade

Diversão e arte
Para qualquer parte
Diversão, balé
Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade
Necessidade, desejo, eh!
Necessidade, vontade, eh!
Necessidade

Os enunciados contidos na letra da música vão ao encontro dos interesses de um dado grupo, inclusive culturais, práticas desejadas pela sociedade, principalmente pelos jovens da época, que buscam por espaço na sociedade. Os enunciados “Bebida é água!” e “Comida é pasto!” denunciam uma situação social, carência do sistema econômico vigente, não correspondendo às necessidades do sujeito, comprovadas pelos versos interrogativos “Você tem sede de que?” e “Você tem fome de que?”, evidenciando uma lacuna que poderia ser preenchida por variedades alimentícias e bebidas que não a água, além de outras coisas que alimentam, independente da comida propriamente dita, indo para além do básico.

Percebe-se pelas formas linguísticas “Você” (nas perguntas) e “A gente” (nas respostas) como marcas de diferenças entre sujeitos, como duas instituições divergentes: um nós (que poderia corresponder à juventude) em oposição ao Estado. Isto é, o que “a gente” quer não é o que está proposto. Esse jogo linguístico sugere posições distintas, cuja resistência demarca um lugar social como ponto de referência para reforçar a posição do sujeito falante.

Ainda sobre a expressão “A gente”, sua repetição apela para um grupo maior, isto é, certamente a juventude brasileira pertencente a uma geração que se posiciona em referência a gerações anteriores e aos políticos. Ao adotar esse sujeito plural (“a gente”, “somos”), comum em grande parte das canções de *rock*, a maioria dessas letras apresentam processos de subjetivação pela alteridade, marcados nas formas que materializam o “eu” (“nós”) e “eles”. Assim, esse sujeito que representa o grupo ruma em direção à busca por suas necessidades sociais, suas vontades e aspirações. Além disso, o pronome “você” interpela/convida o ouvinte a refletir sobre uma dada situação.

A marca linguística “A gente” situa-se como expressão popular, cujo sujeito representa um grupo e não se contenta com o pouco, lutando pelos seus direitos na sua condição de cidadão contribuinte no processo. Além disso, o paralelismo (repetição vertical dessa expressão) remete a uma memória no cenário político brasileiro, trazendo à tona as lembranças dos movimentos de protestos ocorridos em momentos anteriores, sobretudo da classe estudantil. Essa construção discursiva suscita uma memória coletiva e caracteriza esse sujeito como protestante da situação em que se encontra, por recusar as condições precárias e apelar pela totalidade (vida digna).

Outro ponto a ser destacado é o jogo entre as necessidades fisiológicas com as sociais: “[...] sede de quê?” e “[...] fome de quê?” assumem sentidos das carências do sujeito. Pelas relações sociais ligadas aos saberes e poder, acaba por se subjetivar, tendo em vista que as necessidades sociais e culturais também precisam ser preenchidas, assim, como a fome por alimentos.

Nesses enunciados, o sujeito apela pelos seus desejos, como quem diz “o que vocês nos dão, não é suficiente, queremos mais, temos direito a outras necessidades”. Há uma imposição implícita que marca o discurso, um apelo às necessidades materializado nos enunciados. E essa imposição é revelada do ponto de vista desse apelo, sugerindo um questionamento do sujeito a outras instâncias, como governo e sociedade, como quem questiona “vocês só nos dão

isto?”, para justificar o pedido do sujeito em relação ao pouco que lhe é oferecido, não correspondendo às suas expectativas no campo social. Trata-se de relações de poder, tomando a teoria de Foucault (1981) quando afirma que o sujeito se constitui pelas relações de microlutas, que se dão pelas relações sociais.

Dessa forma, trata-se de características, modos de subjetivação do sujeito que apela para a “extrapolação” e levar uma vida de acordo com seus anseios, em que é possível relacionar esse discurso com a noção de subjetividade e verdade (FOUCAULT, 2016), pelo jogo de verdade evidenciado nos enunciados. Ainda nessa linha de raciocínio, para além do apelo do sujeito, percebe-se no enunciado “A gente quer a vida como a vida quer” uma espécie de atribuição de padronização em relação às práticas sociais, sugerindo que o sujeito, para ser pleno, deve se aderir às práticas reivindicadas. O sujeito, então, joga com questões relacionadas às necessidades: de um lado, as básicas (comida, bebida), de outro, necessidades ligadas ao campo social e não menos importantes, diversão, cultura, arte, prazer, felicidade.

Além disso, considera-se o fator temporal, em que o discurso encontra seu(s) sentido(s) no contexto histórico, isto é, as condições econômicas precárias da época sustentam os elementos apontados. A emergência do enunciado se assenta nas suas condições históricas de possibilidade, isto é, fenômenos políticos e sociais vigentes que sustentam o surgimento do discurso nesse contexto e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2008). Isto aponta para as condições de emergência desse enunciado (letra musical), bem como o *rock* dos anos 80 que se expande nesse momento histórico, devido à abertura política e avanço da tecnologia, bem como afirma Brandini (2007). Considerando o teor do discurso contido na letra dessa música, pode-se afirmar que esse tipo de construção direta não seria aceito no momento anterior à década de 1980, período da ditadura militar, devido à censura.

A ideia de uma vida feliz é comprovada no discurso contido nos enunciados “A gente não quer só comer/A gente quer comer e quer fazer amor/A gente não quer só comer/A gente quer prazer pra

aliviar a dor/A gente não quer só dinheiro/A gente quer dinheiro e felicidade/A gente não quer só dinheiro/A gente quer inteiro e não pela metade” É evidenciada a repetição da expressão “a gente”, possibilitando um reforço em relação ao sujeito enunciador, como quem interpela todo um grupo social ligado a esse jogo de identidades: as que lhes são oferecidas e as que eles reivindicam. Nessa direção, destacam-se os termos “não quer só” e “quer” que também são repetidos, produzindo um efeito de oscilações entre as necessidades dos sujeitos. Essa estratégia de se colocar no coletivo cria uma legitimidade de seu discurso, como algo que pode ser dito naquele momento histórico indo ao encontro do que Foucault (1996) denomina de ordem do discurso. Isto é, falar na ordem individual, no contexto do sujeito referido, o risco de interdição é acentuado.

Ainda nesse enunciado, o sujeito lança mão de vários vocábulos pertencentes ao mesmo campo semântico (desejo, necessidade, vontade) para reforçar seu apelo, ainda pela repetição do termo “necessidade”, possibilitando a urgência de seu desejo em relação às práticas sociais. Essa necessidade apela para a confirmação de não se sentir excluído, fora dos padrões subjetivos, como explicita o discurso inscrito nessa letra do *rock*.

Essa canção apresenta um discurso de forte apelo político e social, considerando as desigualdades sociais dadas pela má distribuição de bens, possibilitando afirmar que o governo não administra para todos, fator que pode ser observado pela resistência do sujeito. Esse discurso pode ser percebido como marca que caracteriza o *rock* dos anos 1980 no Brasil, como negação ao Estado e protestos, principais fatores que marcam o período de regime militar brasileiro.

A reivindicação inscrita no discurso clama por justiça, transformação social, cuja distribuição de bens deveria ser igualitária para todos. Em “Bebida é água, comida é pasto” se faz presente uma alusão à coisa de animal, comparada às reais necessidades do ser humano, que vão para além disso, sobretudo culturais. Dessa forma, tal metáfora é trazida para a realidade em referência à perspectiva política vivenciada pela sociedade representada pelo sujeito inscrito

na letra. Contrapondo a essa situação social que se encontra, o discurso nada mais é do que um pedido de mudança na perspectiva política, por transformação social, em que a sociedade possa desfrutar desde o básico até as necessidades secundárias. Nesse contexto, esse pedido de igualdade social pode ser entendido como uma dimensão utópica, não só da letra em questão, mas do *rock* da década de 1980, cujo teor das músicas explora esse contexto de desigualdade social e clama por justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas análises da letra musical do rock brasileiro de 1980, *Comida*, é evidenciada a constituição do sujeito enunciador de acordo com as condições históricas de possibilidade de sua emergência. O sujeito resiste às políticas de governo tendo em vista apenas o básico que é ofertado à população, em que procura estabelecer uma nova ordem, um regime de verdade que instaura novos modos de subjetivação, indo para além de simples comida e bebida: cultura, diversão e arte, por exemplo, como práticas sociais impostas pela ditadura militar, cujo sujeito era subjetivado de acordo com os padrões estabelecidos na época.

Embora a emergência do denominado “rock dos anos 80” é marcado pelo fim do governo militar, o sujeito enunciador retoma esse período de carência aos aspectos de práticas sociais citados, assinalando pontos de necessidades do ser humano que são necessários que sejam preenchidos. Os discursos apontam para relações de poder entre sujeito/sociedade e Estado, suas imposições em relação às políticas públicas que não correspondem às expectativas da população, nivelando com as políticas da ditadura militar. O que é considerado verdadeiro para a classe governante não o é para o sujeito do discurso, levando-o à resistência, cujos jogos de verdade sugerem outros modos de subjetivação, tendo em vista as práticas socioculturais que a sociedade anseia no momento histórico vigente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Joaquim Alves de. Panorama da Música Popular Brasileira. Da Bossa Nova ao *Rock* dos anos 80. In: SCHWARTZ, Jorge; SOSNOWSKI, Saúl (Org.). *Brasil: O Trânsito da Memória*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 141-174.
- ANTUNES, Arnaldo et al. Comida. Intérprete: Titãs. In: TITÃS. *Jesus não Tem Dentes no País dos Banguelas*. Rio de Janeiro: WEA, 1987. 1 LP. Faixa 2.
- BRANDINI, Valéria. *Cenários do rock: mercado, produção e tendências no Brasil*. São Paulo: Olho d'Água, 2007.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. 2 ed. São Paulo: SENAC, 2003.
- COSTA, Nelson Barros da. *A produção do discurso lítero-musical brasileiro*. Tese de Doutorado; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2001.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCar, 2009.
- DAVALLON, Jean. A imagem: uma arte de memória?. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 1999, p. 11-21.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Estratégia, Poder-Saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica –*

para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 229-249.

FOUCAULT, Michel. *Subjetividade e Verdade*. Trad. Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

MAIA, Cristiano Escobar. *Nossa geração perdida*. Itajaí: Editora da UNIVALI, 2000.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 2010, p. 49-57.

REVENDO CASOS SELECIONADOS DE TRADUÇÃO — OBSERVAÇÕES E PARÂMETROS PROPOSTOS PARA ALIVIAR A TENSÃO EXISTENTE ENTRE A EXATIDÃO TERMINOLÓGICA E A PRECISÃO SEMÂNTICA NA EXPERIÊNCIA DA TRADUÇÃO

Nad Pereira Leite Borges¹

Quando o Velho Testamento foi traduzido pela primeira vez entre os séculos III e I aC, para composição acidental dos manuscritos hoje polemicamente conhecidos como Septuaginta, um delicado trabalho de transposição de termos do hebraico e do aramaico (línguas originais do Velho Testamento) teve lugar, pois em face da extraordinária tarefa descobriu-se logo que nas línguas de origem existiam termos para os quais não se poderia encontrar um par exato na língua-alvo (o grego koiné). Além disso, agravava o problema o fato de que alguns dos conceitos familiares à mente semítica eram então novidades de difícil captação para a mente grega. Com efeito, de acordo com o estudioso Sir Godfrey Driver, “*o Pentateuco foi razoavelmente bem traduzido, mas o resto dos livros, especialmente os poéticos, foi em geral mal traduzido e contém mesmo alguns absurdos*”.

O episódio histórico da tradução da Septuaginta chama a atenção como um entre vários outros em que a exatidão terminológica e a precisão semântica pareceram e foram inconciliáveis no melhor interesse da mensagem. Com efeito, forçar a precisão terminológica na maioria dos casos implicaria no risco de prejuízo ou perda completa do sentido do enunciado em questão, impondo-se sempre a preferência pelo sentido total da mensagem sobre o pareamento dos termos correspondentes entre uma língua e outra.

¹ CEFET – MG. Graduada em Letras, Mestra e Doutoranda em Estudos de Linguagem. nad.leite@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4424088P9>.

Foi Jerônimo, o Santo padroeiro dos tradutores, que instituiu em sua carta ao Senador Pamáquio — conhecido como a carta magna dos tradutores — o princípio da boa tradução, que deve “*exprimir sentido por sentido, e não palavra por palavra*”.

Ora, de posse do princípio de São Jerônimo, Ewandro Magalhães Jr, esclarece ainda que:

Traduzir é sempre um exercício imperfeito, em que tentamos transpor para outro universo semântico ideias e sentimentos que não são nossos. Num tal processo, o resultado será sempre alvo potencial de censura e dissenso. Na tradução, fazemos mais do que simplesmente buscar sinônimos. Somos forçados a interpretar, a intuir o sentido de passagens por vezes dúbias. Fazemos escolhas a todo momento. Elegemos. Tomamos decisões. E com isso, naturalmente, nos arriscamos ao erroⁱ

Magalhães Jr vai direto ao cerne da questão quando alude a existência de mais de um universo semântico importante para o êxito do processo de tradução. É isso mesmo. O tradutor precisa conhecer bem os dois universos, saber-lhes as regras e a lógica de cada um a fim de atuar como um ponto de conciliação entre um e outro, caso contrário expor-se-á a possibilidades de erro que poderão ir do desvio semântico, passar pelo ridículo e até repercutir em algo muito mais importante, até mesmo mudando a história em alguns casos pontuais.

Em seu livro AS LÍNGUAS DO MUNDO, Charles Berlitz mencionou casos em que a perda de um único vocábulo, ou a má escolha de um termo, ou a ignorância sobre o contexto relevante em que ele está inserido, ou a polissemia de outro que seja supostamente par daquele que se pretendia traduzir, expôs ao ridículo o intérprete em ação, ou inutilizou completamente o interesse da mensagem. Ele menciona de passagem casos importantes o bastante para constarem nos anais da história, como:

O caso da intérprete do inglês para o russo, filha de russos e fluente no idioma, porém distante da pátria russa, que numa tradução sobre o Ato Orgânico de anexação do Alaska, traduziu o composto

Organic Act por *Organikesky Akt*, uma tradução literal perfeita do inglês para o russo, mas que no contexto cultural russo e bielo-russo tinha a conotação popular de “ato sexual”. Os delegados falantes do russo, percebendo a ingenuidade cultural da tradutora primeiro riram entre dentes e depois passaram às gargalhadas, trocando até mesmo acenos uns com os outros. Por fim, a pergunta e a resposta feitas por outros dois delegados não falantes do russo fizeram desabar a possibilidade de continuidade da sessão. Um perguntou sobre a posição dos nativos da região, ao que o outro respondeu que aqueles geralmente mantinham uma posição passiva.

O caso do tradutor do inglês para o espanhol que procurando uma tradução criativa e mais adequada à realidade do México — onde o processo de tradução se dava naquele momento — tentou traduzir do inglês o provérbio ‘*there is more than one way to skin a cat*’, como: ‘*hay más de una manera de se agarrar um toro*’. A tradução causou imediato desconforto entre os ouvintes falantes do espanhol, pela implícita sugestão de que o toureiro pudesse quiçá render o animal não por seus chifres como de costume, senão por outra parte igualmente avantajada da fera.

O terceiro caso, que se deu pela perda de uma palavra durante a tradução, é citado na íntegra abaixo:

Os intérpretes simultâneos na ONU traduzem — através de um complexo equipamento — os discursos dos delegados na mesma velocidade em que estes normalmente falam. Se uma palavra crucial para o debate for traduzida de modo incorreto, precisa ser revista no decorrer da discussão, sob o risco de transformar as conversações numa festa do Chapeleiro Louco, extraída de *Alice no País das Maravilhas*. Um incidente assim ocorreu durante a época da descolonização, quando um representante do rapidamente minguante Império Britânico lia um relatório das atividades de uma região sob custódia do Reino Unido durante uma Assembleia. Quando falava das tentativas do pessoal do lugar (antigamente denominado apenas ‘nativos’) para combater as pragas de besouros-rinocerontes, o intérprete russo compreendeu a palavra ‘rinoceronte’ (*nasaróg*, em russo), mas não ‘besouro’ (*zhook*). O delegado soviético, portanto, interrompeu para perguntar

como os nativos podiam equipar-se para resistir à invasão de inumeráveis rinocerontes. Recebeu a resposta de que o pessoal do lugar recebia vassouras e baldes de produtos químicos. Isso pareceu ao representante soviético não só armamento insuficiente para combater o ataque de hordas de rinocerontes, mas também prova de má vontade colonialista em distribuir armas de fogo aos africanos para proteção contra o ataque de animais ferozes. 'Ao mesmo tempo', contrapôs o delegado soviético, com boa dose de farisaísmo ecológico, 'restam apenas algumas centenas de rinocerontes na África; por que deveriam ser exterminados?' A isso replicou o delegado britânico: 'Ah, não! Há muitos milhões deles. Todas as primaveras eles voam do norte em grandes enxames e comem as cascas das árvores'. A essa altura a discussão já se havia complicado tanto que a sessão precisou ser suspensa, até que a palavra 'besouro' foi localizada e — finalmente — aposta a 'rinoceronte'.

Os termos do processo de tradução tendem a ser tão inegociáveis que se impõem naturalmente tanto aos teóricos da tradutologia quanto aos tradutores profissionais. Com efeito, Étienne Dolet (1509-1546), o primeiro tradutólogo moderno da tradição francesa, instituiu em seu famoso texto *La Manière de Bien Traduire d'une Langue en autre* (1540), três princípios fundamentais — entre outros — que orientam a prática da boa tradução, a saber: a) Compreender a intenção do autor; b) Conhecer bem a língua-fonte e a língua-alvo; c) Conhecer bem o contexto no qual o texto está inserido.

Estes três princípios simples podem muito bem sustentar-se como parâmetros válidos para a prática exitosa da tradução.

Nesta mesma linha, Edith Grossman, tradutora de Gabriel Garcia Marques para o inglês, romantizando, acrescenta ainda que:

traduzir implica em mais do que encontrar a palavra certa. Traduzir tem a ver com palavras e musica, fidelidade e sentimento, o equilíbrio entre estar tão preso ao significado literal e improvisar tão livremente que a voz do autor se perca totalmente.

Em seu livro “Why Translation Matters” (Porque a tradução importa) Grossman comenta como traduziu a primeira frase do primeiro capítulo de “Don Quixote”, uma das mais famosas da literatura de língua espanhola: “*En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme.*” Que numa versão anterior de língua inglesa fora traduzida como “*In a village of la Mancha, the name of which I have no desire to call to mind*”.

Ela trabalhou na frase recitando-a em espanhol para si mesma, como num “mantra”, até pegar o tom certo e o ritmo, para recapturar a sensação daqueles que leram o Quixote séculos atrás. Assim, as palavras “certas” lhe vieram como numa canção: “*Somewhere in La Mancha, in a place whose name I do not care to remember*”.

A experiência de Grossman traduz muito bem o que a prática de tradução deve ser: A captação de uma mensagem ambientada em um contexto que lhe atribui significados intrínsecos e sua subsequente transposição para outro idioma de modo que seu fiel sentido não seja alterado apesar de nem sempre apresentar-se num texto de correspondência perfeita quanto a sua precisão terminológica.

É preciso que o tradutor compreenda de antemão que um termo dentro de um contexto tem papel ativo em associação com os demais podendo fortalecer-se, enfraquecer-se ou mesmo mudar de sentido completamente de uma cultura para outra, podendo sofrer prejuízo ou exagero de significação no caso de uma tradução literal acontecer.

Um exemplo eficaz de administração da tensão existente entre precisão terminológica e exatidão semântica é a edição em português de *Cien Anõs de Soledad*, de Gabriel García Marquez, com tradução de Eliane Zagury, publicada pela editora Record em 2005. Na obra, Zagury optou por amenizar a tensão incluindo no rodapé notas alusivas a um termo ou uma passagem cuja possibilidade de tradução ameaçasse o significado original pretendido pelo autor, o que certamente parece ter sido o caminho mais indicado para a perfeita captação dos sentimentos das passagens individuais da obra, de

modo que não houve dano semântico do texto original como consequência do processo elaborado por Zagury.

Ao trabalho de explicar o trânsito intercultural de um sentido, aliás, dedicam-se aos diversos comentários bíblicos que se escreveram ao longo das eras, permitindo a difícil exegese de passagens singulares que doutra sorte perderiam muito de seu sentido original, como é o caso da cerimônia de lava-pés que sofre uma enorme variação de sentidos quando vivenciada no oriente em contraste com sua celebração no ocidente. Ora, no contexto original semita, os pés correspondem à parte mais indigna e vergonhosa do corpo, coisa que não faz sentido, por exemplo, dentro da cultura brasileira.

Destarte, com base no que foi exposto até aqui enumeramos a seguir alguns casos em que a intenção original do autor se perdeu/perderia ou foi/seria prejudicada durante o processo de tradução textual ou cultural.

1 — Na passagem de João 08:58, os judeus se ofenderam profundamente quando Jesus disse que antes que Abraão fosse Ele mesmo já É, tanto que procuraram mata-Lo por causa disso. A questão que em português pode passar quase despercebida senão confusamente dá-se porque em hebraico há dois verbos Ser a disposição para o uso: um usado pelas criaturas finitas que em sua experiência conhecem o começo, o meio e o fim; e outro só usado pelo próprio Deus, o mesmo verbo pelo qual Ele se apresentou a Moisés em Êxodo 03:14. Na ocasião de João 08:58, Jesus usou a forma verbal própria da divindade, dizendo-Se igual a Deus, o que ofendeu os judeus incrédulos — *Muitas traduções da Bíblia desenvolvidas para a atividade de estudo ou comentários bíblicos de suporte têm competentemente trazido luz sobre esta questão de modo a facilitar o entendimento do contexto real da passagem.*

2 — Javier Sanz conta que em 1956 a Terceira Guerra Mundial quase aconteceu por causa de uma tradução falha de um discurso do Primeiro Secretário do Partido Comunista da URSS, Nikita Khrushchev. Ele terminou seu discurso — em que denunciava as intromissões do Ocidente no Egito, os perigos do capitalismo e as

bondades do comunismo — dizendo: “*Nós os enterraremos!*” — Ora, a expressão disparou todos os alarmes: A URSS havia ameaçado destruir o ocidente! Contudo, pelo contexto do discurso, tudo não passou de um infeliz erro de tradução, pois o sentido da mensagem de Khrushchev era na verdade: “*Gostando ou não, ainda vamos estar presentes no enterro deles*”, querendo dizer simplesmente que o comunismo sobreviveria ao capitalismo — *A simples atenção ao contexto geral do discurso teria evitado este mal-entendido em particular.*

3 — Berlitz conta que na década de 1980, um anúncio da Coca-Cola causou muitas risadas no Oriente Médio. O publicitário americano responsável pela campanha, ignorante da língua árabe, resolveu contornar o problema de maneira simples, apostando em imagens. A ideia apresentada em outdoors espalhados por locais de grande circulação mostravam uma sequência de três fotos: a primeira de um árabe sedento arrastando-se pela areia do deserto; a segunda de um quiosque anunciando a bebida; e a terceira do mesmo árabe refrescando-se com uma garrafa de Coca-Cola levada aos lábios — Até aí tudo bem, não fosse o detalhe de que os árabes leem da direita para a esquerda.

4 — Berlitz também conta que quando os carros Monza foram lançados, também na década de 1980, foram imediatamente e em geral bem recebidos nos países em que foram apresentados, exceto na Grécia, onde ‘monza’ corresponde a termo usado para a ofensa pessoal. Para piorar as coisas, a propaganda era feita com uma modelo que mostrava a palma da mão, gesticulando um ‘pare’. Acontece que na Grécia mostrar a palma da mão também é um gesto usado para ofender pessoalmente outra pessoa. Resultado: Demorou muito para que o Monza conseguisse alcançar as cotas mínimas de venda naquele país e por lá nunca chegou a ser exatamente um sucesso — *A partir dos equívocos publicitários da Coca-Cola e da Chevrolet pode-se perceber que é importante que mensagens destinadas ao grande público falante de outros idiomas sejam devidamente expostas a profissionais nativos desses idiomas a fim de se evitar um efeito ridículo ou mesmo contrário ao que se desejava conceber a priori.*

5 — Foi de Eduardo Mattos Portella a célebre frase, registrada nos anais da História: *“Eu não sou ministro, eu estou ministro”*, que enfatizava a transitoriedade de seu ministério e que é de impossível tradução literal para o inglês, por exemplo. Com efeito, uma maneira eficaz de traduzir a mensagem seria dizer: *“I am not a minister for a long time”*, mas isso com evidente prejuízo de seu sentimento original — *Num caso de tradução como este seria interessante ao tradutor compensar o prejuízo sobre a mensagem traduzida com uma nota explicativa.*

6 — Na tradução de *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*, de J. K. Rowling, para o português (Rocco, 2000), Lia Wyler fez um excelente trabalho adaptando os nomes das Casas de Howgarts para o português, de modo a manter a mesma sensação que elas despertam no texto original em inglês. Assim, temos: *Gryffindor* > *Grifinória*; *Hufflepuff* > *Lufa-Lufa*; *Ravenclaw* > *Corvinal*; *Slytherin* > *Sonserina* — *Observe-se que as traduções não foram literais (nem seria possível sê-lo), mas preservou-se cuidadosamente a ideia que cada uma delas portava no original. Traduzir neste caso é um exercício de sensibilidade.*

7 — Contudo, na mesma tradução da obra *Harry Potter and the Philosopher’s Stone*, Lia Wyler, aparentemente, compreende mal uma passagem importante da obra, de modo que o texto original e a tradução divergem em seu sentido primário. Na passagem em que Dumbledore reconhece o valor da atitude de Longbottom diante dos amigos, o texto em inglês diz que ele o faz por ter tido o rapaz a audácia de “enfrentar seus amigos”, enquanto a tradução de Wyler diz que ele o faz por ele ter tido a audácia de “defender seus amigos”. O prejuízo da mensagem original é drástico neste caso pontual, o que evidentemente não chega a desmerecer o excelente trabalho de Wyler como tradutora — *Seja como for, aprende-se aqui que mesmo as boas traduções, bem como os bons livros podem e devem ser corrigidos ou revisados sempre que necessário, até mesmo após sua primeira publicação.*

8 — É comum aparecerem em letras de músicas de origem espanhola a expressão *gato madrileño*, às vezes na voz de um cantor que fala de

si mesmo, o que facilmente pode despertar a antipatia do falante do português brasileiro que o escute por causa de seu ousado autoelogio. Contudo, vale lembrar que em espanhol ibérico *gato* não tem a conotação de ‘bonito’ e nem de ‘elegante’, mas simplesmente de natural de Madrid, o que modifica sensivelmente a impressão causada pelo cantor — *O conhecimento da cultura da língua-fonte é de suma importância para o tradutor.*

9 — Uma marca americana de molho de churrasco chamada *Big John* em inglês, para ser mais competitiva em Quebec, acabou sendo vendida com o nome francês de *Gross Jos*, que no âmbito popular quer dizer ‘peitões de mulher’ — *Como já se observou neste trabalho, é sempre bom consultar um nativo da língua-alvo a fim de que nossas intenções linguísticas sejam testadas a contento, antes de expostas.*

10 — Numa tradução para o português de um livro sobre os quadrinhos da Disney, o autor cismou em chamar a namorada do Pato Donald de a *Pata Daisy* durante todo o texto, quando *Daisy* é só o correspondente americano da *Margarida* tão conhecida pelas crianças e Disney maníacos brasileiros.

11 — As empresas brasileiras da marca Maurício de Souza, ao expandirem seus negócios para o universo cultural anglófono tiveram de adaptar os nomes de seus personagens a fim de aumentarem sua identificação e aceitabilidade no mercado não latino. Assim, temos as seguintes adaptações: *Mônica* > *Monica*; *Cebolinha* > *Jimmy Five*; *Cascão* > *Smudge*; *Magali* > *Maggy* — *É importante compreender que as versões americanas dos nomes da Turma da Mônica cumprem um objetivo comercial, mas que em geral evita-se traduzir nomes próprios tanto quanto possível.*

12 — No livro *A teoria política do individualismo possessivo: de Hobbes até Locke*, a expressão inglesa *the general will*, que significa “a vontade geral/todo mundo quer” foi traduzido como o General Will. Assim, quem acabava decidindo as coisas em algumas passagens da obra não era a vontade geral, mas o poderosíssimo General Will, que obviamente não figurou como persona no texto

original — *O bom conhecimento da língua-fonte é uma necessidade real e indiscutível do tradutor.*

13 — No filme *Noiva em Fuga* (1999) em uma cena em que o protagonista está na sala de estar com a família da noiva em questão, ele levanta o copo e diz: “*Let’s make a toast!*” que corretamente traduzido seria: “*Vamos fazer um brinde!*”, mas na legenda em português apareceu: “*Vamos fazer uma torrada!*” — *A simples atenção ao contexto teria permitido ao tradutor captar a mensagem original devidamente.*

14 — No filme *Amistad* (1997) há uma cena em que o tradutor do inglês para o *bendê*, uma antiga língua africana, vê-se em apuros quando se depara com abstrações próprias do inglês que não podem ser vertidas para aquele idioma. A tradução então tem que ser interrompida para que uma explicação aconteça paralelamente antes que a comunicação continue.

15 — No filme *A Casa da Rússia* (1990) o personagem de Sean Connery descobre que em russo as palavras *conveniente* e *apropriado* tem um só correspondente, o que acabou dificultando a comunicação entre seu personagem e o de Michelle Pfeifer, até o momento em que uma explicação do caso finalmente aconteceu.

Com base nos casos visitados, propomos então alguns parâmetros simples que podem em grande parte aliviar a tensão existente entre a exatidão terminológica e a precisão semântica:

I — Domínio da língua-fonte e conhecimento do contexto da mensagem: Conheça bem a língua-fonte e tenha a certeza de bem compreender a mensagem a ser vertida para outro idioma dentro de seu contexto original;

II — Domínio da língua-alvo e do contexto específico do público-alvo: Conheça bem a língua-alvo e a cultura que envolve o contexto para o qual a mensagem será vertida (costumes, fatores históricos, ambientais e linguísticos de domínio público são tão importantes quanto o domínio do próprio idioma. Lembremos que o português falado no Brasil serve a interesses muito diferentes daquele que se fala em Portugal ou em Angola, por exemplo; que geralmente os

brasileiros consideram os ingleses muito frios e aqueles nos consideram excessivamente calorosos; que geralmente os brasileiros veem os espanhóis como rudes, e aqueles nos veem como demasiado sensíveis, de maneira que palavras pares nas línguas de uns de outros podem ter acepções completamente diferentes para uns e para outros, etc.).

III — Atenha-se ao significado da mensagem e não às palavras: Priorize a mensagem e as sensações que ela desperta em seu contexto original sobre a própria escolha dos termos pares entre uma língua e outra — Traduza as ideias e as emoções pertinentes ao caso de tradução e não as palavras;

IV — Use notas de rodapé: Quando o autor usar as palavras com a intenção de produzir efeitos tais como trocadilhos, metáforas, reação poética, fazendo-o tão criativamente que a tradução seca e limpa seja impossível pelas limitações e peculiaridades de uma língua em relação a outra, use notas explicativas sem peso na consciência, pois elas mostram domínio de situação, responsabilidade do tradutor e reforçam a confiança dos leitores mais exigentes;

V — Seja humilde diante de um idioma que não é o seu: Em caso de dúvida, pergunte a um nativo como a mensagem lhe soa — Em geral, falantes proficientes de um idioma estrangeiro têm contatos nativos daquele idioma que podem ser consultados informalmente e com excelentes resultados. Mesmo em face do espanto e admiração (nem sempre confessos) que seguem os profissionais da tradução quando diante de um arranjo criativo de um colega, é perigoso improvisar dentro de um idioma que não é o seu, de modo que a humildade é sempre um excelente recurso para evitar situações embaraçosas.

Traduzir é uma atividade maravilhosa que enriquece e aproxima mentes que pertencem a contextos linguísticos e culturais diferentes, mas como toda atividade humana é sujeita a falhas e a desentendimentos. Ora, quando as falhas de tradução terminam em riso, tudo bem! Tem-se mais uma história jocosa para se partilhar, mas nem sempre é assim. Há casos em que elas terminam em desemprego, prejuízos milionários, ou em dores profundas, que podem ser em grande parte evitados, amenizados ou contornados

pela simples observação dos parâmetros propostos acima. Os resultados na qualidade do trabalho em curto prazo são notórios.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Norma. Pitorescos erros de tradução.
<http://coletaneanormabraga.blogspot.com.br/2005/12/pitorescos-erros-de-traduo.html>.

BERLITZ, Charles. *As línguas do mundo*. Trad. Heloisa G. Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

DRIVER, Sir Godfrey. *Introduction to the Old Testament of the New English Bible*. Disponível em: <http://www.biblere searcher.com/driver1.html>.

Eduardo Portella. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Portella.

MAGALHÃES JR, Ewandro. *Sua majestade o Intérprete*. Editora Parábola, 2007, p. 170.

SANZ, Javier. *El error de traducción que casi desata la tercera guerra mundial*. Disponível em: <http://historiasdelahistoria.com/2011/12/13/el-error-de-traduccion-que-casi-desata-la-tercera-guerra-mundial>.

<http://www.todahistoria.com/madrileno-gato/>

http://www.huffingtonpost.com/2010/03/15/gabriel-garcia-marquezs-t_n_499693.html.

UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICO-DISCURSIVA DA FÁBULA MILLORIANA — DOS CAMINHOS DO ENREDAR

Maria Helena Mendonça Sampaio¹

INTRODUÇÃO

A noção de que a língua deve ser entendida como um sistema funcional — pois ela é, ao mesmo tempo, estrutura e função, constituinte do próprio sistema — evidencia a dimensão pragmática desse objeto de estudo. Considerando essa dimensão, vemos a língua em uso, de acordo com as funções e as condições em que se realiza a comunicação, envolvendo sujeitos que interagem entre si e com o mundo exterior.

Acreditamos que, em contexto de interação, se alternam sujeitos ativos responsáveis por sua atuação, por aquilo que dizem. Com base em uma teoria da linguagem voltada para as práticas discursivas, a construção de sentido acontece por meio da interrelação dos vários elementos participantes da situação de interação.

A partir dessas noções básicas, emerge a discussão empreendida a seguir, a qual buscará estabelecer uma relação dinâmica entre o movimento de projeção do narrador em fábulas bastante peculiares e o processo da argumentação. Pretendemos examinar o empreendimento pragmático que o narrador estabelece dialogicamente com o leitor nas fábulas *Os três porquinhos e o lobo bruto (nossos velhos conhecidos)* e *A esperteza*, de Millôr Fernandes, com base no Princípio de Cooperação estabelecido por Grice (1982) para a análise da conversa. Acredita-se que esse movimento, uma das

¹ Doutora em Linguística pela UFC; Marinha do Brasil; sampaio_helena@hotmail.com;
<http://lattes.cnpq.br/0128457025849803>.

estratégias do narrador para se projetar no enunciado, faz parte de um empreendimento maior, que torna mais evidente o caráter argumentativo do gênero em análise.

Sabemos, que, durante muito tempo, os gêneros discursivos foram considerados como simples abstrações linguísticas, mas hoje são analisados como formas retóricas que têm vínculos com situações sociocomunicativas ocorridas numa situação verbal. Para conceber gênero textual como um evento de interação social, os teóricos analisaram suas condições de produção, sua audiência, sua concepção e formas de emergência e propuseram diversos conceitos adequados à realidade histórica e social, marcada pelo surgimento de diversos gêneros que apontam as necessidades sociocomunicativas de comunidades discursivas.

Esperamos demonstrar que a manifestação do narrador no gênero fábula constitui atos de linguagem, a própria enunciação, geradora do discurso e criadora do contexto do próprio discurso. Para tanto, as fábulas selecionadas serão analisadas e compreendidas a partir do seu funcionamento discursivo-pragmático, cujo entendimento é fundamental para a compreensão do sentido dos textos.

Assim, serão apresentados o plano da argumentação em que se inseriu a fábula para a análise e os postulados de Grice necessários ao entendimento do movimento cooperativo empreendido pelo narrador, processo que acreditamos ser característico da fábula milloriana. Consideramos, ainda, no percurso da análise, a história e a incursão social da fábula, sem prescindir das características do gênero, evidenciando, ainda, alguns aspectos peculiares à fábula de Millôr Fernandes.

1 ARGUMENTAÇÃO: DA ARTE DE CONVENCER

Na Antiguidade, a argumentação foi pensada como parte do sistema lógico, ou seja, no nível da apreensão, do juízo e do raciocínio; depois como integrante do sistema retórico, que inclui uma teoria dos signos, com caráter probatório; e ainda como

componente do sistema dialético, em que há uma interação limitada, com um vencedor e um perdedor definidos (PLANTIN, 2008, p. 10).

No âmbito da retórica, a argumentação é uma atividade através da qual o problema dos objetos, dos fatos e da evidência é formulado, mesmo que sua representação linguística só possa ser identificada no conflito e na negociação. Já a argumentação dialética se estabelece no diálogo, que enleia dois interlocutores em situação de opositores. A situação comunicativa em que estarão enredados terá por finalidade eliminar a proposição falsa. Mas esse teórico da argumentação salienta que a interação se fundamenta em premissas que não são absolutamente verdadeiras, mas ideias admitidas pelos interlocutores.

Ainda no fim do século XIX, a retórica foi deslegitimada — considerada até então, assim como a dialética, como arte do discurso — por ser acusada de não ser eminentemente científica, mas a arte de argumentar resistiu nos campos da teologia e do direito. Mesmo com os avanços científicos da época, a retórica estava “cientificamente invalidada”. Quando voltou à baila, na segunda metade do século passado, o tema argumentação assumiu uma função bem diferente, manifestando um movimento de renascimento e emancipação dos estudos sobre esse assunto, com o Tratado da Argumentação, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em francês, e o Uso do Argumento, de Stephen Toulmin, em inglês. Já nos anos 70, o conceito de argumentação é renovado com Jean-Claude Anscombe e Oswald Ducrot, a partir da Teoria da Argumentação na Língua — uma visão estruturalista e cognitivista da língua — a qual se propõe enunciativa e polifônica, mas parece desconsiderar o interacional, aspecto primordial em uma investigação pragmático-discursiva, que prevê não só os aspectos subjetivos do discurso como as práticas intersubjetivas.

Especialmente acreditamos em Plantin quando ele, discutindo as ideias de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e chegando às suas próprias conclusões, afirma que o mais banal dos enunciados comporta uma tese e que o próprio ato de pronunciá-lo o põe sob a

autoridade do seu locutor, dando a este credibilidade e provocando a adesão do interlocutor.

Nesse contexto, a situação de interação obriga o locutor a argumentar, desenvolvendo uma justificativa que, para nós, já o compromete consigo mesmo e com seu interlocutor, instaurando a experiência da intersubjetividade. Vale considerar que, nessa experiência, os interlocutores vão defender ideias discutíveis, e não necessariamente verdadeiras ou falsas, como pressupunham os sistemas da lógica, da retórica e da dialética; além disso, estarão implicados numa atividade cognitiva que, em hipótese alguma, pode ser considerada simples, mesmo que aí estejam envolvidos atos de fala considerados rotineiros.

O modelo dialogal defendido por Plantin (2008) insiste na articulação de dois discursos contrários e prevê a participação de três actantes: o proponente, que defende uma dada proposição; o oponente, que sustenta o discurso de oposição; o terceiro, que é responsável pelo discurso da dúvida. Entendemos que o narrador da fábula, diferente do que ocorre com as personagens, pode assumir outros papéis no momento em que estabelece claramente um diálogo com seu interlocutor, o leitor. O narrador faz a mediação do discurso instaurado por ele por meio de recursos pragmáticos, desvendada apenas nesse diálogo; o próprio narrador busca contraditores e, dessa maneira, acaba conduzindo seu interlocutor a assumir também papéis diferentes. Por isso, consideramos a fábula um lugar argumentativo, por entender que a língua é lugar de interação; logo a fábula é um produtivo lugar em que se pode instaurar um debate entre o narrador e o seu interlocutor.

Mas não podemos prescindir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que, ao tratar da argumentação como uma nova retórica, confirmam para nós: não basta uma linguagem em comum capaz de possibilitar que os interlocutores se comuniquem; é necessário que se esteja de acordo, principalmente, sobre a formação intelectual dos envolvidos na situação comunicativa, para depois se discutir uma dada questão. Para os autores, isso não é nem um pouco evidente. Se considerarmos, como Grice (1982), que, num ato de

comunicação verbal, estão envolvidas a relação de cooperação entre os interlocutores e a transmissão de intenções e informações, a conclusão dos autores é bastante pertinente. Devemos ponderar que, ao falarmos ou escrevermos, num tratado tácito de cooperação, cumpre que tenhamos nossa palavra como aceita.

Consideramos, a princípio, que a finalidade precípua da argumentação é persuadir, embora não descartemos a variação da subjetividade despendida no texto e mesmo no discurso. É possível, segundo os mesmos filósofos, argumentar em busca de demarcar a posição do ouvinte, ou do auditório (como preferem os autores); em prol de manipular esse auditório para que este sustente seu ponto de vista; e ainda alterar o ponto de vista do interlocutor.

Ciente de que a argumentação, variando entre um menor e um maior grau, também se apresenta em quaisquer tipos de texto, acreditamos nós que, em se tratando da fábula, compreendida como um texto tipicamente narrativo, esse grau pode surpreender e que a argumentação não está apenas na língua, mas no discurso em circulação, como prevê Plantin (2008, p. 22). Não há apenas o enunciativo, mas sobretudo o interacional — aspecto indispensável da concepção de língua assumida neste trabalho.

2 A PROJEÇÃO DO NARRADOR: DA INTENÇÃO DE COOPERAR

Considerando que o diálogo não consiste de uma seqüência de observações sem conexão, Grice (1982, p. 86) afirma que essa atividade envolve “esforços cooperativos” e que os interlocutores reconhecem nela, de alguma forma, um ou mais propósitos que lhes são comuns ou, pelo menos, uma orientação aceita por eles.

Para o estudioso, o que rege o movimento conversacional é o Princípio de Cooperação, segundo o qual os participantes da conversa devem fazer sua contribuição de acordo com o que lhes é solicitado, no momento em que isso ocorre, tendo em vista os objetivos ou as orientações da comunicação.

Ele propõe, supondo que esse princípio seja aceitável, distinguir quatro categorias em conformidade com o Princípio de Cooperação. A categoria da quantidade diz respeito à quantidade de informação a ser dada no “intercâmbio conversacional”. A de qualidade envolve uma contribuição que tenha caráter de verdade, evitando-se que se diga o que se acredita ser falso. A categoria da relação envolve a necessidade de ser relevante dos interlocutores. A última, a de modo, está relacionada não ao que exatamente é enunciado, mas à maneira como se deve dizer, evitando-se a obscuridade, a ambiguidade, a prolixidade e a desordenação.

Esse investigador mesmo reconhece que é difícil estabelecer a validade dessas categorias, a relevância de uma e outra em situações conversacionais diversas, para sustentar a pertinência do Princípio de Cooperação, uma vez que um participante de uma conversa pode descumprir as propostas das categorias já apresentadas. Para nós, isso pode até acontecer intencionalmente, ao se estabelecer num dado gênero, por exemplo, um acordo tácito de cooperação, que pode envolver um movimento conversacional diferente do esperado.

Não faremos uma incursão sobre o conceito de implicatura conversacional, que advém do Princípio de Cooperação, nem nos deteremos às máximas conversacionais especificamente, porque nos interessa mostrar que o narrador das fábulas estudadas se interpõe num movimento conversacional tão pouco vislumbrado nos estudos linguísticos e tão importante para o reconhecimento da plasticidade da fábula.

Também Mainueneau (1996) propõe, como centro da visão pragmática sobre a argumentação linguística, as estratégias dos participantes da interação verbal. Ao tratar dessa interação, o estudioso acrescenta:

Visto que a linguagem não é mais concebida como um meio de ops locutores exprimirem seus pensamentos ou até transmitirem informações, mas antes como uma atividade que modifica uma situação, fazendo com que o outro reconheça uma intenção pragmática; visto que a enunciação é pensada como um ritual baseado em princípios de cooperação entre os participantes do processo enunciativo, a instância pertinente

em matéria de discurso não será mais o enunciador, mas o *par formado pelo locutor e pelo interlocutor* [...] (MAINGUENEAU, 1996, p. 19).

Esperamos conseguir demonstrar a relação de cooperação estabelecida entre o narrador e o leitor na análise das fábulas de Millôr Fernandes.

3 A FÁBULA MILLORIANA: DOS CAMINHOS DE ENREDAR

O gênero fábula — como narrativa curta com a finalidade de transmitir preceitos morais através de atos simbólicos praticados por animais irracionais na maioria das vezes — possui uma longa tradição. Muito antes de o homem dominar a palavra escrita, a fábula já era utilizada como narrativa oral. Assim, a origem da fábula se aproxima da origem de gêneros como o mito, a lenda, o conto maravilhoso, o provérbio, a anedota, e outros gêneros nascidos na oralidade. Sabe-se que o homem mais primitivo, nas mais diversas culturas, teve a necessidade de expressar seu pensamento através de símbolos; e as histórias de tradição oral, oriundas de épocas remotas, corroboram a necessidade mesma de fantasiar, criar, inventar, fabular.

Na apresentação das dimensões do tipo de discurso, Fitzgerald (1991, p. 15) aponta que a fábula não é um gênero de suspense, informativo ou de entretenimento, mas tem caráter persuasivo, e está inserida num tipo de discurso, o narrativo, que, somado ao texto descritivo e ao expositivo, forma a tríade discursiva e que é classificado segundo sua estrutura e *fuorza*. Nesse estudo, indica-se que a estrutura de um texto é compreendida como a expressão através da qual um conteúdo é comunicado e os elementos que o constituem fazem alusão tanto à substância quanto aos meios de expressá-la.

Apesar de se usarem alegorias, metáforas, a linguagem empregada na fábula é simples, próxima do leitor, pois, em função da própria origem do gênero, era usada num discurso dirigido especialmente ao povo, em situações cotidianas que, de forma

implícita ou não, eram dissimuladas; o desenrolar dos fatos permitia a construção da moral. Conforme se pôde observar, a fábula tem uma organização própria, comprovada por suas características principais, mas permite variações conforme as condições de produção do discurso, dos efeitos de sentido pretendidos, da audiência, do estilo do fabulista, dos contextos histórico-social e político representados no texto e através dele — aspectos relevantes para a compreensão da gênese de um discurso.

A fábula estudada neste trabalho constrói-se ideológica — porque a linguagem é uma instituição social que veicula ideologias — e afetivamente — porque identifica, através da função expressiva da língua, uma individualidade criadora. Se se considerar que a narrativa é um ato de linguagem verbal, vê-se facilmente que é profícua à inserção da subjetividade. Daí não se pode descaracterizar a intrusão do narrador, eliminando da análise da fábula a representação ideológica concretizada na narrativa, pois se pode observar que, ao fazer intervenções de qualquer natureza, o narrador da fábula milloriana revela o lugar social de onde fala.

Numa relação intersubjetiva, portanto dialógica, o enunciador da fábula milloriana, na voz do narrador, não apenas se comunica; ele interage, fazendo a posição de cada locutor alternar-se. O gênero fábula, por sua plasticidade e mesmo por seus aspectos extraídos da tradição, constitui a escolha do locutor em usá-la para “querer-dizer”. Para Bakhtin (1979), essa escolha é definida a partir do papel da especificidade de uma esfera da comunicação do homem, das necessidades de estabelecer um objeto de sentido, dos interlocutores e da imagem que o locutor tem destes, etc. Assim, é válido afirmar que a noção que o fabulista tem do gênero em que se inscreve conduz o seu processo discursivo, a composição do seu objeto de sentido.

Na fábula apresentada a seguir, o título evidencia a relação de interação entre o enunciador e seus possíveis interlocutores, quando se refere ao lobo e aos porquinhos — velhos conhecidos dos contos infantis — empregando o possessivo *nosso*; aí o conhecimento é claramente compartilhado. Apesar de essa intervenção ser

aparentemente desnecessária para a compreensão da fábula, trata-se de uma forma de o sujeito enunciador estabelecer uma relação entre gêneros. Como se sabe, os três porquinhos e o lobo mau são personagens típicas de contos maravilhosos, e foram transportadas para o espaço da fábula, que, tradicionalmente, ambienta a ação de animais irracionais antropomorfizados. Assim, institui-se a intertextualidade com base numa atividade resultante da interseção de dois gêneros que se aproximam quanto à organização, composição e temática.

	Os três porquinhos e o lobo bruto (nossos velhos conhecidos)
01	Era uma vez Três Porquinhos e um Lobo Bruto. ¹ Os Três Porquinhos eram pessoas de muito
02	boa família, e ambos ² tinham herdado dos pais, donos do Porcão, um talento deste tamanho.
03	Pedro, o mais velho, pintava que era uma maravilha — um verdadeiro Beethoven. Joaquim, o
04	do meio, era um espanto nas contas de somar e multiplicar, até indo à feira fazer as compras
05	sozinho. E Ananás, o menor, esse botava os outros dois no bolso — e isso não é maneira de
06	dizer. Ananás era um mágico admirável.
07	Mas o negócio é que — não é assim mesmo, sempre? — Pedro não queria pintar, gostava era
08	de cozinhar, e todo dia estragava pelo menos um quilo de macarrão e duas dúzias de ovos
09	tentando fazer uma bacalhoadá. Joaquim vivia perseguindo meretrizes e travestis, porque
10	achava matemática chato, era doido por Imoralidade aplicada. E Ananás detestava as mágicas
11	que fazia muito bem — queria era descobrir a epistemologia da realidade cotidiana.
12	Daí que um Lobo Bruto, que ia passando um dia, comeu os três e nem percebeu o talento que
	degustava, nem as incoerências que transitam pela alma cultivada.
	MORAL É inútil atirar pérolas aos lobos.
	1 - No sentido de inculco, não lapidado.
	2 - Três é ambos?

Mesmo se referindo a personagens já conhecidas do leitor, o enunciador renomeia o lobo; tem-se aí o Lobo Bruto. Como o adjetivo que nomeia essa personagem pode ser apenas uma ênfase à sua irracionalidade, imprópria ao texto fabular — em que os animais assumem ações humanas —, o narrador conduz o leitor a uma explicação para o entendimento desse termo. A antropomorfização dos animais é caricaturada quando o narrador se refere aos Três Porquinhos como pessoas, deixando evidente um comentário crítico, mas bem-humorado, sobre o universo da fábula. A indagação advinda da orientação para uma nota sobre o emprego da palavra *ambos* (linha 2) mantém o efeito de humor. Na mesma linha, o narrador faz referência a uma churrascaria chamada Porcão, que há

— não se sabe bem — na cidade de São Paulo (ou será do Rio de Janeiro?), remetendo o leitor para o mundo real. É importante salientar que, para se estabelecer o sentido do enunciado, é importante que o leitor saiba a que se refere o termo *Porcão*; mas não parece ter a mesma importância saber precisamente onde fica. Com a expressão metalinguística *e isso não é maneira de dizer*, o narrador avalia sua produção discursiva e a compartilha com o leitor. Aquele representa um enunciador que tem uma identidade e é responsável por ela, na medida em que faz escolhas para compor o seu jogo de sentido. Na linha 7, o narrador também questiona essa produção, mas desta vez, especificamente, a problemática, ou melhor, o que deveria designar a intriga, que evidencia um mas, uma contraposição. Há uma situação de equilíbrio na narrativa até o mas, o elemento perturbador, aparecer. Disso se pode depreender que Millôr Fernandes tem conhecimento pleno de sua escritura, uma vez que utiliza estratégias bastante singulares na constituição da sua fábula. O autor cria nesse gênero o espaço propício a digressões de toda natureza: avalia os elementos constituintes do universo simbólico da fábula, imprimindo um novo universo que dialoga com o primeiro, conferindo a ambos a devida importância para o seu fazer criativo.

A intertextualidade da qual deriva a moral da fábula atribui ao texto um julgamento das ações das personagens. A expressão proverbial *atirar pérolas aos porcos* é renovada, para dar um sentido novo à fábula. Como o Lobo Bruto é inculto, não tem a capacidade de reconhecer o talento de cada porquinho, por isso os devora, ação que não se concretiza no conto infantil *Os Três Porquinhos*. É bom lembrar que, no título desse conto, não há menção do personagem Lobo, destacado por Millôr na sua fábula. A compreensão do texto se completa à medida que se associa a significação ao contexto específico em que ocorrem os fatos narrados e do qual derivam também efeitos específicos. Não podemos negar, então, que é necessário constituir-se um contrato de cooperação entre o narrador, enunciador bastante peculiar, e seu interlocutor, o leitor, que precisa ser enredado por uma ordem discursiva inusitada. Por isso, entendemos que a relação entre esses interlocutores é estabelecida

estrategicamente, por meio do movimento conversacional. O que queremos dizer é que dessa forma é mais fácil enredar o leitor nas tramas do texto e do novo discurso fabular. Na articulação desse movimento, parece se configurar o modelo dialogal de Plantin (2008), em que se interpõem o discurso do narrador e o discurso do leitor, evidenciado pelas escolhas e pelas antecipações do narrador.

É característico de toda fábula mascarar uma realidade por meio do alegórico, do simbólico, do fabuloso. E a fábula milloriana o faz permeada dos propósitos comunicativos do sujeito, os quais, na sua singularidade, se distinguem das intenções veladas nas fábulas tradicionais, tendo em vista que, numa relação interdiscursiva, e por isso dialógica, o contexto, sediando a significação, é discutido num *continuum*, a partir de formas linguísticas ou de estratégias discursivas, marcadas pela expressividade do sujeito.

Vejamus outra fábula.

	A esperteza
	À maneira dos croatas
01	— Deus do céu, meu sobrinho, este pano ainda está aqui? — disse o velho comerciante
02	eslavo, ¹ quando, ao mexer na prateleira de fazendas, encontrou uma peça que tinha colocado
03	ali há mais de seis meses.
04	— Mas, tio, como é que eu posso vender essa fazenda? — perguntou-respondeu o sobrinho. —
05	Está velha, manchada, mofada, e o padrão saiu de moda há muito tempo.
06	— Ora, meu caro sobrinho, vendendo. Olha! Vem a calhar. Veja e aprenda — disse o velho
07	fazendeiro ² ao ver entrar na loja uma velhinha bem velhinha, daquelas que, a essa altura, nem
08	velhinha deveria ser mais. ³
09	— Que deseja, minha senhora? — falou ele, cheio de mesuras. E, antes que a velhinha se
10	explicasse em sua voz já longínqua, passou a mostrar rolos e rolos de fazenda, sem mostrar,
11	naturalmente, a que pretendia mesmo vender, mas deixando sempre que ficasse bem visível
12	aos olhos ⁴ da velhinha. E, como os leitores já adivinharam, ⁵ depois de algum tempo a velhinha
13	saía da loja com a peça de fazenda velha e mofada, tendo pago por ela o dobro do preço que
14	pagaria por uma peça nova. Mas aparentemente convencida do que lhe dissera o vendedor:
15	estava comprando uma raridade inglesa, um desenho único, etcétera, etcétera, etcétera. ⁶
16	Quando a velha saiu, o velho mercador mostrou pro sobrinho a nota de quinhentão que ela
17	deixara e lhe deu a lição definitiva e eterna da história do comércio:
18	— Vê, meu sobrinho uma mercadoria jamais se vende pelas suas qualidades, mas sim pelas
19	qualidades do vendedor. A mercadoria tem o valor de quem a propõe no mercado.
20	O garoto olhou a nota espantado e disse ao tio:
21	— Maravilhoso, meu tio, e profundamente verdadeiro. Mas tem também o valor da
22	malandragem do comprador que faz sempre o preço da mercadoria reverter a seu valor
23	verdadeiro. ⁷ Vê só, tio: a velhinha pagou ao senhor com uma nota falsa. Bota os óculos.
	MORAL Não há vitória definitiva.
	1 — Ao fundo e ao cabo, todo comerciante é eslavo.
	2 — O que vende fazendas.

3 — No máximo, poderia ser uma ex-velhinha.
4 — Embaraçados.
5 — Não sei pra que é que eu escrevo!
6 — Etcétera.
7 — Mais ou menos por aí começa a lei da oferta e da procura.

O tema dessa fábula — demarcado no título — é a esperteza, o qual é desenvolvido a partir de uma sequência comum, em que aparentemente se destacam o bem e o mal, o certo e o errado. Na verdade, contrapõem-se o esperto e o mais esperto.

O subtítulo destaca que a ação desenrolada tem a feição dos croatas, povos descendentes dos eslavos. Já no início da narrativa, o narrador chama a atenção do leitor para uma característica do comerciante expressa em uma nota, na qual um enunciador graceja com uma expressão do senso comum: *ao fim e ao cabo* é ressignificado por *ao fundo e ao cabo*. A permuta das palavras, *fim* e *fundo*, mesmo se relacionando semanticamente (o que está no fim pode estar no fundo e vice-versa), cria um efeito já esperado do interlocutor da fábula milloriana. Os direcionamentos feitos pelas notas 2 e 3 ainda mantêm caráter explicativo, pois os seus referentes são ressignificados e o narrador, para alcançar os propósitos do enunciador que fala por ele, orienta os interlocutores para preencher o campo da significação, que se estabelece com base numa relação intersubjetiva. A nota seguinte também acrescenta uma informação que vai compor um quadro engraçado, desnudado no desfecho da narrativa.

Na linha 12, o narrador se refere claramente aos leitores, ao mesmo tempo em que faz uma digressão do processo discursivo do fabulista. Nesse momento, o produtor do texto e o narrador se confundem e isso acontece, de modo específico, quando aquele deixa evidente a sua posição social, cultural e, sobretudo, a individual.

A fábula intitulada *A esperteza* é a última da coletânea *100 fábulas fabulosas*. Vale a pena chamar a atenção para o fato de a moral dessa narrativa fazer menção a uma ação que não é definitiva.

Coincidência ou não, o leitor da coletânea toma ciência de que a produção do fabulista não está encerrada; ainda cabem, em função da sua ação intersubjetiva e da plasticidade que o gênero adquiriu ao comportar as estratégias discursivas do fabulista, muitas versões, muitas releituras, no mundo das fábulas, mais ampliado do que nunca após a intervenção expressiva de um produtor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formas de enunciar próprias da fábula milloriana são únicas e provêm de um investimento dispendido na construção do discurso fabular, subvertido a princípio por desprezar o caráter didático do gênero tradicional, mas reinventado e atualizado por estar voltado às condições de produção cabíveis na atualidade, de acordo com as funções pragmáticas do texto, construído da interação verbal, em que narrador e leitor, interlocutores, mantêm uma relação de cumplicidade e cooperação, em que também se estabelecem relações de tensão. Afinal, o processo de constituição de um texto, em que muitos discursos estão em interseção, é dialógico, ou seja, dá-se na relação entre o enunciador e o enunciatário, que, na interação, interferem na construção do sentido do discurso.

Analisamos a fábula como gênero discursivo, numa perspectiva sustentada pela compreensão de que a atividade de linguagem tem uma materialidade semiótica, heterogênea, dialógica e, por isso, bastante complexa. É nesse contexto que se insere a fábula milloriana, como qualquer outro gênero que vem atender às necessidades sociocomunicativas dos indivíduos. Entendemos que, ao propor uma análise do gênero fábula, constituído de uma maneira muito particular, como é a fábula milloriana, pusemos em foco, prova da heterogeneidade da linguagem, as formas de enunciar como objeto de estudo da pragmática.

Utilizando dadas estratégias, o narrador representou um sujeito da enunciação, que tem um modo de dizer, a partir de um lugar social, de uma posição enunciativa. Numa relação evidente de interação com o leitor, o sujeito o convida a participar da construção

do sentido instaurado na fábula, produto, portanto, de uma ação intersubjetiva. A expressividade da fábula milloriana revela justamente que essa ação subjetiva é preponderante para a compreensão que se deve ter dessa fábula.

Da análise, foi possível depreender que as estratégias empreendidas pelo narrador, instância da enunciação, são ferramentas importantes para a construção do sentido do texto e para a constituição da argumentação como um processo dialogal. Sem elas, não se constituiriam os efeitos de sentido pretendidos por ele e que, supomos, são apreendidos pelo leitor à medida que vai se envolvendo na situação de conversa, de acordo com os princípios estabelecidos durante esse processo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. [1979] São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FERNANDES, Millôr. *100 fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- FITZGERALD, Jill. Investigaciones sobre el texto narrativo: implicaciones didácticas. In: MUTH, K. Denise (comp.). *El Texto Narrativo – Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique, 1991, p. 15-42.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da lingüística: Pragmática*. v. 4. Campinas: IEL/Unicamp, 1982, p. 81-103.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação – A nova retórica*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PLANTIN, C. *A argumentação – História, teorias, perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

VIOLÊNCIA NA TERRA INDÍGENA DE DOURADOS/MS: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO

Paulo Gerson R. Stefanello (UEMS)¹

INTRODUÇÃO

A Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, localizada em Dourados, no estado de Mato Grosso do Sul, é o espaço onde vivem cerca de quinze mil indígenas das etnias Guarani-Nhandeva, Guarani-Kaiowá e Terena, agrupados em duas aldeias: a Jaguapiru e a Bororó. Essa comunidade é parte de um complexo quadro de inter e de multiculturalidade; ademais da presença de etnias distintas que compartilham do mesmo espaço, a disposição geográfica dessa terra indígena favorece os contatos culturais com os não indígenas, perfazendo um contexto de tensão constante, motivado, sobretudo, pelo preconceito.

Naquele espaço, funciona a organização não-governamental Ação de Jovens Indígenas, que realiza um conjunto de atividades que levam, através de palestras, oficinas e atividades culturais, conhecimento e informações variadas aos jovens que ali vivem, visando seu desenvolvimento como cidadãos. Entre essas atividades, o Jornal AJIndo, inicialmente produzido de maneira impressa, posteriormente disponibilizado eletronicamente na internet e, atualmente, com atividades suspensas para a produção de novos conteúdos, cumpria importante papel de dar voz à comunidade: é possível encontrar relatos, informes, críticas, desenhos produzidos

¹ Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduado e Mestre em Letras e Doutor em Linguística. Contato: pgrstefanello@hotmail.com. Currículo lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4485516E3>.

por alunos das escolas indígenas, entre outros textos que possibilitam conhecer um pouco da realidade dos povos que ali vivem.

É do Jornal AJIndo que fazem parte dois dos que compõem o corpus deste trabalho. Os materiais, que serão apresentados logo à frente, consistem em uma espécie de relato ou entrevista com dois moradores da terra indígena e abarcam a problemática da violência, certamente uma das mais graves e presentes na comunidade.

A proposta maior deste trabalho é compreender como são construídos os discursos dos entrevistados acerca da violência e quais os sentidos ali contidos. Para esse fim, é necessário esclarecer que os textos devem ser entendidos como ações ou práticas, isto é, além de serem o produto da agência dos sujeitos envolvidos, garantem, ao mesmo tempo, o processo que torna essa agência possível.

Com essa visão, a abordagem da Análise Crítica de Discurso, amplamente difundida por Norman Fairclough, revela-se adequada à proposta aqui empreendida quando entende o discurso organizado a partir de três dimensões: a textual, a das práticas discursivas e a das práticas sociais.

Portanto, o leitor encontrará, a seguir, um trabalho que se organiza em três itens principais: o primeiro, *A Análise Crítica de Discurso: uma breve apresentação*, tratará de introduzir esse campo de estudos, trazendo algum detalhamento que será de grande importância para a análise proposta; o segundo, *Os textos selecionados para a análise*, apresentará os dois textos que compõem o corpus deste trabalho; o terceiro, intitulado *Uma compreensão a partir da ACD*, analisará o corpus contemplando as dimensões do texto, das práticas discursivas e das práticas sociais — as duas últimas trabalhadas de maneira muito próxima, por uma questão de economia do espaço destinado à produção deste trabalho.

Dessa forma, a intenção é a de que o leitor possa inteirar-se do contexto da violência na Terra Indígena de Dourados e, também, que venha a conhecer ou aprofundar-se no escopo da Análise Crítica de Discurso, seus interesses e métodos.

A ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

É fundamental que caracterizemos o entendimento a propósito do discurso a partir da teorização formulada por Fairclough (2016, p. 94-95) para a Análise Crítica de Discurso, em que o autor assim afirma: “o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” e que existe “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira”, mas, que, ao mesmo tempo, o discurso se encontra moldado pela estrutura social: “pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como convenções, tanto de natureza discursiva como não discursiva, e assim por diante”.

Sob essa ótica, entendemos que todo evento discursivo constitui-se, ao mesmo tempo, de um texto, uma prática discursiva e uma prática social, sem que um desses elementos seja superior, em termos de importância, em relação ao outro. O chamado *modelo tridimensional do discurso* (Figura 1), de Fairclough, é assim esquematizado:

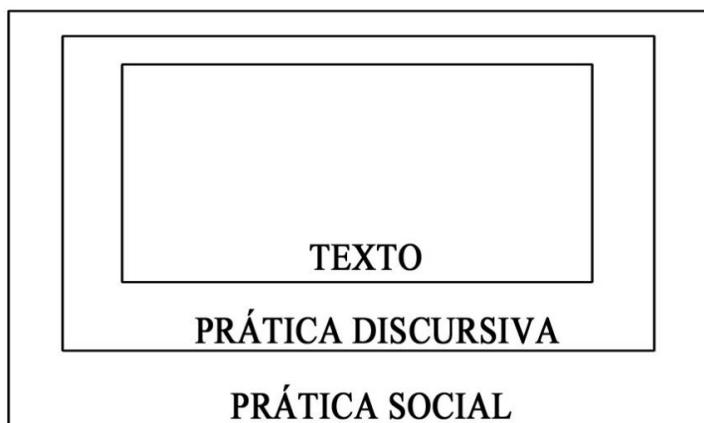


Figura 1. O Modelo tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2016, p. 105).

Na esfera do evento discursivo como texto, o estudo deve voltar-se para mecanismos internos onde se produzem os discursos, como no caso da estrutura textual, em que se inserem o vocabulário, a semântica e a coesão, por exemplo (FAIRCLOUGH, 2016; MEURER, 2005), aproximando-se dos sentidos mais superficiais e literais que são alcançados.

No que se refere às práticas discursivas, os mecanismos de articulação dos distintos discursos manifestados no texto, tais como a intertextualidade e a interdiscursividade, responsáveis pela conexão entre textos, apontam para a materialidade sócio-histórica, condizendo com a possibilidade de satisfazer as questões de pesquisa no que diz respeito à produção, distribuição e consumo do texto, isto é, como esse material é recebido pelos leitores e de que maneira haverá coerência.

Fairclough (2012), em texto traduzido e publicado no Brasil, ao discutir a questão das práticas sociais, afirma que existe uma espécie de rede na qual elas aparecem interconectadas, ou seja, de um modo geral, práticas sociais de caráter econômico, por exemplo, se interligam a outras de caráter cultural, político, justamente devido a toda prática incluir os seguintes elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações e identidades sociais, valores culturais, consciência e semiose, sendo que esta última está parcialmente presente nos demais elementos.

A propósito da teoria de Fairclough, Martins (2007) compartilha o entendimento do autor de que a linguagem, dialeticamente, se interliga com outros elementos da vida social e, nesse âmbito, a proposta de análise crítica de discurso tenta transcender a pesquisa social, que, por sua vez, não contempla análises textuais, e a pesquisa que se utiliza de textos, porém, que tende a ignorar questões sociais.

Essa ótica evidencia a necessidade de movimentação entre os campos linguístico e social, pois sendo o discurso entendido como prática social, como os modos de agir no mundo, ele passa a ser socialmente constitutivo, pois é através dele que se constituem as estruturas sociais, e constituído socialmente, admitindo que os

discursos sofrem variação conforme os domínios sociais em que se formam e constituem identidades e relações de poder.

Assim, percebe-se, a partir do desenvolvimento da ACD pelos preceitos de Fairclough (2001; 2012), que o discurso caracteriza-se em um momento da prática social, o que o faz perder, em certa medida, seu aspecto de centralidade na análise. No que tange a essa questão, Resende e Ramalho (2016) observam que houve “um movimento do discurso para a prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como *um* momento das práticas sociais” (p. 29, grifo das autoras).

De todo modo, são muitos os desdobramentos conceituais abrangidos pela ACD e, em virtude disso, é recomendada a leitura de obras dedicadas integralmente a essa abordagem, dentre as quais sugerimos, por exemplo, os trabalhos de Resende e Ramalho (2016), de Magalhães (2001) e de Sato, Magalhães e Batista Junior (2012).

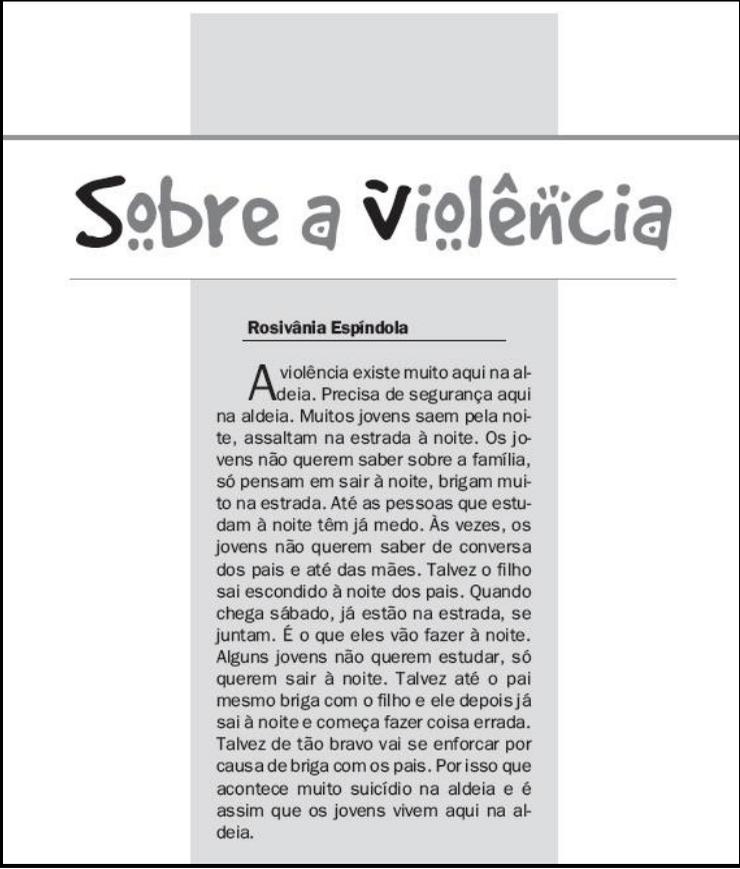
OS TEXTOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

Como mencionado anteriormente, dois textos publicados no Jornal AJIndo foram escolhidos para serem analisados a partir da ACD. Tal escolha não foi completamente aleatória. Em trabalho anterior (STEFANELLO, 2018), foi possível identificar que a temática da violência, compreendendo suas múltiplas abordagens, é uma das mais presentes no Jornal, e se trata de um reflexo da realidade, haja vista que os problemas com violência na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa são de grande complexidade e muito frequentes. Conhecendo isso, foi feito um recorte de textos já publicados e que contemplassem a questão referida por meio de depoimentos, relatos ou entrevistas. Depois, a seleção dos materiais que se enquadravam nessas características e que passariam pela análise aqui proposta foi aleatória.

Dessa forma, o primeiro texto que compõe o *corpus* deste trabalho intitula-se *Sobre a violência* (Figura 2), publicado na edição número 16 (maio de 2009) do AJIndo. O segundo, intitulado

Desabafo (Figura 3), é um texto constante da edição número 18 (novembro de 2009) do Jornal. Façamos, agora, a leitura desses dois materiais antes de proceder à análise.

Figura 2. Relato sobre a violência constante da edição 16 do jornal AIIIndo.



Sobre a Violência

Rosivânia Espíndola

A violência existe muito aqui na aldeia. Precisa de segurança aqui na aldeia. Muitos jovens saem pela noite, assaltam na estrada à noite. Os jovens não querem saber sobre a família, só pensam em sair à noite, brigam muito na estrada. Até as pessoas que estudam à noite têm já medo. Às vezes, os jovens não querem saber de conversa dos pais e até das mães. Talvez o filho sai escondido à noite dos pais. Quando chega sábado, já estão na estrada, se juntam. É o que eles vão fazer à noite. Alguns jovens não querem estudar, só querem sair à noite. Talvez até o pai mesmo briga com o filho e ele depois já sai à noite e começa fazer coisa errada. Talvez de tão bravo vai se enforcar por causa de briga com os pais. Por isso que aconteceu muito suicídio na aldeia e é assim que os jovens vivem aqui na aldeia.

Fonte: AII

Figura 3. Relato de estudante sobre um caso de violência em ambiente escolar, publicado na 18ª edição do AJIndo.

Desabafo

Aluno da Reserva Indígena de Dourados descreve um dos problemas enfrentados por crianças e jovens

A violência na escola está muito feia. Nem os guardas, nem os coordenadores ligam de fazer alguma coisa. Tem menino que leva facão para a escola e outros tipos de armas para brigarem.

Esses dias atrás dois meninos brigaram e um saiu com uma facada na briga e o outro fugiu. Em vez de darem umas três semanas de suspensão, deram só dois dias. Agora eles disseram que vai ter mais guarda e que nunca mais vai acontecer isso.

O que adianta? Eles revistam os alunos e assim mesmo os alunos levam facas e outras armas. E quando eles querem brigar ninguém segura.

As escolas não estão fazendo mais atividades como ali no NAM e daí não tem nada para fazer. Os meninos saem por aí, já começam a fumar e viciam. E quando tiver atividades não vão mais querer ir, por quê?

Se eles fumam cigarro ou outra coisa, eles não têm mais fôlego, daí eles falam que não valem mais para nada. Eles se afundam na bebida e daí vão para as drogas e então eles começam a roubar para comprar drogas.

Aí, rapaz, eles vendem até as roupas deles, se duvidar.

** o autor pediu para que seu nome não fosse divulgado*

Fonte: AJI.

UMA COMPREENSÃO A PARTIR DA ACD

A DIMENSÃO TEXTUAL

Em *Sobre a violência* (doravante Texto 1), é possível observar que o tema, entendido por Meurer (2005, p. 99) como o ponto de partida de uma oração e que consiste, ao mesmo tempo, no “elemento textual central que serve como centro ou pivô de progressão do texto”, é definido a partir do início das orações, com os sintagmas *a violência, os jovens, as pessoas, eles* (que substitui e significa *jovens*), *o filho, o pai, as mães e os pais*. Assim, a estrutura temática dá vistas a duas relações possíveis: aquela que se propõe entre a violência e os jovens, e outra entre os jovens, termo

frequentemente retomado por *o filho*, e os pais, ora retomado por *o pai e as mães*.

As escolhas sobre a forma assumida pelos verbos nas orações possibilitam referências aos jovens como agentes, na estrutura temática utilizada pela autora do Texto 1, isto é, na maioria dos casos, são os jovens os responsáveis pela prática das ações. A única ocorrência que demonstra alguma passividade por estes se dá na oração *Talvez até o pai mesmo briga com o filho*, que é imediatamente sequenciada por *e ele depois já sai à noite e começa a fazer coisa errada*, dando nova ênfase à agência dos jovens. O uso de *mesmo* marca a proximidade familiar em que a briga ocorre, como se não fosse sequer necessária uma desavença com alguém menos conhecido ou que, por exemplo, não morasse na mesma casa, isto é, tal palavra dá o indício de uma relação entre a proximidade familiar e a facilidade de se gerar uma briga que levará o filho a praticar ações consideradas erradas.

Também, faz-se breve referência sobre os demais indígenas que circulam pela aldeia no período noturno, em *Até as pessoas que estudam à noite têm já medo*, em que, embora a prática acional recaia sobre *as pessoas*, a informação contextual que se infere em relação ao medo está diretamente associada à saída noturna de alguns jovens que apresentam intenções violentas, ou seja, mesmo que oculto em segundo plano, o termo *os jovens* não se perde na atividade.

Tem realce, também, a predominância de dois advérbios bastante específicos: *aqui*, na expressão *aqui na aldeia*, e *à noite*, que varia também para *pela noite*, em uma ocorrência. A repetição desses termos faz com que o espaço e o tempo sejam bem definidos na estrutura temática e facilitem a percepção do leitor/consumidor do texto que a atenção à violência precisa estar direcionada, mais especificamente, para aquele espaço naquele período do dia.

A repetição do advérbio *até*, de valor inclusivo, remete a questão tratada de forma a mostrar quão intensa ou preocupante ela se tornou: *até as pessoas que estudam à noite têm já medo* (ou seja, a violência praticada pelos jovens chega a atingir e amedrontar outros jovens, também) / *às vezes os jovens não querem saber de conversa*

dos pais e até das mães (neste caso, parece que as mães seriam mais tolerantes, mas mesmo elas passam a repreendê-los, fazendo com que eles evitem o diálogo) / *talvez até os pais mesmo brigam com os filhos* (a violência já se tornou tão intensa e comentada, que chegou aos ouvidos dos pais levando a discórdias em família).

Vale mencionar, ainda, a constante alternância entre o sujeito das orações de mesmo contexto. Ao passo que estabelecem os jovens indígenas como responsáveis por ações violentas durante a noite, o sujeito é retomado ora por *ele* — o jovem, ora por *eles* — os jovens, influenciando a conjugação verbal das orações, que varia de maneira intercalada entre a terceira pessoa do singular e a terceira pessoa do plural. A esse respeito, não se identificam desvios de concordância verbal em cada oração. No entanto, a clareza do texto fica prejudicada, podendo dificultar sua compreensão.

Concernente ao texto *Desabafo* (doravante Texto 2), percebemos que sua estrutura textual global se divide em dois momentos. O primeiro tem a ver com o título e o *leading*, anunciados pela própria equipe do jornal AJIndo, que introduz um aluno da RID como sujeito agente, pois será ele quem descreverá um dos problemas enfrentados por crianças e jovens. O segundo trata de conferir a materialidade textual ora produzida pelo aluno, de fato.

Quanto ao primeiro momento nesse Texto 2, o verbo escolhido para mencionar a ação do aluno de *descrever* uma situação prediz a existência de detalhes em seu relato, que se fazem possíveis em virtude de seu convívio com crianças e jovens.

A referência ao sujeito agente como *aluno* predispõe sua condição de participação do meio escolar, isso se confirma assim que seu relato inicia e possibilita identificar efetivamente a estrutura temática do texto. Os termos *a violência, os guardas, os coordenadores, os alunos, menino(s), eles* — ora, retomando *os coordenadores*, ora retomando *os alunos* —, e *as escolas* aparecem quase sempre no início das orações e constituem o sistema contextual que se intenciona estabelecer: no ambiente escolar, alunos se veem em meio a práticas de violência que, de alguma maneira, sofrem ou

deveriam sofrer a interferência de coordenadores e guardas lá presentes.

Entretanto, a escolha lexical *nem* é responsável por tornar qualquer possível interferência inexistente, e destaca, quando associada com o verbo *ligam*, cujo sentido equivale a *importar-se*, um provável desinteresse ou inaptidão a essa interferência. As afirmações feitas pelo aluno em sua descrição são categóricas, sem eventual modalização. Meurer (2005, p. 99) reforça que “essa forma categórica de afirmar expressa uma relação interpessoal de certeza sobre o que é afirmado”.

Aliado a isso, a descrição feita pelo aluno acerca do episódio em que *dois meninos brigaram e um saiu com uma facada na barriga e o outro fugiu* enseja a representação da realidade de violência no contexto escolar, fato que tipifica a função ideacional que Fairclough (2016) propõe à análise da dimensão textual, na medida em que aponta em parte para a posição ativa dos jovens (*dois meninos brigaram*), em parte para sua posição passiva, ou seja, de receptores de ação e de violência, no caso (*um saiu com uma facada na barriga*).

Ao descrever um provável percurso que leva à prática de violência no espaço escolar, o aluno afirma que no passado as escolas desenvolviam atividades integradoras, que deixaram de existir. O item lexical *mais* transmite essa informação, criando uma ponte que acessa o passado e o presente, bem como dá margem à sequência dos fatos, que se inicia com a expressão adverbial *daí*, e se conecta com outras duas: *por aí* — significando a esmo, sem direção definida ou conhecida, e *já* — apontando para a facilidade ou a rapidez com que os jovens se viciam em certas drogas quando saem *por aí*.

Mais adiante, na escolha pela forma verbal *se afundam* (na bebida), o autor busca apontar para um agravamento progressivo do vício, iniciando-se com *cigarro ou outra coisa*, cuja referência é vaga, mas dá a entender o uso de algum tipo de droga mais leve, momento em que o jovem começa a sentir sua decadência pela falta de fôlego, que finda por gerar um ciclo de manutenção do vício, que

chegará ao momento de *até* — utilizado pelo autor com a intenção de apontar para a extremidade das ações motivadas pelo vício — venderem suas roupas para garantir a compra dos entorpecentes, estágio representado como o ápice do vício ou, derivando do verbo empregado na descrição, seu estágio mais profundo e difícil de retornar à superfície, à interação social padrão.

A categorização que se apresenta na dimensão textual reaparece em uma sequência de fatos sobre a qual se estabelece uma relação de interdependência que torna o discurso do aluno acerca da violência na escola coerente: *as escolas não estão fazendo mais atividades como ali no NAM / daí não tem nada para fazer / os meninos saem por aí / começam a fumar e viciam / quando tiver atividades não vão mais querer ir / eles não têm mais fôlego / eles falam que não valem mais pra nada / se afundam na bebida / vão para as drogas / começam a roubar pra comprar drogas*. Ainda que abarque uma lógica simplista para sequenciar os fatos, o aluno o faz de modo que se produza o sentido desejado a partir de sua tradução da realidade.

No âmbito da questão da violência tomada a partir dos dois textos selecionados para a análise, é possível sintetizar algumas características que devem estar bem claras antes de iniciarmos o próximo item do trabalho:

a) a forma com que a questão da agência é mais marcada no primeiro texto, em que o autor classifica as ações dos jovens de forma disfórica: eles saem à noite, assaltam, brigam. É apenas no final do texto que o mesmo jovem passa a figurar na oração em forma de paciente da ação: *o pai briga com o filho, talvez de tão bravo ele vai se enforcar*, ou seja, ele vai sofrer a ação de violência contra si próprio;

b) a forma de contextualização em ambos os textos é diferente, já que no primeiro se dá mais vaga e genericamente (*aqui na aldeia, na estrada*), enquanto no segundo dá-se de forma mais estritamente contextualizada (*na escola*). Trata-se da escola da aldeia, plenamente identificável. É muito provável ser este o motivo por qual o autor do segundo texto preferiu o anonimato;

c) a fluidez e domínio maior das estruturas frasais do autor do Texto 2, com predomínio da hipotaxe, dão pistas de pertencimento a um nível escolar mais elevado em relação à autora do Texto 1, que produz períodos simples e curtos, com predomínio da parataxe.

AS DIMENSÕES DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS

As particularidades das dimensões de práticas discursivas e de práticas sociais serão concatenadas neste trabalho a fim de evidenciar a íntima ligação existente a) entre um e outro tipo de prática, haja vista que as práticas discursivas levam a práticas sociais e vice-versa; e b) entre os dois textos, porque compartilham do mesmo espaço de produção — aldeia indígena — e tratam da mesma questão — a violência —, ainda que em contextos específicos distintos. Essa opção se mostra adequada à proposta e ao limite de espaço para o desenvolvimento deste capítulo.

Em relação ao Texto 1, cujo gênero empregado situa-se entre o depoimento, o relato pessoal e a entrevista, ganha dimensão no sentido de que não se trata de um texto produzido pelos jovens jornalistas, mas por um membro não pertencente à ONG, que se propõe a levar o discurso que, possivelmente, circula na comunidade maior para o jornal e, conseqüentemente, para seus consumidores externos. Esse movimento de trazer a voz da comunidade para o jornal, além de compartilhar dos elementos ideológicos assumidos pelo AJIndo, garante o acesso à cidadania por parte dos indígenas locais.

As afirmações categóricas e repentinas, sem uma introdução ao assunto, por exemplo, como nos trechos *A violência existe muito aqui na aldeia* (em Texto 1) e *A violência na escola está muito feia* (em Texto 2), apontam para a possibilidade de que se trata de um assunto já abordado anteriormente nesse mesmo sítio eletrônico ou, ainda, um assunto muito corriqueiro nas conversas cotidianas da aldeia.

Os dois textos apresentam marcas de intertextualidade entre si, em especial quando afirmam sobre o perigo que alguns jovens da

aldeia oferecem para o restante da comunidade, de modo que a própria categoria jovem seja percebida quase como inimiga, que exerce um poder negativo sobre a segurança de todos.

Sob essa ótica, alicerçada em um contexto de práticas de violência frequentes, a coerência da temática se constitui no espaço em que o discurso tende a estabilizá-la, como em *é assim que os jovens vivem aqui na aldeia* (no Texto 1), sem que haja indícios que remetam a uma transformação em andamento, e em *O que adianta? Eles revistam os alunos e assim mesmo os alunos levam facas e outras armas* (no Texto 2), que dá indícios de orientações político-organizacionais faltosas. O texto, assim, aparentemente tende a confirmar certa ideologia já presente na aldeia, ou seja, aquela de que a violência predomina entre os jovens.

Na incursão na dimensão social, alcançamos a confirmação de que a violência é, essencialmente, uma prática comum a certos jovens indígenas e, mais especificamente, durante a noite, não havendo menção, em qualquer momento, a pessoas violentas não classificadas como jovens ou a práticas de violência que ocorrem durante o dia.

Parece claro — naturalizado — o discurso de que a estrutura familiar do indivíduo pode exercer influência no sentido de conferir aspecto retilíneo aos mais jovens, por meio do qual se evitarão desvios de conduta, sobretudo aqueles que levam a práticas violentas, como é o caso mais particular de que o texto trata. Sob essa luz, há indícios no Texto 1 da habitualidade dos problemas familiares com os quais os jovens estão envolvidos, isso é concebido no próprio texto com um revestimento disfórico, que preconiza a manutenção do discurso da importância da família nesse caso.

Por fim, a noite, como pano de fundo temporal para a ação identificada pela construção *sair à noite* (a esmo/sem especificidade), produz o sentido de perigo para aqueles que transitam pelas estradas vicinais das aldeias. Especificamente, aqueles que estudam (conforme mencionado no Texto 1), se veem vulneráveis devido à escuridão e à maior probabilidade de serem violentados de algum modo, de forma que se estabelece a

contraposição entre as identidades e as expectativas, isto é, na medida em que os transeuntes noturnos são classificados em a) aqueles que estudam e b) aqueles que não estudam, constrói-se o sentido de que os estudantes esperam pela violência vulneravelmente, enquanto aqueles que não estudam esperam praticar a violência (ou, pelo menos, para começar *a fazer coisa errada*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo maior a compreensão acerca da construção do discurso sobre a violência na Terra Indígena de Dourados, no Mato Grosso do Sul. Para efeito disso, foram selecionados dois textos constantes do Jornal AJIndo, um periódico elaborado pelos membros da ONG Ação de Jovens Indígenas, com a participação efetiva da comunidade local, e analisadas as dimensões textual, de práticas discursivas e de práticas sociais que formam o modelo tridimensional proposto no âmbito da Análise Crítica de Discurso.

Com a análise empreendida, verificamos que as categorias *violência* e *jovem* perfazem uma representação preocupante da realidade dos povos que vivem no local, e a conseqüente necessidade de ações voltadas para isso. Uma ação nesse sentido, por exemplo, é aquela já desenvolvida pela AJI, que revela preocupação intensa na relação dos jovens com os contextos da Terra Indígena.

Com a abordagem que aqui delineou-se, entendemos como importantes não somente a possibilidade de compreensão acerca da problemática de que aqui lançamos mão, mas, também, o efeito de trazer à tona os relatos sobre a violência na Terra Indígena produzidos por moradores locais, que consiste em um movimento diferente daquele habitual, em que sujeitos externos a uma realidade versam sobre suas problemáticas. A importância de uma atitude como essa se justifica quando se tem em evidência o silenciamento das minorias étnicas (ainda que empregada equivocadamente tal expressão) no Brasil.

Assim, conscientes da distância entre este trabalho e a melhoria efetiva a propósito da violência no âmbito da população indígena em Dourados, acreditamos ser indispensável o tratamento a ela dado, que pode vir a servir de instrumento para ações ou projetos futuros.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016 [2001].

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água*. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SATO, Denise; MAGALHAES, Izabel; BATISTA JUNIOR, José. Desdobramentos recentes da educação inclusiva no Brasil: discursos e práticas de letramento. *Rev. bras. linguist. apl.*, v. 12, n. 4, 2012.

STEFANELLO, Paulo Gerson Rodrigues. *Práticas de letramento na terra indígena de Dourados/MS: um olhar sobre a circulação dos discursos*. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. 2018.


Bordó-Czrená
Editora