
LINGUAGEM

EM

Foco

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA DA UECE

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
UECE

Volume 2, Número 2, 2010 — ISSN 2176-7965



© EDUECE

Editora filiada à ABEU



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Ficha Catalográfica

Bibliotecária Meirilane Santos de Moraes
CRB-3/785

Linguagem em Foco – Revista do Programa de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual
do Ceará. V.2. N.2, 2010 – Fortaleza: EdUECE, 2010

Periodicidade semestral
ISSN: 2176-7955

1. Linguística Aplicada 2. Ensino-Aprendizagem 3. Linguagem.
4. Tradução 5. Lexicologia I. Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Humanidades

CDD:000

LINGUAGEM

EM

Foco

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA DA UECE

Volume 2, Número 2, 2010 — ISSN 2176-7955

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 2, Número 1, 2010 – ISSN 2176-7955

PUBLICAÇÃO

Editora da Universidade Estadual do Ceará em C0-Edição com o Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

EDITOR CIENTÍFICO

Vera Lúcia Santiago Araújo

EDITOR ADJUNTO

Maria Helenice Araújo Costa

REVISÃO DE TEXTO E DE DIAGRAMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Dina Maria Martins Ferreira

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Fábio Ruiz

TIRAGEM

300 exemplares

GRÁFICA



Rua do Estilo Barroco, 665

CEP 04709-011

São Paulo – SP

Tel.: 11-5183 6099 / 3554 6370

CORRESPONDÊNCIA

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

Av. Luciano Carneiro, 345, Fátima

60410-690 – Fortaleza – Ceará – Brasil

Contatos: (85)3101-2032

Fax: (85) 3101-2026



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

Francisco de Assis Moura Araripe

VICE-REITOR

Antônio de Oliveira Gomes Neto

EDITOR DA UECE

Liduina Farias Almeida da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diathay Bezerra de Menezes
Elba Braga Ramalho
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
Humberto de Andrade Carmona
José Ferreira Nunes
José Henrique Leal Cardoso
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcobny Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 2, Número 2, 2010 - ISSN 2176-7955

CONSELHO EDITORIAL

Angela Paiva Dionísio (UFPE)
Antonieta Cellani (PUC-SP)
Antonio Carlos Xavier (UFPE)
Antonio Paulo Berber Sardinha (PUC-SP)
Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona)
Bernadete Rodrigues Biasi (UFC)
Carlos Alberto Marques Gouveia (Universidade de Lisboa)
Célia Magalhães (UFMG)
Charles Bazerman (UCSB, Estados Unidos)
Denise Bértoli Braga (UNICAMP)
Eduardo S. Junqueira Rodrigues (UFC)
Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)
Giovana Ferreira Gonçalves (Universidade Federal de Pelotas)
Heloísa Collins (PUC-SP)
Ieda Maria Alves (USP)
Ingedore Koch (UNICAMP)
Jean-Pierre Cuq (Universidade de Nice-França)
Júlio César Araújo (UFC)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Leila Barbara (PUC-SP)
Luiz Fernando Gomes (UNISO-Sorocaba-SP)
Luiz Paulo Moita Lopes (UFRJ)
Mailce Borges Mota (UFSC)
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos (UFSC)
Marcelo Buzato (UNICAMP)
Matilde V.R. Scaramucci (UNICAMP)
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Nina Célia Almeida de Barros (Universidade Federal de Santa Maria)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)
Tania Regina de Souza Romero (Universidade Federal de Lavras - MG)
Taís Cristófaró Silva (UFMG)
Vera Lúcia Menezes (UFMG)
Vlória Mariia Cabral Borges (UFC)

SUMÁRIO

Editorial

- A Prática Acadêmica* 9
Dina Maria Martins Ferreira (orga.)

Conferência

- Uma Linguística Aplicada Plenamente Emancipada:
um Sonho ou uma Perspectiva Concreta?* 13
Kanavillil Rajagopalan

Resenha

- “A Nova Pragmática, Fases e Feições de um Fazer”
de Kanavillil Rajagopalan* 19
Ruberval Ferreira

Criação

- Fabulário Conciso para Tempos Inclementes* 23
João Bosco Bezerra Bonfim

Artigos

- Dilma Eleita pelos Nordestinos?
Sobre a Circulação de Atos de Fala Violentos* 29
Daniel do Nascimento e Silva

- Políticas Linguísticas e o Curso de Licenciatura em Letras:
um Estudo Inicial sobre o PEC-G* 39
Djane A. Correa

- Pragmática & Comunicação* 53
Jair Antonio de Oliveira

- Da Língua-Objeto à Práxis Linguística:
Desarticulações e Rearticulações Contra Hegemônicas* 69
Joana Plaza Pinto
-

<i>A Contribuição do Letramento Multimodal para os Multiletramentos</i>	85
Josenia Antunes Vieira	
<i>A Produção de Vogais em Palavras Funcionais do Inglês: um Estudo de Caso</i>	101
Katiene Rozy Santos do Nascimento e Wilson Júnior de Araújo Carvalho	
<i>A Dimensão Problemática do Ethos do Professor Brasileiro.....</i>	123
Luiz Antonio Ferreira	
<i>Alteridade em Práticas Discursivas: o Outro como Alguém a Tolerar</i>	137
Maria Bernadete Fernandes Oliveira	
<i>Linguagem como Interlocução e Aprendizagem como Cognição Situada</i>	151
Maria Helenice de Araújo Costa	
<i>A questão do “Artigo” em Gramáticas Iberoamericanas do Período Colonial</i>	169
Olga Ferreira Coelho e Stela Maris Detregiacchi Gabriel Danna	
<i>Ensino de Língua Portuguesa e Teoria de Ação: Algumas Considerações</i>	181
Sandra Helena de Melo	
<i>Da Loucura da Tradução à Tradução da Loucura: Perigosas Formas de se Outrar</i>	193
Viviane Veras	
Normas para apresentação de trabalho	205

EDITORIAL

A PRÁTICA ACADÊMICA

Ao me propor abrir a segunda edição de 2010 da revista *Linguagem em Foco* por uma narrativa que se propõe a um editorial, que aliás acompanha edições anteriores, posso ter em mãos um facilitador, na medida em que me oferece narrativizar o que se tem vontade, sem me preocupar com qualquer enquadramento à objetividade que se apregoa à ciência, ou seja, estou em uma prática opinativa e não necessariamente informativa – informações, estudos, reflexões e críticas ficam por conta e deleite das leituras dos artigos que aqui se apresentam. E nesse caso, posso tomar voos impensáveis, auxiliados até pelo próprio caráter apócrifo que habita um editorial. Mesmo que eu obedecesse à norma apócrifa, a “não-assinatura” não isentaria um editorial de sua responsabilidade identitária. Afinal, um editorial sempre opina a partir de um lugar institucional, ou uma empresa, ou um jornal, ou uma universidade – este o nosso caso. E aí um paradoxo, que, como tal, resolvível pela escritura à qual se adere.

Trata-se de um editorial de uma revista de um Programa de Pós-Graduação *Strito Sensu*, que visa à divulgação de produção científica. Se o programa de pós-graduação é um segmento institucionalizado, querendo ou não, posso (propositadamente em primeira pessoa do singular) dizer que há uma “assinatura”, uma assinatura representacional, cuja ausência de nome próprio não a isenta da ética e da responsabilidade, persecutórias da própria “assinatura” (não necessariamente só aquelas que se representam pelo nome próprio).

É assim que se coloca esse “editorial”, que se constrói no próprio espaço em que se realiza – Revista de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará –, repito, com ética e responsabilidade. E diante desses atributos constituintes de nossa identidade, começo pelo “Fez-se o Verbo” – *Linguagem em Foco* –, sobre a qual “Faz-se a Assinatura” – PosLa-UECE –, aglomerada em vários nomes próprios e instituições.

E, por essa assinatura, opinamos sobre essa edição que se torna especial, cujos autores foram convidados a divulgarem seus trabalhos. Convidados¹ que, desde já agradecemos por sua presença e competência, e que se agrupam por abordagens *multi*, *inter* e *transdisciplinares* – nosso percurso opinativo².

¹Esta edição é, de um lado, regular, pois obedece a publicação semestral representativa; de outro, é especial por ser composta por autores-convidados que, como tais, apresentam algumas “liberdades” normativas, não deixando, entretanto, esta edição de perfilar uma sistematicidade própria. O item final Normas da Revista se refere especificamente o fluxo contínuo que se dará às próximas edições.

²Como se trata de um percurso opinativo, a utilização dos termos *multi*-, *trans*- e *inter*- não se propõe a uma discussão que ocorre muitas vezes na área da Linguística Aplicada; são apenas os seus sentidos etimológicos que nos inspiram nesse percurso. Em outra faixa de discussão, esses

O *multi* ratifica o caráter dos convites, pois a pluralidade de muitos autores abre para *múltiplas* temáticas e usos teóricos – convite, sem dúvida, que não só seleciona o impulso para os primeiros convidados, mas também gera a riqueza da presença dos muitos em diferença. Importante dizer que a seleção não é excludente de outros convites futuros, pois uma “casa” é um espaço e nesse espaço nem todos podem caber ao mesmo tempo. Além disso o espaço da revista *Linguagem em Foco* não daria conta de receber “bem” a todos que gostaríamos de ler. É esse o sentido que damos à seleção do ato de convidar para uma edição que se torna especial. Nossa preocupação de explicar seleção pelo sentido da não-exclusão vai ser colhido em *muitos* dos artigos que aqui se apresentam, pois lutam e agem em linguagem pela interferência social, pela identidade das minorias, pelas reivindicações, por posições críticas e pela prática do ensinar – todos buscando e construindo objetos em sujeitos.

A *inter-disciplinaridade*, propositadamente dividida pelo hífen, não se propõe a uma constituição de uma rede teórico-metodológica coesa, como normativamente é adotada, mas se volta principalmente à interação de conhecimentos e de sujeitos acadêmicos: *interação* comunicativa, a fim de promover uma “situação comunicativa” (HABERMAS, 2000)³ na prática científica, valorando encontros de vozes, ouvindo/lendo o outro, conhecendo o diferente, assimilando o saber *estrangeiro* (no sentido do não-familiar a determinados campos do saber). É nessa *interação* comunicativa que

o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação como a da árvore, que procede pela diferenciação pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces [...] Além de analógica, a ciência pós-moderna é também tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser reutilizados fora do seu contexto de origem. É o conhecimento sobre as condições de possibilidade (SANTOS, 2006)⁴.

termos são abordados de maneira diferente, vide a resenha de John R. Schmitz (disponível: www.lettras.ufmg.br/rbla/2008_1/10-resenha-John-Robert.pdf; último acesso novembro de 2010) sobre o livro de Moita Lopes, L.P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Ele argumenta que “O único autor que problematiza, até certo ponto, a noção de transdisciplinaridade é Moita Lopes. Ele tem razão, como Roxo observa (p. 259), ao afirmar que uma transdisciplinaridade somente é possível no caso de pesquisas elaboradas por equipes ou grupos de pesquisadores. A noção é muito complexa e muito difícil para um único indivíduo ter conhecimento suficiente e competência profunda de uma ou duas disciplinas, além da própria LA. Acredito que nenhum dos autores iniciou (ênfase minha) a carreira com uma postura interdisciplinar, embora Moita Lopes pense o contrário (p.20). A inter-/transdisciplinar é realmente um projeto que se desenvolve, construído ao longo da carreira antes como discente (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado) e, mais tarde, como docente (assistente doutor, pós-doutorado, livre docente e titular)”.
³HABERMAS, J. *Discurso Filosófico da Modernidade*. (Trad. Luiz Repa) São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁴SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre as Ciências*. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

E a *transdisciplinaridade* pode se encontrar com a *multidisciplinaridade*, porquanto alguns estudos aqui se diferenciam por áreas disciplinares no que concerne a disciplinas. No entanto é pelos *multi* que o *trans* é requisitado, ou seja, as múltiplas temáticas e abordagens metodológico-teóricas precisam da travessia – *trans* – para que tais multiplicidades se movimentem, permitindo um olhar de *muitos* para *muitos*.

O desejo dessa edição de se tornar especial (volume 2, número 2, 2010) estaria no próprio jogo de linguagem com a *identidade* da revista: identificada por diversas identificações, na aposta de um construto identitário do conhecimento possível, identidade de um vir-a-ser pelas diferenças, não necessariamente perfilada como fragmentações e interesses comungados, mas como uma busca de construir um espaço de divulgação de conhecimento sério e responsável, que se permite a um campo de sementeira, em que raízes se entrecruzem, de tal forma, que do tronco de uma única árvore também possam frutificar várias copas. Nas raízes o entrelaçamento da seriedade da produção científica, no tronco o equilíbrio e a sensatez na prática acadêmica, e no expandir das várias copas o crescimento do saber.

E nesse “editorial”, me permito marcar a “assinatura” do nosso espaço, aberto *ad infinitum*.

Fortaleza, 2º semestre de 2010.

Revista *Linguagem em Foco*, Volume 2, Número 2, 2010
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Universidade Estadual do Ceará/UECE
Organizadora: Dina Maria Martins Ferreira*

*Dina Maria Martins Ferreira é professora visitante da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Fez dois pós-doutorados: (2009-2010) na Université Paris V, Sorbonne e Universidade Estadual de Campinas e (2002-2003) na Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Tem 5 livros publicados: *Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias* (em parceria, 2005/6); *Não pense, Veja – o Espetáculo da Linguagem no Palco do ‘Fome Zero’* (2006); *Estratégias: Comunicação e Gestão* (em parceria, 2008); *Discurso Feminino e Identidade Social* ([2002]2009, 2ª.ed.); *Imagens: o que Fazem e Significam* (2010). Sua produção é vasta, capítulos de livros e artigos nacionais e internacionais. dinaferreira@terra.com.br.

UMA LINGUÍSTICA APLICADA PLENAMENTE EMANCIPADA: UM SONHO OU UMA PERSPECTIVA CONCRETA?

Kanavillil Rajagopalan*

Bom dia a todos e a todas¹.

É com prazer que aqui estou conversando sobre esse tema que me foi oferecido pelos organizadores desse congresso². Eu devo confessar que no momento em que estava preparando o roteiro de minha fala, ocorreu-me que estava muito mais envolvido com a Linguística Aplicada (LA), tendo em vista que sou filiado, na Unicamp, ao Departamento de Linguística e não ao da Linguística Aplicada.

Meu primeiro contato com a Linguística Aplicada se deu na década de 70, mais precisamente em 1974, quando fui à Universidade de Edimburgo para um curso de pós-graduação em Linguística Aplicada. Estava eu afinal em uma universidade de grande porte que oferecia, pela primeira vez, um curso de pós-graduação em LA, área que ainda engatinhava no universo dos estudos acadêmicos. Nessa época eu já era mestre em Linguística e Literatura Inglesa e ministrava aulas de literatura inglesa na universidade de Nova Delhi. E na minha aterrissagem na Escócia, logo nos primeiros dias, fui a um coquetel de confraternização, em que estava o professor Pit Corder – já então um grande mito, cujas publicações, notadamente o livro – um *best-seller* – *Introducing Applied Linguistics* (1973), seguida pela obra monumental de 4 volumes organizada por ele e seus colaboradores, mais tarde se tornariam cânone na Linguística Aplicada. Em nosso bate-papo, perguntou-me o que eu ali fazia e qual era minha formação. Informei-o de meu percurso na linguística teórica. Tal informação o levou a seguinte exclamação: — Esse curso vai fazer muito bem a você! Naquele momento não entendi a extensão do significado que ali se fazia presente, e só algum tempo depois, percebi que, naquela época, a Linguística Aplicada era considerada um *adendum* da Linguística (Teórica ou Geral, como se

*Kanavillil Rajagopalan é professor titular em Semântica e Pragmáticas das Línguas Naturais, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem e pesquisador 1A do CNPq. É autor 5 livros: *Nova Pragmática, Fases e Feições de um Fazer* (2010), *Applied Linguistics in Latin America* (2006), *Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias* (em parceria, 2005), *A Linguística que Nos Faz Falhar* (em parceria, 2004), *Por uma Linguística Crítica* (2003), e colaborou com Yves Lacoste na edição brasileira *A Geopolítica do Inglês* (2005). Publicou mais de 350 textos (artigos em revistas nacionais e internacionais, resenhas, capítulos de livros, anais de congressos, verbetes em *handbooks* e enciclopédias etc.). Em dezembro de 2006, recebeu o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico "Zeferino Vaz".

¹Fiz questão de manter o mais possível o caráter informal que dei à minha palestra, resumindo alguns pontos redundantes, próprios da oralidade, mas deixando entrever o sujeito in *preasentia* daquele momento, para inclusive reforçar minha argumentação de que por trás das ideias há sempre um sujeito localizado.

²Palestra de abertura do II FLAEL, Congresso Internacional do Forum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, proferida na Universidade Federal do Ceará, em 24 de novembro de 2010.

queira). Fiquei desapontado ao perceber que o campo de LA era considerada, para citar as palavras do próprio Corder “um consumidor e não um produtor”, e pensei com os meus botões: — Era melhor ter ficado na Índia em vez de enfrentar o frio do inverno rigoroso na Escócia. E a partir dessa experiência e passados esses quase 40 anos, vou rastrear com vocês, por um olhar retroativo, o que estava em jogo, e sobretudo levantar as circunstâncias históricas desse processo.

Mas antes, é importante, primeiro, chamar a atenção para o fato de que circunstâncias históricas não são uma estrada linear. Geralmente quando se fala em ciência, pensa-se só nas ideias que a constituem, como se elas existissem e circulassem independentes dos sujeitos que estão por trás delas – com certeza, seres humanos situados, histórica, social, geográfica e culturalmente. E segundo, se naquele momento escocês eu não tinha consciência desse fenômeno, hoje reafirmo com convicção plena o que minha colega Ines Signorini traduziu como “linguagem situada”, o que corresponde em inglês ao *situatedness*. Eu diria até que é mais do que “situada”, ou seja, todos nós, pensadores, cientistas – todos sem exceção –, temos nossas trajetórias de vida, que de alguma forma influenciam as nossas ideias. Por exemplo, quando um mestrando ousava, espero que em idos tempos, dissesse *eu penso assim...*, o orientador esbravejava *que ‘eu’ é esse?* E íamos todos para os truques da voz passiva e do sujeito indeterminado, como se o sujeito da ideia formulada pudesse ser eliminado. Até na vida comum, costuma-se esconder o sujeito, vide o que acontece nos aeroportos quando os alto-falantes direcionam os passageiros para outro portão: *devido o reposicionamento da aeronave...* Ora! Até parece que a nave se desloca por conta própria! Enfim, em nome da ciência, o eu se esconde ou é escondido, como se as ideias pudessem se manifestar sem relação com um eu formulador, como se o eu não fosse situado, e mais ainda, como um eu que se manifesta na Conchinchina não tivesse pátria! É como se a ideia formulada circulasse pelo mundo sem uma voz-sujeito situada. Ideias tem pátria, tem geografia, sim! Por exemplo, eu mesmo, nasci na Índia, vivi na Inglaterra e boa parte de minha vida no Brasil, tudo isso faz parte de como eu penso. Não adianta esconder a nossa biografia. Cada um de nós, em nossas pesquisas traz consigo a sua biografia. E temos de valorizá-la. Cada um de nós tem suas próprias particularidades, que produzem novas ideias. Logo a minha fala é minha interpretação de como a história da Linguística Aplicada evoluiu.

O primeiro degrau é dizer que a Linguística Aplicada só poderia ter nascido no mundo anglófono. Por que? Na II Grande Guerra, Inglaterra estava de joelhos, enquanto Estados Unidos planificava o seu lado de grande potência, quando percebeu o potencial de expandir a língua inglesa pelo ensino, devido o instante histórico necessitar da aprendizagem de línguas diferentes, por exemplo, ensinar soldados estacionados no Japão. Nesse período, Linguística Aplicada nada tinha a ver com linguística nem com aplicação, referia-se a estudos da linguagem. Enquanto isso, a Linguística significava correr atrás de índio, catar fonema e morfema. E é nesse momento que a LA toma um rumo no mundo anglófono, pois a Inglaterra, reconhecendo estar em declínio percebeu a chance de exportar o ensino da língua inglesa e com isso resgatar um pouco o seu *estar-de-pé*. Verifica-se, então, um bojo de desespero da perda de poder e a chance de se renovar pela exportação da língua inglesa. E a favor desse movimento estava o Conselho Britânico, composto por muitos

professores. Temos aí os primeiros passos da Linguística Aplicada: como estender o ensino de inglês no mundo – temática trabalhada por Robert Phillipson em seu livro *Linguistic Imperialism* (1993), no qual analisa o Conselho Britânico e sua retórica de promover o inglês, mais os méritos e os *shortcomings* da teoria “inglês-língua-ensinando”. Mais importante que o petróleo do Mar do Norte era a língua inglesa! Até os meados de 80, o desespero dos ingleses ainda se manifestava em reconhecer sua perda de poder. Por exemplo, as universidades como as de Cambridge ou a de Oxford só autorizavam a ortografia do inglês praticada na Inglaterra, o que me faz lembrar do poeta inglês Robert Bridges, o último poeta laureado da Inglaterra³, que fundou uma associação para a preservar a pureza da língua inglesa. Em um de seus ensaios clama o desespero de uma nação que conquistou o mundo e que agora tinha sua língua desvirtuada. Mas os ingleses acabaram reconhecendo que até a sua língua inglesa, dos verdadeiros nativos, foi *pras cucuias*. Um outro exemplo ocorre na década de 60, quando os indianos eram tidos como falantes de um inglês que ninguém entendia. Gillian Brown (1990) foneticista, e seu grupo de pesquisa fizeram um esforço tremendo em *consertar* a fala dos indianos: estiveram em Madras (hoje Tamil Nadu) e ao final do treinamento acharam que tinham conseguido que os indianos falassem igual à rainha da Inglaterra. Um ano depois voltaram para saber o resultado de seus esforços: os falantes já haviam voltado a falar como antes do treinamento. Esse evento foi conhecido como *Madras Snowball* (Bola de Neve de Madras). Apesar de todo esse apelo a um inglês puro, na década de 70, os indianos já contavam com uma produção literária bastante representativa, demonstrando que o inglês britânico não podia mais restaurar seu império, muito menos o linguístico. Hoje a Índia só perde para os Estados Unidos e Inglaterra em produção em língua inglesa.

Esse movimento de expansão da língua inglesa nos mostra que a Linguística Aplicada da década de 70 tinha uma visão profundamente imperialista, ou seja, o hemisfério norte produzia, e nós do sul, os *cucarachos*, consumíamos.

Essa posição permanece até 1985, o ano fatídico para a Linguística Aplicada: o Conselho Britânico celebrava os 50 anos de sua fundação e em um mega evento em Londres, o professor Braj Kachru, da Universidade de Illinois, enfrentou um dos mitos da Linguística Aplicada, Sir Randolph Quirk. Este dizia que a única maneira de falar inglês era falar igual à rainha, e Kachru rebateu pela prerrogativa de que inglês não pertencia mais à Inglaterra. Inglês não era mais propriedade de ninguém – surgia o *World English*, aquele espalhado no mundo inteiro, sobre o qual ninguém tinha controle. Eu diria que é um inglês que nem falante nativo tem, é um inglês falado até na fila do *check-in* no aeroporto de Guarulhos, um inglês cuja concepção de idioma é completamente diferente.

Chamo atenção para esse fato para dizer que a Linguística Aplicada deixou de ser mera aplicação de teorias da Linguística, até porque em grande parte a Linguística continua comprometida com o *Zeitgeist* do século XIX. Esse espírito do tempo está ainda nas classificações e reações nos estudos da linguística teórica: (1) ainda utiliza a metáfora vida e morte, haja vista as classificações tais como línguas

³Poeta laureado é aquele nomeado por um governo do qual se espera que componha poemas para acontecimentos de estados e governamentais; é uma nomeação da rainha. Robert Bridges (1844-1930) recebe a Ordem de Mérito em 1913.

mortas, línguas vivas – senão até línguas moribundas; (2) as línguas mistas, ainda repudiadas por professores de línguas, estão aí – *portunhol, spanglish*. Max Müller, filósofo alemão do século XIX, sem dúvida um grande conhecedor de línguas, afirmava que não existia línguas mistas. Mas me pergunto: — Como alguém pode afirmar, com tanta certeza, que não existem línguas mistas, justamente em um século em que surgiram tantos pidgins e línguas crioulas devido às conquistas coloniais!

Várias questões aí se formulam. Primeiro, utilizamos a língua para exprimir nossos preconceitos; e muitas vezes regurgitamos conceitos de língua regidos por nossos preconceitos, tais como, italiano é romântico, alemão é língua masculina. Só falta dizer que o francês é perfumado! Segundo, às vezes, utilizamos uma sentença declarativa para camuflar um desejo subliminar; quando alguém afirma que não há línguas mistas pode estar mostrando o *desejo* de que não haja línguas mistas. É o caso da afirmação peremptória de Max Müller, pois estava dando vazão a um dos maiores temores do colonizador, ou seja, a colonização europeia ao redor do mundo se justificava por uma falsa premissa, a superioridade racial dos colonizadores em relação aos colonizados, e a aceitação de línguas mistas poderia significar o fim dos impérios. Não estou acusando Max Müller de imperialista e racista, mas afirmo que, muitas vezes, nossas falas são atravessadas por outras do discurso vigente. Continuando em exemplos circunstanciais, alguns antropólogos afirmam que a antropologia do século XIX era muito influenciada pelo racismo colonial. E uma piada entre eles assim o constata:

Joãozinho: — Pai, o que é antropologia?

Pai: — Filho, antropologia é quando homem branco olha para índio.

Joãozinho: — E quando índio olha para branco?

Pai: — Aí, filho, é mitologia pura!

É o que postulam alguns sociólogos – os paradigmas *reinantes* dependem de movimentos socio-históricos: Química reinava no início do século XX, hoje é a Física, no século XIX era a Biologia – daí se explicar as categorias da metáfora vida e morte no que tange as línguas. Christopher Hutton em sua obra *Race and the Third Reich* (2005) explica essa questão muito bem, ao discutir os conceitos chaves e controvérsias que marcam os estudos acadêmicos sobre raça na Alemanha nazista, detendo-se em particular na disciplina de antropologia racial e sua relação com a linguística e a biologia humana.

Isso nos mostra que a Linguística não está acima de interesses socio-geopolíticos. Na minha perspectiva, não há nada de errado em cientistas e pensadores admitirem que em sua voz há outras sobre as quais não tinham controle. E não só a Linguística se salva do *zeitgeist* de dois séculos atrás, com também a Linguística Aplicada, de seu comprometimento de que é aplicação da Linguística, instaurado em seus primórdios das décadas de 60 e 70 – ela assim foi moldada pelas celebridades do hemisfério norte.

E para refletimos um pouco mais sobre as particularidades que sobrevoam o mundo atual, retorno ao século XV. Soube recentemente de uma pesquisa realizada na França nesse período: era um censo sobre “quantos franceses falavam francês? Na minha cabeça contemporânea refleti de imediato: — Que pergunta idiota! Como um francês não fala francês? Mas havia um sentido para aquele momento histórico, pois apenas 35% da população francesa falava francês. E em seguida volto a me

questionar: — De onde saiu a pergunta de que italiano fala italiano, de que francês fala francês? Foi uma construção feita nos séculos XVI, XVII, XVIII, devido às lutas geopolíticas que se travavam na Europa, e a língua foi um dos instrumentos para consolidar tais posições. Quando chega ao século XIX tal questão já era ponto pacífico. E até hoje a simbiose identitária entre nacionalidade e língua está marcada. No entanto, se formos catar algumas incongruências nessa relação, temos nos Estados Unidos uma prova de língua inglesa de cidadania em que 80% dos americanos não seriam aprovados. Já em pleno século XXI, outra problemática se levanta com a globalização, o movimento do multilinguismo: na cidade de Londres, por exemplo, se fala mais de 800 idiomas; a língua que mais influencia o francês hoje em dia, não é o inglês, mas o árabe. E fica a pergunta: — Tem cabimento a Linguística continuar falando de falante nativo, de língua materna? Não tem o menor sentido a Linguística permanecer nas categorias replicadas de um mundo que não mais existe.

É por isso que digo que o terreno da Linguística Aplicada é muito promissor. E este rumo da Linguística Aplicada está sedimentada por autores mais recentes como Alastair Pennycook (1998) que propõe uma Linguística Aplicada crítica, em que o linguista aplicado é mais do que um aplicador de teorias, mas um ativista político, em que a “linguagem funciona para manter e/ou mudar as relações de poder na sociedade.[...] O linguista aplicado pode auxiliar o ser humano a conscientizar-se sobre o modo como a linguagem contribui para o domínio de umas pessoas sobre as outras”. Segundo Pennycook as “desigualdades sociais ficaram latentes na década de 90, que foi marcada pela presença de iniquidades construídas a partir das diferenças de gênero, raça, etnia, classe, idade, preferência sexual e outras distinções que conduziram às desigualdades opressoras”. Não é possível pensar uma filosofia da ciência que não se ligue ao social, haja vista a Sociologia do Conhecimento, uma área de estudo recente dos últimos 40 anos, que contesta a visão linear do progresso das ciências e pleiteia que as ideias possam ser sempre atreladas a outras questões, que são frutos geopolíticos e socio-históricos.

No Brasil, a LA já tem uma conscientização muito clara, haja vista a voz de nosso colega Luiz Paulo Moita Lopes em seu livro *Por uma linguística indisciplinar* (2006), em que sinaliza justamente para esses novos ventos aos quais devemos aderir, conquistando novos voos. Nosso colega, afirma que a LA tem de repensar o seu terreno. E confirmo que os problemas linguísticos que estão ocorrendo no mundo atual não são da alçada de uma linguística teórica tradicional; pode até ser que em algum momento se recorra a essa linguística, mas temos de repensar a realidade desses novos tempos; temos que passar a categorias e conceitos completamente novos. Não é a linguística isoladamente, à revelia, que vai dar conta desses problemas. Cada realidade exige uma nova tomada de posição. Daí retornarmos ao *situadness*. Não há como replicar pesquisa de um lugar para outro. É preciso olhar a realidade sociopolítica e não apenas reduplicar o já feito em moldes tradicionais para apenas dizer que está fazendo pesquisa. Precisamos olhar para as peculiaridades, mas não com óculos emprestados de outro, pois sempre darão uma visão enviesada. Nosso trabalho é muito mais importante do que pensamos. Não somos simples replicadores. Linguística Aplicada também pressupõe fazer a sua própria teoria em moldes completamente diferentes.

Enfim, todos os episódios descritos refletem uma voz que chega aos dias de hoje: nós não somos consumidores de teorias, nós produzimos. É importante reconhecer de onde viemos e onde estamos, para saber para onde iremos.

Referências

BROWN, G. **Listening in Spoken English. 2nd. London:** Longman, 1990.

CORDER, P. **Introducing Applied Linguistics.** NY: Penguin Books Ltda, 1973.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 2, pp.181-196, 2005.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1993.

HUTTON, C. M. **Race and the Third Reich: Linguistics, Racial Anthropology, and Genetics in the Dialectic of Volk.** Cambridge: Polity Press, 2005.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. “A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica”. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

**RAJAGOPALAN, K. *A NOVA PRAGMÁTICA:
FASES E FEIÇÕES DE UM FAZER.*
COLEÇÃO LINGUA[GEM] 44. SÃO PAULO: PARÁBOLA
EDITORES, 2010.**

Ruberval Ferreira*

A Nova Pragmática: Fases e Feições de um Fazer é uma coletânea de textos avulsos que reúne, em doze capítulos, as principais discussões feitas por Kanavillil Rajagopalan, ao longo de três décadas, sobre o vigoroso legado teórico de John Langshaw Austin. O livro representa o percurso de suas reflexões sobre a teoria dos atos de fala e, principalmente, sobre como essa teoria foi apropriada por seu discípulo mais ilustre, John Searle, que se colocou providencialmente, em oportuno momento, como seu continuador, seu herdeiro mais legítimo e a quem deveria ser dada a nobre tarefa de colocar o elemento que faltava para que ela pudesse, enfim, gozar do *status* de uma teoria propriamente dita.

Com exceção do primeiro capítulo, que traz uma síntese da trajetória intelectual do autor, de seu interesse pelo assunto e do que se deve entender por uma nova pragmática, todos os outros foram previamente publicados sob forma de artigos, a maioria em língua inglesa, nos principais periódicos internacionais da área e em diferentes momentos e lugares. Esses artigos trazem uma característica muito peculiar: podem ser lidos como capítulos de uma reflexão cuja narrativa procura vencer o cansaço e a aridez dos velhos tratados. E a receita é simples: trata-se de um autor que abre o jogo não só de uma das mais importantes reflexões sobre a linguagem e das cartas escondidas nas mangas de seus principais jogadores, mas, sobretudo, da própria ciência linguística, que historicamente tem resistido ao potencial transformador da teoria dos atos de fala, na forma como esta foi pensada inicialmente por Austin. Digo inicialmente porque a teoria dos atos de fala que se tornou conhecida em todo o mundo acadêmico não coincide necessariamente com as aspirações teóricas de seu mentor, como bem podemos ver no capítulo cinco desta coletânea.

Ao longo de suas reflexões, Rajagopalan observa que a teoria dos atos de fala se tornou conhecida no mundo inteiro mais pelas mãos do filósofo John Searle do que propriamente pelas mãos de Austin. O autor mostra que é comum ver os estudiosos confundir o divulgador da teoria com o seu inspirador e basear seus estudos nas intervenções que o divulgador da teoria fez no pensamento original do inspirador, sendo os dois, frequentemente, vistos como se fossem “um par de vozes inseparáveis”.

*Ruberval Ferreira é professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É doutor pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Realizou estágio doutoral na *École des Hautes Études em Sciences Sociales* de Paris, sob a supervisão de Jacques Derrida.

O que vemos, entretanto, é que a teoria dos atos de fala do inspirador e a teoria dos atos de fala do divulgador são dois pontos de vista absolutamente inconciliáveis. Enquanto o mentor da teoria se esforçou para mostrar que a linguagem é um bicho indomável, que se furta o tempo todo ao cabresto da formalização, o seu divulgador fez exatamente o contrário: pegou a fala de seu mestre e acrescentou o que ele julgava faltar para que a teoria em questão desse conta do nobre desafio em vista e a linguagem, fera indômita, pudesse, finalmente, ser domesticada pelas vias da formalização, o que significa, em outras palavras, ter os seus usos previstos por uma taxonomia qualquer.

O livro mostra, em vários momentos, como Searle soube se apropriar magistralmente de uma discussão que via a linguagem como fenômeno sempre a reboque das contingências sociais e históricas, como fenômeno que se furta a toda tentativa de sistematização, para fazer exatamente o contrário: provar que os usos da linguagem podem ser previstos porque se prestam a uma classificação. O autor destaca que a notoriedade e fama que Searle ganhou, depois de se apresentar ao mundo como o herdeiro-mor da teoria dos atos de fala, deve-se exatamente ao fato de ele ter conseguido, aos olhos do *mainstream* filosófico-linguístico, fazer o que Austin não tinha conseguido em suas insistentes tentativas: encontrar o antídoto para a rebeldia da linguagem, sintetizada pela imprevisibilidade da força ilocucionária de todo ato de fala e pela perlocução advinda desta força. Em outras palavras, propor uma Teoria dos Atos de Fala que pudesse prever todos os usos linguísticos e que estivesse totalmente comprometida em fazer o que tanto tranquiliza o coração dos homens: classificar, sistematizar, por ordem nas coisas, conhecer para se acalmar e perder o medo, no caso, do que se coloca desde o início como algo furtivo, inclassificável, imprevisível. No entanto, o que vemos ao longo das discussões feitas por Rajagopalan é mais a esterilização de um autor cuja teoria (ou seria melhor falar de uma anti-teoria?) tinha tudo para revolucionar os limites da linguística e o debate sobre linguagem e sua intangível complexidade, do que a continuação de uma teoria inacabada propriamente dita.

Outro elemento que merece um esclarecimento é o próprio título da obra: a *Nova Pragmática*. O novo aqui deve ser visto como remetendo à noção de iterabilidade em Derrida, à ideia de um desvelamento crítico instaurado não só pela repetição de uma teorização, mas, sobretudo, por uma nova e necessária leitura. Em Derrida, a iterabilidade da linguagem diz respeito não só à possibilidade de repetição, mas à possibilidade de um novo sentido para o que se repete, uma nova forma de inscrição histórica ou uma nova forma de agir com a linguagem. E nisso reside todo o potencial de transformação desse fenômeno tão indômito quanto fascinante – o novo sentido – sensível à escuta do que precisa ser superado nas relações humanas e, por extensão, na linguagem. Se o livro nos exorta a alguns arremates, este certamente é um dos mais prementes.

Da mesma forma que a teoria dos atos de fala de Austin, que se estendeu da filosofia aos mais variados campos das ciências aplicadas, este livro tem um alcance também muito vasto, uma vez que tematiza aspectos da linguagem que são extremamente importantes para se pensar uma série de questões. De maneira geral, o livro é bastante útil aos pesquisadores que vêem a linguagem não só como um modo de ação, mas, sobretudo, como algo que demanda intervenção, algo que

carrega em si a necessidade da sua própria crítica, como tão bem lembrou Derrida, um dos principais leitores do legado de Austin e certamente um dos teóricos que mais se opôs à forma como sua teoria foi apropriada por John Searle.

De maneira geral, as discussões que Rajagopalan empreende neste livro vão além de um simples desvelamento da Teoria dos Atos de Fala. Essas discussões, que mobilizam nomes de peso, tais como Nietzsche, Marx, Derrida, trazem importantes acréscimos à teoria, não só no que diz respeito às leituras oficiais da academia, mas, sobretudo, no que se refere às práticas de linguagem na vida social, chamando nossa atenção para um aspecto crucial dessas práticas, geralmente negligenciado pelas disciplinas que pensam suas questões também a partir da linguagem: sua dimensão ético-política. Uma das mais importantes conclusões a que podemos chegar da leitura deste livro se afina com umas das sacadas que Derrida fez da obra de Austin e que ganha ressonância nas reflexões que Rajagopalan fez em vários momentos sobre a obra de Austin: é porque Austin esteve o tempo todo falando de ética, mesmo sem a devida consciência disso, que precisamos levar a linguagem a sério. É precisamente porque dizer é um ato ao mesmo tempo ético e político, um ato que se dá entre possibilidades e traça fronteiras, gerando consequências, que a linguagem demanda que intervenhamos nela. A “nova pragmática”, a meu ver, traz a linguagem e todas as suas consequências para o nosso colo – lugar mais do que devido – o que significa: a responsabilidade por tudo o que fazemos quando dizemos.

Bibliografia¹

AUSTIN, J. L. **Quando Dizer é Fazer**. (Trad. Danilo Marcondes). Porto Alegre: Artmed, 1990.

DERRIDA, J. “Assinatura acontecimento contexto”. In: **Margens da Filosofia**. (Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães). Campinas: Papirus, 1991.

_____. “Remarks on Deconstruction and Pragmatism”. In: MOUFFE, C. (Org.). **Deconstruction and Pragmatism**. London/New York: Routledge, 1996.

FERREIRA, R. **Guerra na Língua: Mídia, Poder e Terrorismo**. Fortaleza: Eduece, 2007.

RAJAGOPALAN, K. **A Nova Pragmática: Fases e Feições de um Fazer**. São Paulo: Parábola, 2010.

¹Abro mão de colocar no interior do texto referências (mesmo contrariando as normas da revista), pois o próprio gênero “resenha” me permite tal escolha. A bibliografia listada refere-se aos pensamentos que foram sendo construídos ao longo de minha escritura.

FABULÁRIO CONCISO PARA TEMPOS INCLEMENTES

João Bosco Bezerra Bonfim*

I

Fábula do Pequi

Era uma vez, deserto no Cerrado,
Em amarelo-escandaloso, flor,
Que, em boa hora, gostosa de si,
Ourivesou finíssimo sabor.

Mas em seu verde cansada si esteve,
Janus bifronte sem qualquer pudor,
Macho-e-fêmea, si famigerava:
A fome matava só com seu olor.

Então, voou seu perfume para além;
Em vez de presa, prendeu o beija-flor
Que, de paixão, o sexo ali retém.

Mas que não se engane o viajante,
Abocanhar-lhe dentes não convém:
Zapt! de presa se faz predador.

II

Galope da Mosca e da Aranha

Disse a Aranha:

–Venha ao café,

Sorrindo à Mosca

Suave convite.

Fingindo inocência,

Aceita o palpito

E entra na teia,

Como quem não quer,

*João Bosco Bezerra Bonfim, poeta, Consultor Legislativo do Senado Federal, Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília, com tese em Análise de Discurso intitulada "O gênero do cordel sob a perspectiva crítica do discurso". Autor, entre outros, de *Romance do Vaqueiro Voador*. Brasília: Callis, 2010 e *A Fome que não Sai no Jornal*. Brasília: Plano, 2002. jbbbonfim@gmail.com

Mil olhos à espreita,
 Para tomar pé.
E quanto mais entra,
 No bom labirinto,
Sente sobre as asas
 Um aperto de cinto.
Mas sempre na boca,
 Promessa de mel,
Até que, pregada
 No doce papel,
Sente a embriaguês
 Do puro absinto.

III

Concerto para quatro patas e arame farpado

No campo vasto de ipês floridos,
Pampa ignora o que sejam porteiras;
E até onde vão seus sentidos,
Ri e relincha, marchando faceiro.

E, no galope, o que é que ele avista?
Se não é a poldra Nuvem, na beira
Do riacho, em pose de artista!
De crina tão longa, a voar, maneira.

Tão certo é o encontro quão veloz é o passo
De Pampa e Nuvem ao fundo do vale,
Correndo ao quadrúpede abraço.

Ao terceiro dia, dois fossos cavados:
A cerca não vence os dois namorados:
Sobre o arame repousam o cansaço.

IV

Galope para a Tubaroa

Um dia na praia
 De longe avistei
Uma barbatana
 Alegre e contente
Conforme o sorriso:
 Milhares de dentes
Era a Tubaroa
 Artista de grei

Que a tudo engole
 Digere? Não sei!
Ela nunca para
 Recusa o pensar
E aquilo que ouve
 Se esqueceu já
Pois nada sacia
 O instinto voraz
Tem sempre com ela
 Mil bestas atrás
Cantando galope
 Na beira do mar.

V

Cândida

Sem opinião formada, diz: – Foi!
Mas logo se desdiz muito guapo,
Com maior ênfase: – Não foi!

Mas a Rã nem liga, indiferente:
A ela não importa a língua
maledicente da má gente.
Para ela não passam de ínguas.

Porém não tarda o julgamento:
Na boca, a prova de seu crime,
Que a todos causa grã tormento.

Mesmo assim, recusa e até xinga.
Nega-se a pagar medicamentos:
– Não fui eu que pus sapinho na Língua!

VI

Grilo

O Grilo grilou
 seu canto noturno
Mas sem esperar
 que ouvisse a plateia
Cantador de fé,
 tempera a traqueia
E aquilo que diz
 parece absurdo
Embora incrível,
 repete a trilha

Esse é o ensino
da sua família:
– A noite é um dia,
com o sol às avessas
Por isso repito
a mesma conversa:
A vida é a morte;
o sono, a vigília.

VII
Bebedouro

Por sete dias a fio
Veio a Onça beber água
Que passarinho não bebe
Mas não bebia nem nada
Essa felina danada:

Só de olho no macaco
Que tardava sua chegada
Mesmo morrendo de sede
O barato recusava.

Porém, usando de cautela
Envia-lhe um mensageiro
A comprar-lhe pela bagatela
De uma mala de dinheiro.

E, hoje, farta a bebida,
No mocó de seu Macaco,
Que de grama em papelote,
Enche o saco e o bisaco.

VII
Peleja de Seriema com cobra
para Seu Roberto Correa

No grande cerrado,
de longe avistei
Vistosa Seriema
de crista elegante
Caçando conversa
com o Cobra ondeante
Jogando sua asa,
esperava, não sei

Vencer o seu Cobra,
 que no bote é rei
Uma sapateia,
 o outro se arrasta
E, de boca em bote,
 o Cobra se agasta
E quando ele voa
 sua presa na asa
Dona Seriema
 se sente em casa
E o Cobra, no bico,
 gostosa ela pasta

IX

O cão sem flores

Nenhum lugar no mundo é mais propício
Para se enterrar tesouro valioso:
O jardim, onde se planta o osso.
Todo cachorro sabe esse ofício.

Data do tempo da fome canina
O bom hábito de fazer poupança
Quando faltar a matéria mais fina
Saca-se do jardim, enche-se a pança.

Mas outra fome – que não de comida –
Nasce no cão com a beleza da flor
A fartar os olhos mais que a barriga.

E assim surge o sofrer por amor:
Duas fomes se insurgem e brigam:
E entre a flor e o osso gane de dor

**DILMA ELEITA PELOS NORDESTINOS?
SOBRE A CIRCULAÇÃO DE ATOS DE FALA VIOLENTOS**

Daniel do Nascimento e Silva*

RESUMO: *Este artigo defende que a violência linguística tem um funcionamento particular. A injúria que atinge o sujeito funciona na história de sua própria exibição. Dito de outro modo, um ato de fala fere na medida em que circula e, assim, cita e incita condições injuriosas prévias e futuras. Observam-se aqui os modos em que nordestinos e nordestinas são feridos por modos de significar que circularam na mídia e em redes sociais por ocasião da eleição de Dilma Rousseff à presidência do Brasil. Conjugam-se assim um estudo textual da circulação da injúria com um dado de uma etnografia em curso sobre os modos de receber os ditos injuriosos.*

PALAVRAS-CHAVE: *circulação, injúria, violência linguística, ato de fala, mediação*

ABSTRACT: *This paper argues that linguistic violence works in a specific way. The injury that harms the subject exists in the history of its own enactment. In other words, a speech act wounds as long as it circulates, thus citing and inciting previous and future injurious conditions. I look at certain symbolic forms that wound the Nordestinos in the social and corporative media. The ultimate aim is to articulate a textual study of the circulation of injury with ethnographic data of a research now being carried out in Rio de Janeiro.*

KEYWORDS: *circulation, injury, linguistic violence, speech act, mediation*

Introdução

No dia 31 de outubro de 2010, os brasileiros elegeam, através de voto popular direto, Dilma Vana Rousseff, a primeira mulher a ocupar o cargo de presidente da república. No contexto das reações contrárias à eleição de Dilma, ficaram bastante marcados, na mídia corporativa do Brasil e além dela, enunciados que associam a vitória da candidata petista à expressiva votação que ela obteve nos estados do Norte e Nordeste do país. Embora uma análise acurada dos números demonstre que não foram exatamente o Norte e o Nordeste que elegeram Dilma, afirmações como a do Jornalista Leandro Nardoch, “os nordestinos, grupo que garantiu a vitória da

*Daniel do Nascimento e Silva é professor de Linguística da Escola de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, com estágio no Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia, Berkeley. dnsfortal@gmail.com

candidata petista nas eleições” (*Folha de S. Paulo*, 11/11/2010), proliferaram na mídia corporativa e na Internet nos dias que se sucederam às eleições.

Os números da votação demonstram que, mesmo extraindo-se as regiões Norte e Nordeste da contagem, José Serra teria perdido. No Sul e no Sudeste, Dilma teve 29,7 milhões de votos, contra 29,4 milhões do candidato da oposição. Não obstante a “literalidade” dos números, a interpretação desse resultado por diversos segmentos conservadores da sociedade brasileira apoiou-se numa já histórica discriminação contra os nordestinos e as nordestinas.

O jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia seguinte ao resultado final das eleições, publicou um mapa em que os municípios das regiões brasileiras são coloridos de acordo com a expressividade da votação obtida por cada candidato (cf. Figura 1). Lembrando a bandeira dos partidos, vermelha é a cor do PT e azul, a do PSDB.

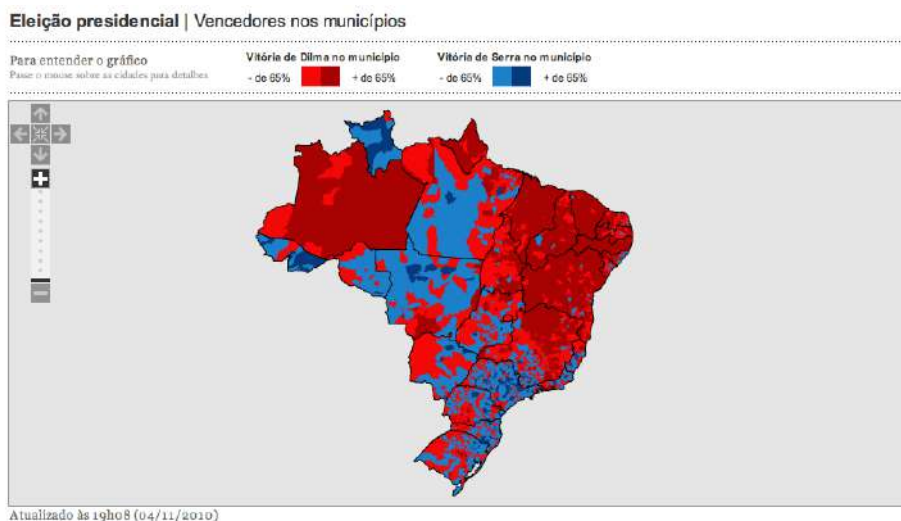


Figura 1

<http://www.estadao.com.br/especiais/mapa-da-votacao-para-presidente-nos-municipios,123626.htm>

Conforme o mapa publicado pelo *Estado de S. Paulo*, houve uma predominância do vermelho sobretudo em estados do Nordeste e do Norte, ao passo que o azul foi mais expressivo principalmente nos estados do Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Mapas são um tipo de signo. Mais especificamente, segundo a classificação de Peirce (1955[1897]) para os signos de acordo a relação signo-objeto, os mapas seriam um ícone, isto é, aquele signo que carrega consigo semelhanças formais com seu objeto. Em sendo ícone, o mapa em questão é divulgado como aquilo que se assemelha ao mundo a que se refere, de forma a legitimar certa política de verdade acerca da realidade social e política do Brasil. Trata-se da criação de uma política de voz e verdade a partir de um complexo uso de signos modernos, como a cartografia e a estatística, de forma a pigmentá-los com as cores de um país supostamente dividido entre Sul e Norte, ricos e pobres, modernos e pré-modernos.

Peirce nos oferece uma excelente observação sobre o que seja contemplar um ícone. Eis o excerto de um artigo escrito para o *American Journal of Mathematics*, em 1885:

Eu chamo um signo que significa algo somente por assemelhá-lo de ícone. Ícones são tão completamente substituíveis por seus objetos que dificilmente podem ser distinguidos deles. É assim o caso dos diagramas em geometria. Um diagrama, de fato, na medida em que tem uma significação geral, não é um ícone puro; mas enquanto raciocinamos por meio dele esquecemos tal abstração em grande medida, e o diagrama se torna a própria coisa. O mesmo se dá ao contemplar uma pintura: há um momento em que perdemos a consciência de que não se trata da coisa, a distinção entre o real e a cópia desaparece, e é naquele momento um puro sonho, – não qualquer existência particular, e também não uma existência geral. Neste momento estamos contemplando um ícone (PEIRCE, 1885, p. 181).

É esse momento “de puro sonho” em que contemplamos um ícone e “perdemos a consciência de que não se trata da coisa” que parece capturar o leitor quando diante de um mapa-ícone da divisão do Brasil como esse de *O Estado*. Trata-se de um lapso de tempo, um golpe de memória em que “a distinção entre o real e a cópia desaparece”. Certamente, seria uma injustiça à filosofia de Peirce afirmar que o filósofo estaria defendendo a possibilidade de um relação imediata com os objetos no mundo – a semiologia de Peirce é, de partida, um empreendimento triádico em cuja lógica um signo só é interpretado se houver “algum tipo de mediação semiótica” (PARMENTIER, 1994; PONZIO, 2006). Nesse sentido, é nesse universo da mediação – estamos, interessantemente, analisando a *mídia* – que nos perdemos ao contemplar um ícone e o tomamos, num lapso, como a própria coisa.

Ao divulgar esse ícone, o jornal está reiterando uma posição diante da realidade social e política do país, em especial diante dos *subdesenvolvidos* Norte e Nordeste. Essa reiteração, a qual podemos nomear iterabilidade (DERRIDA, 1977), retoma um conjunto de atos de fala e estimula outros, formando uma “cadeia ritual de ressignificações cuja origem e fim continuam não-fixos e não fixáveis” (BUTLER, 1997, p.14). Nas eleições presidenciais de 2006, tanto *O Estado de S. Paulo* como a *Folha de S. Paulo* divulgaram mapas que encenam a divisão do país. Demonstrei, em minha tese de doutorado, que *O Estado de S. Paulo*, na discussão de dados de uma pesquisa eleitoral para presidente realizada pelo jornal juntamente com o Ibope, aponta que “quanto mais sulista, branco, maduro e escolarizado for o eleitor, menos ele irá tolerar candidatos corruptos” (SILVA, 2010, p. 97). A *Folha de S. Paulo*, após o resultado do pleito que elegeu Lula, insiste, em seu Editorial, num país “dividido em classes de renda e escolaridade; dividido regionalmente; dividido politicamente” (*Folha de S. Paulo*, 02/10/2006). Ao compor o seu mapa-ícone da distribuição de votos, o Editorial diz que é “vermelha (cor do PT) a *mancha* que vai de Minas ao Amazonas, passando pelo Nordeste. É azul (dos tucanos) o *espectro* que vai do Rio Grande do Sul, passa por São Paulo e abrange o Centro-Oeste” (*ibid.*, grifos meus). A divisão do país é aqui valorada segundo metáforas que licenciam ideias bem diferentes: uma *mancha* relaciona-se a algo indesejado, irritante, sujo; um *espectro* implica noções como diversidade, continuidade e luz.

A origem desses atos de fala, apesar de difusa por princípio, remete à própria invenção do Nordeste, na década de 1920, como terra do atraso, da morte, da fome

e da pobreza (ALBUQUERQUE JR., 2001). Nas cartografias encenadas pela mídia corporativa do Brasil, o Nordeste ocupa o lugar da “vitória do passado contra o futuro” – como anuncia a primeira capa de *Veja* sobre o Nordeste, em 1969 –, uma territorialidade medonha que não tipifica o progresso e a vitória contra o passado alcançados pelo Sudeste.

Ainda na esteira da iterabilidade desses atos de fala, veja-se, a seguir, uma imagem de autoria desconhecida que circulou na Internet após a divulgação do resultado das eleições.

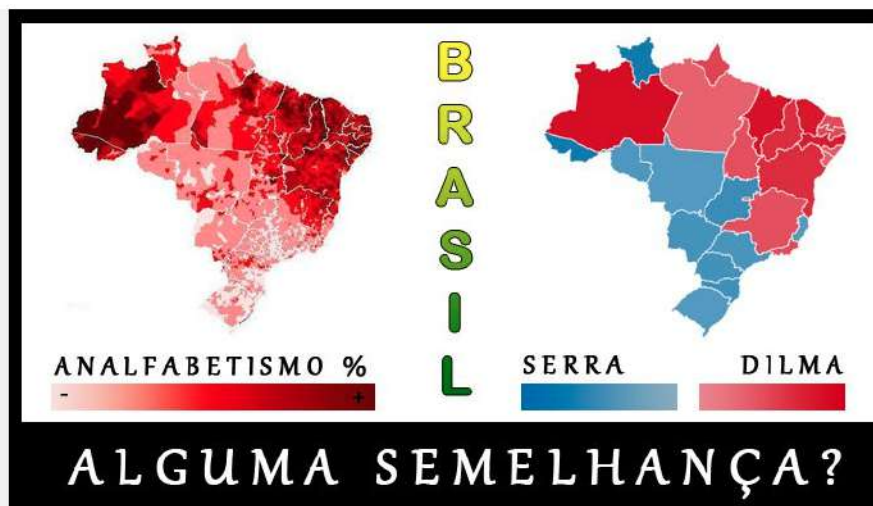


Figura 2
Divisão do Brasil (desconhecido)

Neste mapa, o analfabetismo é definido por tonalidades de vermelho, justamente a cor da vitória de Dilma. Dito de outro modo, teriam sido os analfabetos que alçaram a candidata ao poder. Pela cartografia do analfabetismo, percebe-se também que são os estados do Norte e do Nordeste que possuem os maiores índices de iletrados. É importante observar que esse mapa equaciona uma ideologia linguística (BAUMAN & BRIGGS, 2003) com uma definição, por vias icônicas, dos modernos no Brasil. Segundo uma das mais influentes ideologias (linguísticas) que fundam a modernidade, aquela de John Locke, as funções referenciais e proposicionais da linguagem seriam superiores às funções meramente indexicais, presas ao contexto – o que é o caso da fala dos iletrados (BAUMAN & BRIGGS, 2003, p. 191). Analfabetos, por definição, não podem ser modernos – eles são incapazes de dominar um código altamente convencional, a escrita, necessário para que se alcancem as funções superiores da racionalidade.

1. A questão da injúria

Uma outra reação ainda mais odiosa circulou na Internet logo após a eleição da nova presidente. Trata-se de uma injúria que se assinava. A estudante de direito Mayara Petruso, uma paulistana de 19 anos, divulgou em sua página do Twitter a seguinte manifestação de ódio: “Nordestista (sic) não é gente, faça um favor a SP, mate um nordestino afogado!” (cf. Figura 3)



Figura 3
Twitter de Mayara Petruso (apagado após a polêmica)

O enunciado em questão atribui aos nordestinos a condição de *homo sacer* (AGAMBEN, 2010), uma categoria jurídica do direito romano antigo. O *homo sacer* era duplamente banido, tanto da lei humana como na lei divina. Assim, matar um *homo sacer* não era nem um crime nem um sacrifício aos deuses. Esse duplo banimento que posiciona o sujeito num não-lugar onde sua vida pode ser subtraída sem que isso seja um crime acompanha a história – e o Estado de Exceção que provocou o genocídio dos judeus europeus na II Guerra é a expressão máxima (mas não a última) do poder de decisão sobre a vida e a morte. Poder-se-ia argumentar (e de fato se argumentou) que a incitação à morte dos nordestinos no enunciado da estudante de direito não era literal. No entanto, em vista do impacto que a fala do ódio de Mayara provocou na Internet, com várias postagens no Twitter e Facebook apoiando o preconceito e o abandono à vida nua dos nordestinos, o caso teve consequências legais. A Ordem dos Advogados do Brasil, Seção Pernambuco, encaminhou uma notícia-crime ao Ministério Público solicitando que Mayara responda pelos crimes de racismo e incitação pública de ato delituoso.

Tanto o mapa anônimo que circulou na Internet como a série de postagens assinadas por Mayara Petruso¹ são uma instância de que a injúria que fere os nordestinos é atual e circula. O dito injurioso provoca o seu próprio tipo de violência. Essa violência pode funcionar nos termos da violência física, como é o caso, por exemplo, da invectiva racial. Butler (1997, p. 4) cita Charles R. Lawrence III, para quem a fala racista é um “‘ataque verbal’, sublinhando que o efeito da invectiva racial é “como receber um tapa no rosto. A injúria é instantânea”. Para a autora, a comparação entre ataque verbal e ataque físico aponta que há algo em comum

¹A estudante fez outras falas do ódio circularem. No Facebook, no mesmo dia, ela escreveu: “AFUNDA BRASIL. Deem direito de voto pros nordestinos e afundem o país de quem trabalha pra sustentar os vagabundos que fazem filho pra ganhar o bolsa 171”. Nesse enunciado, é curiosa também a correlação entre direito e vida nua. Os nordestinos estariam se livrando do banimento da lei ao adentrarem nessa mesma lei pela via da vida nua, isto é, ao terem filhos e assim se ampararem pela lei.

entre as duas experiências, mas o uso da símile (“é como receber um tapa”) sugere que se trata, afinal, de coisas distintas. De fato, se olharmos para a significação do termo “injúria” no dicionário *Houaiss*, encontraremos definições que descrevem que a injúria é tanto “um dito insultuoso ou ofensivo” como “o ato ou efeito de danificar, dano”. O psíquico e o físico aparecem aí como dimensões possíveis da machucabilidade da injúria, porém distintas – o *Houaiss* elenca ainda definições do Direito, “ilícito penal praticado por quem ofende a honra e a dignidade de outrem”, e da Medicina, “traumatismo, geralmente provocado por agente externo; lesão”.

O fato de as palavras de Mayara poderem atingir os nordestinos não apenas num nível ideacional, mas também – e sobretudo – somático, aponta para a especificidade da violência linguística. A hipótese que se aventa é a de a injúria verbal, um tipo de violência, é mediado e funciona na circulação. Os termos “mediação” e “circulação” merecem ser melhor desenvolvidos, precisamente por sua importância no funcionamento da fala do ódio que se sucedeu à eleição da candidata petista. Afirmar que a violência das palavras é mediada significa dizer que o modo específico que a linguagem tem de ferir se associa ao seu estatuto *qua* linguagem. Com Peirce, aprendemos que um símbolo (o signo que é regido por uma Lei, por uma convenção) só funciona se participar de uma relação triádica e, portanto, *mediada* entre signo, objeto e interpretante. Na lógica peirceana, nenhuma palavra significa um objeto sem a mediação de uma mente ou interpretante; nenhuma mente tem acesso a um objeto sem um signo. Estamos aqui caminhando pelo território da terceiridade, o domínio por excelência da linguagem articulada, e que equivale, na psicanálise de Lacan, ao registro do simbólico. O simbólico é o lugar fundamental da linguagem, dessa Lei que organiza a nossa entrada na cultura (LACAN, 1966). O grande Outro da linguagem, que já está sempre lá e antecede a entrada da criança na língua, é, segundo Santaella (1999), “sempre terceiridade. É lei, mediação, estrutura regulada que prescreve o sujeito”.

Assim, entender a injúria que se instaura contra os nordestinos na linguagem implica entender que essa violência é mediada e, portanto, regida por leis. Trata-se de uma violência cujas regras demandam investigação crítica, justamente por ela *não descrever* a violência física; ao contrário, é ela um tipo próprio de violência.

O outro termo que requer explanação é “circulação”. Espero ter tornado claro que a injúria contra os nordestinos funciona na medida em que cita e incita outros ditos insultuosos, formando uma longa cadeia de repetições e rupturas. No recorte analisado, mapas verbais e geográficos e ditos injuriosos retomam uns aos outros e, por vezes, são “interrompidos”, como foi o caso da ação criminal em curso que procura atribuir a contabilidade a uma personagem social específica. Observe-se que o argumento utilizado pela OAB-PE para mover a ação contra Mayara e não contra todos os outros que se manifestaram preconceituosamente é o de que “foi ela quem começou” (*Yahoo! Brasil*, 3/11/2010)². É curioso que uma especialista em direito penal utilizou-se justamente do argumento contrário em defesa de Mayara. Em artigo publicado na *Folha de S. Paulo*, intitulado “Em defesa da estudante Mayara”, a especialista, professora Janaina Paschoal, argumenta que Mayara não deve ser culpabilizada, porque é “um resultado da política separatista há anos pelo governo federal. É o nosso presidente que faz questão de separar o país entre Norte

² <http://br.noticias.yahoo.com/s/03112010/48/manchetes-justica-apurar-ofensas-nordestinos-na.html>

e Sul”. No termos da autora, a origem da injúria em questão não estaria na fala de Mayara, mas na fala de Lula.

Essa indiscernibilidade quanto ao ponto exato de onde se origina o ato injurioso deve-se ao fato de que a injúria verbal é um ato citacional – o dizer de Mayara excede a si mesmo. Esse excesso das palavras que ferem, as quais são sempre maiores do que elas mesmas por dependerem de condições prévias e violentas, é parte da excelente elaboração de Judith Butler sobre a pragmática da violência verbal. Segundo a autora, o momento sempre ritualizado em que o ato de fala produz aquilo que nomeia não é nunca um momento único. Ele é parte de uma historicidade condensada: “ele excede a si mesmo em direções futuras e passadas, um efeito de invocações anteriores e futuras que constituem o momento da enunciação e dele escapam” (BUTLER, 1997, p.3). O fato de o tempo do dizer de Mayara exceder-se a si mesmo e estar, nesse sentido, fora de controle não o exime, no entanto, de ser passível de punição. “Parece ser incontestavelmente verdadeiro o fato de que as palavras ferem, e uma certeza incontroversa o fato de que a fala odiosa, racista, misógina e homofóbica deve ser enfrentada” (*idem*, p.50).

Assim, a ação criminal que se detém sobre um indivíduo específico e o torna responsável por um ato ofensivo é uma espécie de “pausa” nessa temporabilidade citacional em que circula e funciona a injúria. A ficção retrospectiva que culpabiliza alguém parece ser o único modo de enfrentar a fala do ódio. A própria OAB reconhece o caráter prototípico do processo contra Mayara: “O objetivo da ação contra Mayara, segundo a OAB-PE, é acabar com a percepção que existe de que manifestações odiosas na internet acabam impunes” (*Yahoo! Brasil*, 3/11/2010).

2. Palavras finais: comunicabilidade e rejeição à injúria

O modelo filosófico de circulação proposto por Butler ganha diferentes matizes se relido à luz da recente proposta de Charles Briggs, em Antropologia, para entender a circulação do discurso. Briggs (2007a e b) propõe que as formas simbólicas da violência circulam junto com a proliferação dos textos em múltiplas dimensões espaciais e temporais da vida social. A ineficácia pragmática e ideológica dos textos é o que Briggs define por comunicabilidade, um termo que, em inglês [*communicability*], também significa a capacidade que têm os micróbios de proliferarem, e que, nessa abordagem antropológica, consiste em como os textos projetam sua própria emergência, circulação e recepção (um aspecto pragmático). Os leitores são então convidados a se interpelarem face a certos modos de interpretar o mundo (um aspecto ideológico). A noção de Briggs da circulação da violência oferece uma chave interessante para entendermos como a violência simbólica é ela mesma naturalizada, e como ela viaja como um conceito reificado e inconteste. A comunicabilidade é, não obstante, um processo que pode ser desafiado pelos sujeitos que se submetem a ela: as pessoas podem responder aos mapas comunicáveis “ao se recusarem a adentrar na posição oferecida a elas, ao revisá-la criticamente ou ao rejeitá-la em absoluto” (BRIGGS, 2007a, p. 556).

Apesar de suas diferenças, essas duas noções apontam para uma feição proeminente da circulação da injúria, a saber: enquanto circula e prolifera no

discurso, a violência pode também ser rejeitada. Tanto a noção de iterabilidade ou resignificação e a noção de comunicabilidade pressupõem que o discurso encontra a ruptura como uma condição de sua própria possibilidade.

A ruptura pode se dar tanto num domínio institucional, como foi o caso da ação penal movida pela OAB de Pernambuco contra a estudante de direito, mas também nos espaços cotidianos, onde os sujeitos transitam e reivindicam suas identidades. Atualmente, tenho me dedicado a uma etnografia cujo objetivo é mapear como migrantes nordestinos lidam com a questão da injúria nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo. Impressionou-me a resposta crítica de uma migrante do Ceará para uma expressão que utilizei em uma padaria de Copacabana, Rio de Janeiro. É relativamente comum no Ceará o uso espirituoso da expressão “parece que você vem da seca”, em referência ao estado de fome do interlocutor, que pode estar pedindo ou consumindo alimento. Em seu contexto *original*, o uso dessa expressão não soa ofensivo, mas fui surpreendido pelo modo como minha informante recebeu a brincadeira. Eu fiz a expressão circular em uma outra cidade, rompendo assim com suas condições prévias de uso. A expressão, agora fora de controle, foi direcionada ao amigo carioca que me acompanhava. Não se tratava mais de uma brincadeira entre nordestinos no Nordeste, mas de um dito fora de lugar, emitido por um nordestino a um carioca numa cidade nem sempre receptiva ao migrante do Nordeste. Maria, como operadora de caixa que nos atendia, ouviu a expressão e, dentro do espaço em que podia agir, interrompeu meu comentário com a pergunta, “Existe algum problema em vir da seca?” O silêncio desconcertante que se seguiu e a mudança do rumo da conversa demonstraram que uma forma de posicionar o outro foi rejeitada naquele momento. A dimensão somática da injúria, capaz de paralisar e ferir, é a mesma que participa da investida em uma resposta crítica. Entender como os nordestinos lidam com a fala que se descontrola em forma de ódio parece ser uma forma relevante de compreender como os sujeitos cotidianamente reivindicam e reinterpretam suas identidades.

Referências

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o Poder Soberano e a Vida Nua**. 2.ed. (Trad. Henrique Burigo). Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

ALBUQUERQUE JR., D. **A Invenção do Nordeste e Outras Artes**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAUMAN, R. & C. BRIGGS. **Voices of Modernity. Language Ideologies and the Politics of Inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BRIGGS, C. Anthropology, interviewing, and communicability in contemporary social life. **Current Anthropology**. V. 48, n.4, pp. 551-580, 2007a.

BRIGGS, C. Mediating infanticide: Theorizing relations between narrative and violence. **Cultural Anthropology**. V.22, n.3, pp. 315-356, 2007b.

BUTLER, J. **Excitable Speech: a Politics of the Performative**. London and New York: Routledge, 1997.

DERRIDA, J. Signature event context. (Trad. Samuel Weber & Jeffrey Mehlam). **Glyph**. V.1, pp. 172-197, 1977.

LACAN, J. **Écrits**. (Trad. Bruce Fink). Nova York & Londres: W.W. Norton, 1966.

PARMENTIER, R. **Signs in Society: Studies in Semiotic Anthropology**. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, 1944.

PEIRCE, C. "Logic as semiotic: the theory of signs". In: BUCHLER, J. (org.) **Philosophical Writings of Peirce**. New York: Dover Publications, 1955[1897].

PEIRCE, C. On the Algebra of Logic: A contribution to the philosophy of notation. **American Journal of Mathematics**. V.7, n.2, pp. 180-196, 1885.

PONZIO, A. Indexicality: Theory. In: BROWN, K. (Ed.) **Encyclopedia of Language and Linguistics**. 2.ed. Oxford: Elsevier, 2006.

SANTAELLA, L. As três categorias peirceanas e os três registros lacanianos. **Psicologia**. USP, V.10, n.2, pp. 81-91, 1999.

SILVA, D. **Pragmática da Violência: o Nordeste na Mídia Brasileira**. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 2010.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: UM ESTUDO INICIAL SOBRE O PEC-G

Djane Antonucci Correa*

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é discutir a maneira como as políticas linguísticas são consideradas em contextos de formação de professores, abordando algumas questões sobre o modo como os estudantes inseridos no PEC-G (Programa de Estudantes Convênio de Graduação) são integrados à universidade pública e, de maneira mais detida, ao Curso de Licenciatura em Letras. Para tanto, observo o caso de uma universidade pública do interior do estado do Paraná, e de uma graduanda em Letras oriunda de Guiné-Bissau. Por esse viés, observo que práticas de linguagem, sociais e de ensino requerem reflexões constantes acerca da constituição das práticas linguísticas e dos modos de aquisição e disseminação de conhecimentos.*

PALAVRAS-CHAVE: *políticas linguísticas, PEC-G, pluralidade linguística*

ABSTRACT: *The aim of this paper is to discuss how language policy are considered in contexts of teacher formation. I address some questions about how the students that are entered in "PEC-G" (Program for Undergraduate Students) are integrated into university community and, more carefully, to graduation in Linguistics. For that, I observe the case of a public university in the state of Paraná and a undergraduate in linguistics. She comes from Guiné-Bissau. Through this I analyse that language practices, social practices, and teaching practices require constant reflections on the constitution of linguistic practices. Likewise, they require that we take care to get knowledge and share it.*

KEYWORDS: *language policy, PEC-G, linguistic plurality*

Introdução

Entre os vários desafios com os quais os professores que atuam nos cursos de Licenciatura em Letras se deparam, pode-se dizer que um dos principais, é a convivência com a pluralidade linguística e cultural. Habilitar professores para atuar nas áreas de ensino da língua portuguesa e estrangeira é discutir e propiciar aos acadêmicos em formação considerações inerentes à percepção de que a linguagem procede e reflete das e nas práticas sociais.

*Djane A. Correa é doutora em Letras e professora pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pesquisadora colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP). djanecorrea@uol.com.br

Nessa visada, proponho-me abordar algumas questões relativas à maneira como os estudantes que estão inseridos no PEC-G (Programa de Estudantes Convênio de Graduação) são integrados à universidade pública e, de maneira mais detida, ao Curso de Licenciatura em Letras. Para tanto, faço um estudo de caso de uma universidade pública do interior do estado do Paraná, e de uma graduanda oriunda de Guiné-Bissau há três anos, ou seja, uma acadêmica que atualmente se encontra no último ano de graduação.

O texto será apresentado na seguinte ordem: primeiramente, faço uma breve explanação acerca dos aspectos gerais das políticas linguísticas (CALVET, 2007); (RAJAGOPALAN, 2008) e apresento a constituição linguística que se afigura no Brasil atualmente (OLIVEIRA, 2003). Em um segundo momento, exponho uma breve configuração (não quantitativa) do contexto multilíngue vivenciado na África (MAKONY & MEINHOF, 2006). Em um terceiro momento, com base em Santos (2008), discuto as mudanças que vêm ocorrendo nas universidades em tempos de globalização e a conseqüente necessidade de alteração de comportamento diante do conhecimento adquirido e do que temos que adquirir. Posteriormente, encaminho a discussão para a estruturação do PEC G, fazendo um breve apanhado da história da implantação desse convênio no Brasil no início do século passado, a participação de uma universidade pública do interior do Paraná (UEPG), para apontar alguns desafios que se fazem presentes nos cursos de licenciatura em Letras.

1. A necessidade de discussão a partir das políticas linguísticas

Políticas linguísticas e educacionais, tanto no âmbito do ensino fundamental e médio, quanto no ensino superior demandam constante atenção, ponderação e ação em razão da complexidade e dinamicidade que perpassa a rede de fatores sociais, culturais, étnicos históricos, econômicos, ideológicos e políticos, propriamente ditos. A combinação apropriada dessa rede de fatores define a formação adequada ou não dos cidadãos.

Nessa perspectiva, venho defendendo a necessidade de uma discussão mais pontuada e intensificada acerca da configuração dos ambientes linguísticos (CORREA, 2009; 2010), para que se compreenda melhor os mecanismos, as particularidades e, concomitantemente, a amplitude dos processos que envolvem e desenvolvem as práticas linguísticas segundo a visão de Pennycook, (2006, p. 67) quando se refere à Linguística Aplicada Crítica (LAC) “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões de linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento”.

Para abalizar essa proposta, é necessário observar como funcionam as políticas linguísticas, trazendo-as para o centro do debate. Entre os muitos conhecimentos que são exigidos daqueles que estão em fase de formação para atuar como docentes e como pesquisadores e também dos que já estão formados e atuando em sala de aula, termos como planejamento linguístico, norma culta, norma padrão, acordo ortográfico, entre outros afetos aos estudos da linguagem, precisam tornar-se palavras ou expressões significativas, por assim dizer, passíveis de reflexões mais aprofundadas. Dessa forma, é possível contextualizar melhor as escolhas linguísticas,

os panoramas plurilíngues, os contextos de variação linguística, e também a defesa das configurações monolíngues e homogêneas, incluindo as exigências de domínio das regras que fazem parte de tais configurações.

E assim venho propondo a discussão (CORREA, 2009; 2010) no sentido de entender melhor como se configuram os ambientes linguísticos, para que a formação de professores aconteça num plano mais concreto das realizações, mesmo que, do ponto de vista teórico, as questões de política linguística sejam postas num plano amplo e geral:

Pode ser um caminho para que professores formados e em formação transitem com mais propriedade entre os critérios que definem o reconhecimento do estatuto da língua como registro de contextos plurais ligados a práticas linguísticas e também para que seja reconhecida a complexidade que envolve a aplicação desses mecanismos ao ensino (CORREA, 2009, p. 77).

No que concerne ao ensino de língua, pode-se afirmar que as exigências encontradas no sistema escolar derivam das ações de intervenção nas línguas, e ter conhecimento de tais ações pode elucidar muitos paradoxos relativos à necessidade de conviver com e transitar pela diversidade, a heterogeneidade e as exigências que vêm impostas por meio de uma visão homogênea e estática de linguagem e cultura.

No Brasil, segundo dados apresentados na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (OLIVEIRA, 2003, p. 7), estão catalogados por volta de 210 idiomas: 180 línguas, chamadas *autóctones* e 30 chamadas *alóctones*, mantendo assim a premissa de que o Brasil é plurilíngue e multicultural. O autor adverte para a tentativa tanto do Estado português, em um primeiro momento, quanto do brasileiro, posteriormente, de construir um país cultural e linguisticamente unitário, admitindo apenas as variações que pudessem ser subsumidas no conceito mais ou menos estreito de “cultura brasileira”:

É através das línguas que as sociedades humanas, definidas como comunidades linguísticas produzem a maior parte do conhecimento de que dispõem e é através da língua que são construídos os sistemas simbólicos de segunda ordem, como a escrita ou as matemáticas, e que permitem a ação humana sobre a natureza e sobre os outros homens (OLIVEIRA, 2009, s/n.).

Entre as várias ações de que o autor está falando, a avaliação do *status* de uma língua, o equipamento dela para desempenhar determinada função (a definição de um sistema de escrita, de um vocabulário próprio – léxico – e a padronização dessa língua) são etapas do processo de planejamento linguístico. As escolhas a serem utilizadas para essas funções são atribuições do Estado, o qual, em seu campo de atuação, tem poder e meios de colocar em prática suas escolhas políticas (Cf. CALVET, 2007). E assim procedem as tentativas de construir a unificação linguística e, conseqüentemente, de um país:

[...] equipar uma língua está na dependência de condições específicas que a acompanham e que envolve fatores de ordem política. O conjunto de elementos que circundam esse universo, que é a linguagem, está relacionado de maneira complexa a particularidades que dizem respeito, dentre outros fatores, ao contexto político e sociocultural e histórico, paralelamente ao filosófico e epistemológico. (CORREA, 2009, p. 73).

Entretanto, faz-se necessário também observar a questão da função das línguas, avaliando em que medida a organização linguística de uma sociedade (as línguas em contato, seus domínios de uso, etc), responde às necessidades de comunicação dessa sociedade. Penso que é exatamente nessa medida que residem os conflitos derivados dos usos, das encolhas linguísticas, das práticas de linguagem no cotidiano das pessoas em contraponto ao sonho (ou a exigência?) de domínio de uma norma imposta por uma cultura que faz acreditar na existência de uma homogeneidade que garante a consolidação de configurações monolíngues, ainda que seja no imaginário das pessoas:

O que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino/aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias de aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma de gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania (RAJAGOPALAN, 2008. p. 17).

Calvet diz que se todas as línguas são iguais aos olhos dos linguistas, essa igualdade se situa num nível de princípios, isto é, num nível extremamente abstrato. Mas, na verdade, todas as línguas não podem cumprir, igualmente, as mesmas funções. Por exemplo, uma língua ágrafa não pode ser veículo de uma campanha de alfabetização, ensinar informática em uma língua que não disponha de vocabulário computacional se inviabiliza, ou, até mesmo, ensinar gramática em uma língua que não disponha de uma taxonomia gramatical, pois uma língua falada por uma ínfima minoria da população de um país dificilmente poderá ser escolhida como língua de unificação desse país. E assim se define o ambiente linguístico: a partir [d]“essa presença ou ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana” (CALVET, 2007, p. 72) e das práticas sociais, atendendo às necessidades da sociedade.

Em se tratando de um panorama multilíngue escancaradamente delineado, podemos citar os contextos linguísticos e culturais africanos. Makony & Meinhof (2006, p. 191) observam que

o problema da África em relação às línguas, assim como o problema do tribalismo é uma questão de quantidade: seu destino é sofrer por ter línguas e tribos demais. Em resumo, a África parece ser marcada por escassez ou por excesso, mas nunca por medida justa ou apropriada.

Entretanto a observação desses dois estudiosos abaixo apresentada leva a pensar sobre os dois lados da moeda quando tratados dos pontos de vista teórico e prático, ou seja, os aspectos positivos e negativos do convívio dessas comunidades no cotidiano e quando observadas com distanciamento:

A retórica do multilinguismo explica a existência de muitas línguas não como um problema, mas como uma vantagem, um “recurso” (*apud* BLOCH, 2002, p. 24). Insistir que o multilinguismo é um trunfo é uma posição que não é sensível à condição de pessoas multilíngues pobres. Saber que o multilinguismo constitui uma forma de riqueza cultural não oferece nenhum benefício a tais pessoas. É importante formular modos alternativos de tratar dessas questões se quisermos convencer pessoas leigas da validade de nossos argumentos (MAKONI & MEINHOF, 2006, pp. 191-192).

Os argumentos aos quais os pesquisadores fazem referência são os de que línguas são socialmente construídas. Por essa razão precisam ser desconstruídas, de tempos em tempos, para que se tornem tão compreensíveis quanto possível, de modo que o padrão se aproxime do uso do estudante. Em seguida, sugerem duas alternativas para que o ensino de língua atenda às necessidades de pessoas multilíngues:

A alternativa seria fazer com que a consciência sociolinguística se tornasse parte do currículo, de modo a transmitir a ideia de adequação funcional diferenciada de vários usos. O argumento para tal procedimento não é totalmente diferente daquele que promove uma língua-padrão para o uso institucional em geral, mas reconhece as variedades em outros domínios. A outra alternativa é experimentar, no ensino de línguas, o uso de materiais baseados em textos autênticos de variedades diferentes (MAKONI & MEINHOF, 2006, p. 200).

2. Pensar transdisciplinarmente: as formas de conhecimento

Tendo em vista que as universidades contemporâneas vêm se deparando frequentemente com situações que exigem mudanças de comportamento didático/pedagógico, em razão do panorama globalizado no qual vivemos e trabalhamos atualmente e da necessidade de universalizar o conhecimento e o cotidiano acadêmico como um todo, sob todos os pontos de vista, reitero que a discussão sobre a constituição das políticas linguísticas é uma forma de obter efetivamente maior compreensão do funcionamento das práticas linguísticas em sua completude, atendendo, assim, as especificidades que emergem principalmente dos contextos históricos, multiculturais, sociais e políticos nos quais essas práticas linguísticas são construídas e reconstruídas:

Entender-nos como estando sempre em transição força-nos ao exercício de, ao operar com o conceito de *trans*, não fixar nossas teorizações e ideias em essencialismos, homogeneidades ou cristalizações; torna-nos, também, mais livres para, exercitando permanentemente nossa capacidade criativa, realizar transformações quando as julgarmos necessárias (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Nessa direção, é preciso levar em conta outros elementos, de natureza mais ampla e que estão além de fronteiras do conhecimento compartimentalizado. Trata-se do que Boaventura de Souza Santos (2008, p. 36) chama de conhecimento pluriversitário: “O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interactividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação”. O mesmo autor ainda acrescenta que

a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário é, portanto, um processo muito mais amplo que a mercantilização da universidade e do conhecimento por ela produzido. É um processo mais visível hoje nos países centrais, ainda que também presente nos países semiperiféricos e periféricos. Mas tanto nestes como nos países periféricos teve lugar, ao longo das últimas décadas, uma outra transformação altamente desestabilizadora para a universidade, uma transformação que, estando articulada com a globalização neoliberal, não tem apenas dimensões econômicas nem se reduz à mercantilização da universidade. É, pelo contrário, uma transformação eminentemente política (SANTOS, 2008, p. 37).

O autor destaca que, nesses países supracitados, a universidade pública e o sistema educacional como um todo sempre estiveram ligados à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar:

Isso foi tão evidente nas universidades da América Latina no século XIX ou, no caso do Brasil, já no século XX, como no caso das universidades africanas e de várias asiáticas, como é o caso da Índia, depois da independência em meados do século XX. Tratava-se de conceber projetos de desenvolvimento ou de modernização nacionais, protagonizados pelo Estado, que visavam criar ou aprofundar a coerência e a coesão do país enquanto espaço econômico, social e cultural, território geopoliticamente bem definido (SANTOS, 2008, p. 37).

Mais uma vez, têm-se as evidências de que as estratégias promovidas nessas intervenções caminharam na direção oposta da que defende a troca de conhecimentos, tanto do ponto de vista intelectual quanto humanístico:

Os estudos humanísticos, as ciências sociais, mas, muitas vezes, também as próprias ciências naturais foram orientadas a dar consistência ao projeto nacional, criar o conhecimento e formar os quadros necessários à sua concretização. Nos melhores momentos, a liberdade acadêmica e a autonomia universitária foram parte integrante de tais projetos, mesmo quando os criticavam severamente (SANTOS, 2008, p. 37).

Entretanto, a amplidão dos desafios contemporâneos exige, de um lado, o diálogo com outras formas de conhecimento, de tal forma que se coloca na contramão da delimitação da fronteiras do conhecimento, o que exige informação rigorosa e permanente da opinião pública, e, por outro lado, a criação de organismos de orientação e até de decisão de natureza pluri e transdisciplinar.

3. PEC-G: breve histórico ¹

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) constitui um dos instrumentos de cooperação educacional que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Originado de forma pontual desde o final da década de vinte e tendo sido administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE ou Itamaraty) até o ano de 1967, o PEC-G foi desenvolvido, desde então, com base na assinatura de Protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre dois Ministérios: o da Educação, Ministério da educação e Cultura (MEC) , com a participação das Instituições de Ensino Superior (IES); e o Ministério das relações Exteriores (MRE), com a participação das Missões diplomáticas e Repartições consulares.

Esses protocolos, avaliados periodicamente, com base nos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes-convênio e nas observações encaminhadas pelas IES participantes aos gestores do PEC-G, juntamente com o Manual do Estudante-Convênio, constituem a regulamentação própria do Programa. Tudo ocorre de acordo com o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80, Lei 6.964/81 e Decreto nº 86.715/81). As eventuais alterações introduzidas nos Protocolos visam ao aperfeiçoamento, cada vez maior, dos mecanismos reguladores do PEC-G, a fim de se permitir aos estudantes-convênio a integralização do curso nos prazos estabelecidos e o seu retorno regular ao país de origem, para que este usufrua da sua formação no Brasil, o que é a meta principal do Programa.

De acordo com informações apresentadas no Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (2000), o intercâmbio de estudantes latino-americanos existe desde o início do século, com participações esporádicas e decorrentes de iniciativas isoladas. Em 1964, o PEC-G recebeu sua atual denominação em relatório do Ministério das Relações Exteriores (MEC), o qual

¹Todas as informações referentes a este tópico foram retiradas do Manual do programa de Estudantes-Convênio de Graduação (2000).

conduziu o Programa, sem a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em contato direto com as Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de sua sede no Rio de Janeiro até 1974. Em 3 de janeiro de 1967, o PEC-G ganhou seu primeiro instrumento normativo permanente, decorrente da assinatura, no Rio de Janeiro, de Protocolo (com 19 cláusulas) entre o MEC e o MRE o qual regulamentou a oferta e a distribuição das vagas por país, a seleção dos candidatos e a forma de encaminhamento do estudante-convênio às IES, definindo as responsabilidades dos dois Ministérios parceiros.

No primeiro Protocolo, a cláusula 1 estabelecia que era “atribuição do Ministério da Educação e Cultura a fixação do número de vagas para os estudantes estrangeiros [...], de acordo com as que lhe forem oferecidas pelos estabelecimentos de ensino superior do país”. As cláusulas 1 e 10 evidenciavam que, desde a primeira formalização do Programa, tanto a oferta de vagas quanto a seleção de candidatos eram anuais, isto é, sempre para o início do ano letivo. Pela cláusula 2, podia-se ver que esse Protocolo contemplava somente os países latino-americanos. A cláusula 3 previa que a seleção dos candidatos seria “através de comissões de seleção das quais fariam parte professores universitários locais e autoridades brasileiras”. A cláusula 6 acordava que competiria “ao Ministério da Educação e Cultura [...] a distribuição dos estudantes, encaminhados pelo Ministério das Relações Exteriores, pelas diversas escolas superiores [...]”. A cláusula 12 estabelecia que “o estudante-convênio não poderia mudar do curso para o qual foi selecionado”. E a 13 proibia a “transferência de estudante de universidade estrangeira para nacional em regime de estudante-convênio”. Invocando interpretação restritiva do artigo 18 da Lei nº 4.024/61, a cláusula 16 decidiu que “o estudante-convênio reprovado mais de uma vez na mesma série ou conjunto de disciplinas” seria desligado. Por fim, a cláusula 17 permitia o “curso de pós-graduação, a ser feito imediatamente após o curso de graduação”.

Tendo em vista as necessidades de adequação do protocolo para aprimorar o funcionamento, no ano de 1974, o MEC e o MRE assinaram o segundo Protocolo (com 17 cláusulas), que, além de ter-se adequado às exigências de maior eficiência, dado o aumento expressivo de participantes (só em 1974 ingressaram 1.600 alunos), procurou simplificar a operacionalização do PEC-G.

Além de várias simplificações operacionais, foram introduzidas apenas três alterações significativas e uma importante explicitação de responsabilidades. Pela cláusula 2, o PEC-G deixou de restringir-se aos países latino-americanos. A cláusula 12 retrocedeu no tocante a mudanças de curso e a transferências externas, deixando-as totalmente a critério das IES. Da mesma forma, esse Protocolo recuou com respeito a condições de desligamento por reprovação, deixando de fazer menção a elas.

Em seguida, com o objetivo de melhorar o desempenho dos novos estudantes-convênio por meio de melhor domínio prévio da língua portuguesa, em 27 de fevereiro de 1981, foi assinado, entre a então Secretaria de Ensino Superior do MEC e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, enfatizando a preocupação e a colaboração dos dois Ministérios pelo ensino de Português para Estudantes Estrangeiros tanto nas Universidades Brasileiras bem como nos Centros de Estudos Brasileiros e nos Leitorados.

Tanto as simplificações operacionais introduzidas com o segundo Protocolo quanto seus dois recuos acima referidos paradoxalmente contribuíram para prejudicar o objetivo assim pretendido, ocasionando uma permanência demasiadamente longa de parte dos estudantes no Brasil. Por essa razão, ele passou por mais uma readequação “A implementação do PEC-G vem evidenciando que algumas cláusulas do Protocolo propiciam interpretações distorcidas de seus termos por parte das IES, principalmente quando seus respectivos regimentos estão omissos sobre a matéria pertinente”.

Em 10 de novembro de 1986, quando o PEC-G era administrado pela CAPES, desde junho/81 (na área do MEC), foi assinado o terceiro Protocolo, com 23 cláusulas (extrato no DOU de 03/12/86, seção I, p. 18204), que teve sua importância histórica ao pretender disciplinar mais explicitamente o tempo de permanência dos estudantes-convênio nos cursos; pois, até então, tinha-se verificado que, enquanto as IES aplicavam a figura do jubramento aos estudantes brasileiros, algumas permitiam aos primeiros permanecerem indefinidamente nos cursos (sem lhes exigirem prazo para conclusão).

No âmbito do MEC, em 1993, a gerência do PEC-G retornou à atual Secretaria de Educação Superior (SESu). O quarto Protocolo (com 22 cláusulas) foi assinado em 04 de outubro de 1993. Basicamente, ele manteve os mesmos termos do anterior, apenas substituindo o parceiro CAPES pela SESu e antecipando a regra restritiva da não-reprovação também para o primeiro ano de estudos.

Finalmente, em 13 de março de 1998, foi assinado o atual (quinto) Protocolo (extrato no DOU de 07/04/98, Seção III, p. 26), com 29 cláusulas, cujo texto foi aprimorado em reuniões com a participação decisiva do Itamaraty, dos Ministérios da Justiça e da Educação bem como da Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Basicamente, o introduziu alguns aspectos inovadores e diversas explicitações, mantendo as normas restritivas anteriores.

3.1 PEC-G na UEPG

O PEC-G foi instituído na Universidade Estadual de Ponta Grossa por meio da RESOLUÇÃO CEPE N° 014, DE 22 DE MARÇO DE 2005, a qual é regida pelos termos do Protocolo n. 5, em Vigor, celebrado entre o Ministério da Educação – MEC –, e o Ministério das Relações Exteriores – MRE –, pelas disposições estatutárias, regimentais, pelas normas internas da UEPG e pelo contido na presente Resolução.

Desde o ano de 2005, a UEPG recebeu 14 estudantes, dos quais 7 foram graduados e 7 foram desligados. Concluíram a graduação 3 acadêmicos de Cabo Verde e 4 de Guiné Bissau, sendo graduados nos seguintes cursos: (1) Cabo Verde: Jornalismo, Turismo, Comércio Exterior; e (2) Guiné-Bissau: Administração, Ciências Econômicas, Direito, Serviço Social

Atualmente, a instituição conta com 17 alunos matriculados, de diversos países: 11 acadêmicos são oriundos da África, em torno de 70%; e os demais vêm da América Latina – 4 acadêmicos. Abaixo, apresento o número de estudantes-convênio, segundo o país de origem e o curso de graduação correspondente:

Angola	04 acadêmicos	Ciências Contábeis Engenharia da Computação Direito
Benin	01 acadêmico	Ciências Econômicas
Bolívia	01 acadêmico	Engenharia de Alimentos
Cabo Verde	06 acadêmicos	Direito Engenharia Civil Engenharia da Computação Ciências Contábeis
Guiné-Bissau	02 acadêmicos	Licenciatura em Letras Português/Inglês Turismo
Paraguai	03 acadêmicos	Odontologia Farmácia Engenharia da Computação

Como se vê no quadro apresentado, dos acadêmicos que vêm da Guiné-Bissau, uma está cursando Licenciatura em Letras – Português/Inglês. Tendo ingressado em 2008, atualmente se encontra no último ano do Curso, estando assim em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dos estágios supervisionados de língua portuguesa e inglesa, além de participar do PIBIC – Programa de Bolsas de Iniciação Científica – com o projeto “O ensino de Língua Portuguesa em Guiné- Bissau”.

Trata-se de uma aluna cujo histórico de formação escolar e cultural destoa dos demais acadêmicos da turma, uma vez que todos têm a língua portuguesa como língua 1 (L1) e alguns têm fluência em uma língua 2 (L2), no caso, o Inglês. Ela vem de uma família em que os pais falavam línguas diferentes, mandinga e balanta, pois são de regiões diferentes da Guiné-Bissau. Comunicava-se e comunica-se em crioulo com a maioria das pessoas em seu país de origem e aprendeu a Língua Portuguesa (língua oficial do país de origem) na escola, mais exatamente enquanto cursou o equivalente ao nosso ensino médio aqui no Brasil. Entretanto, segundo ela diz, “boa parte das aulas eram ministradas em crioulo”.

Após observar durante um ano o desempenho acadêmico dessa aluna, primeiramente com o olhar de professora da turma e posteriormente como orientadora de seu projeto de iniciação científica, elenco alguns dados os quais considero relevantes para a discussão apresentada:

- alguns docentes consideram a acadêmica “fraca” ou “fraquinha” (para usar o mesmo termo que eles próprios utilizaram);
- a maioria dos acadêmicos também considera que a acadêmica tem dificuldades de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa;
- uma colega de turma chegou a afirmar na presença dos demais que a acadêmica não sabe português;
- há acompanhamento de uma monitora (colega de turma) para auxiliá-la nas dificuldades manifestadas;
- a maioria dos docentes ignora o contexto linguístico e cultural do qual a acadêmica é oriunda;

- a maioria dos discentes também não vê a presença da acadêmica como um ganho, uma oportunidade de conviver e aprender com as experiências advindas de estudantes convênio;
- a instituição, até o momento, não promove discussões no sentido de potencializar esses contextos que estamos vivenciando, ou seja, de convivência com a pluralidade linguística e cultural e de contextos reais de práticas linguísticas;
- no Curso de Licenciatura em Letras essa discussão tem ocorrido em grupos isolados de docentes e discentes;
- as diretrizes trazidas pelos documentos oficiais, que visam a nortear o trabalho dos futuros professores, e as referências bibliográficas selecionadas nos projetos pedagógicos e utilizadas em sala de aula de diversas maneiras, apregoam o “respeito às diferenças”, entretanto, há uma discrepância entre o que se diz e o que se faz efetivamente no curso que forma o professor/pesquisador da área de Letras;
- todas essas “dificuldades” observadas não impedem que essa acadêmica desenvolva um projeto de iniciação científica e participe das demais atividades propostas no currículo.

No manual do estudante de PEC-G, encontra-se um destaque para quatro elementos inseridos no Protocolo vigente. No entender da equipe que reelaborou o protocolo, trata-se de ajustes positivos realizados no documento. Destacando dois deles:

(a) O “desvio do enfoque no modelo balcão para o modelo negociado” constitui o grande fio condutor de todo o texto do Protocolo. Com essa nova orientação, para a qual se supõe uma implantação gradativa e negociada, espera-se não somente tornar a etapa inicial do processo seletivo no exterior mais produtiva e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes no Brasil, bem como incentivar seu retorno aos países de origem e permitir o atendimento a demandas específicas dos governos parceiros (até para a realização de estudos parciais). Esse dispositivo também pode levar o MRE a necessitar de vagas especiais que, por sua vez, terão que ser negociadas entre o MEC e as IES; bem como pode supor a hipótese de vagas para convênios das IES com instituições estrangeiras a serem elevadas ao nível diplomático em reuniões de comissões mistas ou por intermédio das Embaixadas brasileiras;

(b) O segundo elemento a destacar diz respeito ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), cujo exame também passa a ser obrigatório a todos os candidatos ao PEC-G. Com ele, espera-se solucionar o problema recorrente do fraco domínio da língua portuguesa, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos, desde o início do Programa, com sérios prejuízos para seu desempenho acadêmico, e atender a inúmeras sugestões e exigências das IES participantes. Ao mesmo tempo, o CELPE-BRAS constitui uma resposta parcial (com 18 anos de atraso) aos propósitos do Termo Adicional acima referido, assinado entre a SESu e o DCT em 27/02/81.

Gostaria de enfatizar primeiramente o segundo elemento destacado pela equipe: “a obrigatoriedade do certificado em proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros com o intuito de solucionar o problema recorrente do *fraco domínio da língua portuguesa*, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos” (grifos nossos). Vê-se nessa exigência considerada positiva por parte da equipe responsável pelos ajustes no Protocolo uma posição bastante emblemática da questão que estou trazendo à discussão. Entende-se que a proficiência garantirá um desempenho menos sofrível deste estudante no que concerne ao uso da Língua Portuguesa. Entretanto, desconsidera-se que alguns alunos que têm a Língua Portuguesa como L1 ou língua materna também podem apresentar dificuldades para se expressarem, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, mas principalmente nesta última. Ou seja, as dificuldades não estão ligadas especificamente a essa questão e o diploma não garante resultados satisfatórios. Elas fazem parte do, já por diversas vezes citado, conjunto de elementos que estão em uma ordem muito mais complexa.

O ponto de vista que defendo no parágrafo anterior leva a retomar o primeiro elemento: o “desvio do enfoque no modelo balcão para o modelo negociado”, entendendo que a implantação gradativa e negociada é um meio de melhorar o processo seletivo no exterior e elevar o desempenho acadêmico dos estudantes no Brasil. Percebe-se que, no entendimento do modelo negociado apresentado, os termos garantem o enfoque no processo seletivo como forma de elevar o desempenho acadêmico no Brasil. No entanto, desconsidera-se que cooperação diz respeito a compartilhar conhecimentos, aprender com a diversidade linguística e cultural e esse conhecimento não pode ser visto como parte de pré-requisitos que garantem a inclusão ou exclusão de determinado estudante.

Tem-se assim movimentos no sentido da unificação, se não houver o cuidado de tratar o assunto com a adequação exigida. E entender melhor as políticas linguísticas, em todas as suas especificidades pode fornecer os subsídios necessários para a participação efetiva nesse campo. A partir dessa compreensão, podemos deixar de fazer apenas discussões e passar para o campo de atuação.

Considerações finais

Percebe-se, assim, que todo o trabalho em políticas linguísticas se organiza, direta ou indiretamente, em prol de congregar todos os esforços já feitos. Ou seja, principalmente a partir das últimas duas décadas do século passado, com o uso mais sistemático do texto nas atividades de ensino e com as prerrogativas em intensificar e aprimorar os hábitos de leitura, tem-se tentado elevar o olhar para as diferentes perspectivas.

Nos documentos oficiais para o ensino fundamental e médio (PCN, 1998, 2000; DCE-PR, 2009) e também nas diretrizes para o ensino superior, já se encontram orientações no sentido de respeitar as diferenças de todas e quaisquer naturezas e de conviver com elas. No entanto, na prática diária de sala de aula o que se exige e o que ainda predomina é a visão de que o país é monolíngue, de que somos uma nação de todos e os que não estão adequados a esse perfil não fazem parte da comunidade linguística e cultural brasileira.

E assim se afiguram as forças da unidade em contraposição às forças plurais. Cada qual exercendo seu poder. Nesse *cabo de guerra*, as forças monolíngues ainda vencem sem fazer muitos esforços, conforme vimos em Oliveira, (2003; 2007), na medida em que são forças políticas se manifestando em estratégias de linguagem. Por sua vez, em contextos sociais e culturais mais amplos, não são propriamente os usos definidos estrategicamente por meio de planejamento linguístico que atuam, mas sim as práticas de linguagem cotidiana, manifestadas histórica, cultural e socialmente que definem os agenciamentos, de acordo com os interesses ou necessidades de comunidades específicas. Ou seja, atuam por outros caminhos, utilizando abordagens dinâmicas e mutáveis, como vimos em Pennycook (2006), e em contextos múltiplos, não como um corpo fixo de conhecimento, mas na direção contrária às cristalizações.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, MEC/SEMTEC, Parte II, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CALVET, L-J. **As Políticas Linguísticas**. (Trad. Isabel de Oliveira. Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno). São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CORREA, D. A. Política Linguística e Ensino de Língua. **Calidoscópico**. UNISINOS, V. 07, pp.69-75, 2009.

CORREA, D. A. “**Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão**”. In: BATTISTI, E. & COLLISCHONN, G. Língua e Linguagem: Perspectivas de Investigação. Pelotas: EDUCAT, 2010.

FABRÍCIO, B. F. “Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem”. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MAKONI, S.& MEINHOF, U. “Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua”. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>; acessado em 02/02/2011.

OLIVEIRA, G.M (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Novas Perspectivas em Política Linguística.** Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPQL, 2003.

OLIVEIRA, G.M. “A virada político-linguística e a relevância social da linguística e dos linguistas”. In: D.A. CORREA (org.), **A Relevância Social da Linguística: Linguagem, Teoria e Ensino.** São Paulo: Parábola editorial; Ponta Grossa, UEPG, 2007.

OLIVEIRA, G.M. **Línguas como patrimônio imaterial.** Palestra proferida na IV Conferência Nacional de Educação na Câmara dos Deputados Brasília, 27 de fevereiro de 2005. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281>; acessado em 10/02/ 2011.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2009.

PENNYCOOK, A. “Uma linguística aplicada transgressiva” (Responsável Trad. L. P. Moita Lopes). In: MOITA LOPES, L. P. da (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: D. SIMÕES; C.C. HENRIQUES (orgs). **Língua Portuguesa, Educação & Mudança.** Rio de Janeiro: Europa, 2008.

SANTOS, B. S. & ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova.** Coimbra: Almedina S/A, 2008.

PRAGMÁTICA & COMUNICAÇÃO

Jair Antonio de Oliveira*

RESUMO: *O propósito deste artigo é fazer uma reflexão em/sobre o conceito de “comunicação” e instaurar um debate com outras teorias em-torno da “metáfora reinante” mais difundida e celebrada no século XXI. O referencial teórico é o da Pragmática Linguística (RAJAGOPALAN, 2002, 2003; MEY, 1985, 1993) e a metodologia empregada é basicamente analítica descritiva.*

PALAVRAS-CHAVE: *pragmática, comunicação, linguagem.*

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to reflect in / on the concept of "communication" and initiate a discussion with other theories in-around the "reigning metaphor" more widespread and celebrated on the twenty-first century. The theoretical framework is that of Pragmatic Linguistics (RAJAGOPALAN, 2002, 2003; MEY, 1985, 1993) and analytical methodology is basically descriptive.*

KEYWORDS: *pragmatics, communication, language.*

Introdução

Em nenhuma outra época da história da humanidade, a palavra “comunicação” foi tão enfatizada como agora. Por um lado, essa reiteração reforça a ideia de “objetivo comum” para os indivíduos nos mais diferentes contextos. De outro, revela as contradições inerentes a essa prática, expondo diferenças epistêmicas e operacionais. O fato é que o uso indiscriminado do termo tem contribuído para criar um entorno com significações tão amplas e uma mistificação que precisa ser revista sob o risco de conduzirmos nossas investigações a partir de falsas representações. Watzlavick (1967, p. 47) postula o axioma “não se pode não comunicar” e Marcondes (2004, p. 7) diz que “comunicação é uma palavra da moda (...)”. O que está implícito no uso do termo é a ideia de que a comunicação é a função hegemônica, senão única, para o que chamamos linguagem. Não é difícil verificar isso, pois se inquirirmos as pessoas à nossa volta a respeito de sua concepção de linguagem, o que certamente ouviremos é: “linguagem é comunicação”.

Partindo de uma reflexão proposta por Derrida (1973), é preciso desconstruir o conceito, ou seja, colocar a comunicação *under erasure*. Colocar a comunicação sob suspeita não é destruí-la, até porque isto é impossível, mas questionar as

*Jair Antonio de Oliveira é professor e pesquisador, Graduação e Pós-Graduação em Comunicação Social, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Ciências da Comunicação (USP) e Pós-Doutor em Pragmática Linguística (Unicamp). jairlive.compaq@uol.com.br

bases filosóficas e ideológicas que associam linguagem e comunicação e quais as implicações práticas desse vínculo. Esta reflexão torna-se pertinente pelo fato de o ser humano, em pleno século XXI, afirmar categoricamente que as pessoas estão se comunicando como nunca o fizeram graças aos avanços tecnológicos e a uma compreensão maior de seu papel como ser humano, solucionando os seus problemas pela conversação.

O fato é que o ser humano esquece e depois naturaliza procedimentos criados por si para viver em grupo. Como bem o disse Nietzsche (1983, p. 48), “a verdade é apenas um exército de metáforas móveis, uma soma de relações humanas, que depois de muito uso, parecem como coisas fixas, canônicas e obrigatórias”. Em outras palavras, para a maioria das pessoas é problemático imaginar que a linguagem não é um “meio” para representar as coisas do mundo ou expressar estados interiores. Parece tão óbvio, ou talvez seja mais fácil pensar desta forma, que não causa estranheza, por exemplo, o fato de as novas tecnologias, em especial a comunicação via Internet, receber o nome de “interatividade”. Os meios eletrônicos tudo podem e a todos interage! É a versão atualizada da onisciência e onipotência divina que criou Adão que, por ser o primeiro homem, possuía uma linguagem que o permitia conhecer a essência das coisas e este poder lhe outorgou o direito de atribuir um nome a cada substância ou acidente. Assim, Adão nomeia todo pássaro e todo animal do campo e, embora não perguntasse qual era a origem da língua que possuía, concebia as palavras que usava como “nomes” (rótulos) para as coisas. Esses nomes serviam como “meios” para que ele representasse os objetos que o cercavam e expressasse os seus pensamentos ou estados interiores. As palavras permitiam a Adão que as suas ideias fossem comunicáveis e as coisas do mundo representáveis, mas tanto a existência das ideias quanto das coisas eram independente das palavras. Isto é, como Deus a tudo criou, as “coisas” e os “processos” (sentidos, desejos, sensações) já estavam dentro da mente do primeiro homem, em sua essência, no seu interior.

Neste caso, mente e linguagem são independentes. Adão era capaz de perceber objetos, propriedades e relações de forma direta, sem a mediação da linguagem. Tais objetos, relações ou propriedades, só se tornavam existentes na linguagem quando uma espécie de “olho interior” olhava para dentro da mente de Adão, e objetivando comunicar a Eva o que lá existe, usava a linguagem para expressar aquilo, que antes de ser dizível, já estava lá em seu sentido bruto (um arquétipo das coisas, uma representação do plano macro – do criador, no plano micro – a criatura). Esta concepção de linguagem consagra a ideia de que a linguagem é um meio para representar fatos e expressar significados dados de antemão, prévios ao uso linguístico. Usar a linguagem nessa perspectiva é sempre uma questão de encontrar o já existente – algo que é o que é, independente de sua relação com outras coisas.

Esta e outras concepções de linguagem não têm sido suficientes para explicar o que é a comunicação (se é que existe uma teoria que dê conta desta complexidade). No entanto, temos certeza de algo: a busca por uma explicação não pode ficar restrita a uma concepção de linguagem centrada em um modelo de código, aqui entendido como um sistema que emparelha sinais e mensagens e que permite aos seus usuários a codificação e a decodificação do que se pretende transmitir ou àquelas teorias da linguagem que tenham a finalidade única de representar o mundo e os pensamentos.

Tais modelos, embora sejam explicativos, são descritivamente inadequados para dar conta das inúmeras possibilidades que os usos linguísticos comportam nas relações dos homens entre si. Em outras palavras, modelos centrados na dicotomia forma e conteúdo e suas abordagens componenciais restringem-se à ideia de mensagens como sinais enviados por meio de canais abstratos sem o apelo aos usuários e às circunstâncias contextuais.

Assim, este trabalho propõe uma reflexão sobre o conceito de comunicação a partir de uma perspectiva Pragmática Linguística (MEY, 1985, 1993; RAJAGOPALAN, 2002, 2003) e uma metodologia que consiste na interpretação pessoal das restrições e transgressões que integram o universo social do uso da linguagem de acordo com o nosso conhecimento dos usuários e suas crenças e com as expectativas que decorrem deste conhecimento. Trata-se de uma interpretação pessoal porque no âmbito da pragmática não há espaço para o estabelecimento de regras estritas para a leitura dos discursos e nem os mesmos moldes de previsibilidade que a sintaxe ou semântica, por exemplo, adotam. Igualmente, não emprega os métodos “exatos” que ciências como a matemática ou a biologia costumam referendar, pois o objetivo da pragmática não é explicar a linguagem e a comunicação de “forma regrada, previsível e regida por regras determinísticas” como diz Rajagopalan (2002, p. 24) ao se referir àquelas teorias que têm como meta colocar a prática linguística em uma “camisa de força”.

1. Perspectiva pragmática

Inicialmente, vamos imaginar a seguinte situação – João caminha pelas ruas da cidade e olha para cartazes, placas, sinais de trânsito. João também ouve notícias, sons, escuta músicas que tocam em um rádio e conversa com amigos. Contam piadas, falam das namoradas e da prova de português no dia seguinte. João continua a caminhar pela cidade, agora pensativo, refletindo sobre os textos que deve ler para se sair bem no exame. Em grande medida, os comportamentos de João, sejam físicos ou psíquicos, são regrados pelos signos. Para que um signo exista é preciso que haja um referente (a coisa representada), um significado (conceito) e um significante (a representação física do signo, em forma sonora, gráfica, visual ou gestual).

Esse universo de signos em que João está imerso não caiu do céu. Trata-se de um esforço deliberado e contínuo (um comportamento, uma ação) manifesto na forma de sinais gráficos, acústicos ou gestuais, criado pelos seres humanos ao longo de sua história para dar conta de suas necessidades materiais e psicológicas. Em sua obra, *Fundamentos da Teoria dos Signos* (1938), Morris afirma que o homem destaca-se de outros animais por possuir um sistema complexo e elaborado de signos. Metodologicamente, Morris observa que uma teoria linguística, como um ramo especial da semiótica mais abrangente, deve descrever e explicar os sinais, suas designações e seus intérpretes. Assim, propõe três sub-disciplinas:

- a) *Sintaxe*: que apreenderia a dimensão sintática da semiose, estudando a relação formal dos signos entre si (relação signo + signo);
- b) *Semântica*: que apreenderia a dimensão semântica da semiose, estudando a relação dos signos com os objetos que eles designam

(relação signo + mundo ou objeto referido);

c) *Pragmática*: que apreenderia a dimensão pragmática da semiótica, estudando a relação dos signos com os intérpretes ou usuários (relação signo + usuário).

A relação dos signos com os seus usuários é o que nos interessa aqui. Obviamente, essa relação não é apenas interpretativa ou informativa mas, basicamente, performativa. Neste viés, a dimensão pragmática permeia todo o conjunto do espaço sócio-semiótico, não existindo fenômeno “significativo” que lhe possa escapar. O fato é que estamos adotando uma perspectiva maximalista; portanto, a pragmática não deve mais ser considerada como um mero componente da linguística e sim como uma perspectiva do uso geral da linguagem na comunicação. Em outras palavras, a pragmática está interessada na imensa complexidade dos usos da linguagem cinética, visual e sonora em atos comunicativos nas diversas situações intra e interculturais. Assim, na dinâmica dos signos e das significações, uma consideração sobre a pragmática é polivalente, ou seja: inclui os domínios dos fatos de enunciação, de inferência, de instrução (MOESCHLER, 1994), e também reflete o fazer parte de uma “forma de vida” com infinitas possibilidades de responder às solicitações da existência social.

A pragmática está instaurada no universo sócio-semiótico da linguagem e reflete a dinâmica do comportamento comunicativo social dos seres humanos, isto é: uma perspectiva dos vários eventos interativos em que os indivíduos se envolvem socialmente para evitar o “não ser reconhecido”. Esses usos da linguagem envolvem tipos de conhecimento que vão além das regras de sintaxe e semântica e não requerem apenas habilidades verbais, mas o domínio de uma ampla variedade de capacidades sócio-cognitivas. O usuário da linguagem deve colocar ênfase naqueles fatores que, mesmo não estando explicitamente manifestos nos textos e discursos, ainda assim, determinam a forma desses textos e discursos através de possibilidades difíceis de verificar num primeiro momento.

É preciso considerar que os usos da linguagem são comportamentos sociais e culturais. Porém, trata-se de comportamentos intencionais. Possuem motivos que nos permitem entendê-los; permitem uma investigação desses motivos. Usar a linguagem é sempre permitir ou solicitar uma pergunta do tipo: Com que fins? Como? Por quê? Quando se usa a linguagem, realiza-se uma ação (ordenada por regras) dentro de contextos sociais com determinados objetivos. Cada comunidade de falantes desenvolveu as suas próprias regras de uso; o que atesta a riqueza e a complexidade que acompanha esses usos. Não há regras melhores ou piores, pois cada conjunto de regras é o resultado da experiência histórica dos integrantes das diversas comunidades, de suas interações e intervenções no mundo. Neste aspecto, os enunciados não são apenas instâncias articuladoras da vontade individual, mas também refletem a atmosfera social valorativa em que as pessoas estão inseridas. Obviamente, a pragmática ressalta a intencionalidade do sujeito, entendida aqui como um processo ativo e singular de responder às condições objetivas, e não como uma expressão de uma subjetividade pré-social.

Pensar é (in)intencionar; a intenção é sempre o desejo de alterar estados mentais do sujeito ou estados de coisas da realidade. A noção de intenção se apoia nas leis do comportamento humano. Quanto mais sabemos acerca dessas

regras, melhor podemos antecipar as intenções de uma determinada pessoa. É claro que os comportamentos humanos nem sempre refletem o que se esperava deles ou traduzem as regras convencionais seguidas. Isto não quer dizer que as intenções estejam codificadas no sistema interno dos indivíduos, mas que se trata de comportamentos responsivos às inúmeras solicitações que lhes são feitas enquanto seres sociais. Afirmar que há uma intenção é afirmar que são inteligíveis o agente, a ação, e um contexto ou situação operativa (um jogo de linguagem) em que o termo é usado. Em resumo, a ideia de intenção per se não existe, como também não se trata de um estado interior que pretensamente atue em termos causais. Deve ser entendida no sentido proposto por Wittgenstein (*apud* SHIBLES, 1985, p. 121) “[...] meramente uma palavra usada nesta ou naquela situação para justificar um padrão de comportamento por nós elaborado e contemplado”. É neste sentido que uma ação intencional pode ser considerada como uma ‘ação política’”.

Assim, perguntar pelo sentido de uma palavra ou frase equivale a perguntar como se usa essa palavra ou frase naquele contexto. Significa investigar o mundo em que a palavra é usada. Obviamente, as restrições impostas coletivamente podem delimitar o leque de escolhas linguísticas individuais nas ações interativas; mas isto apenas torna mais importante para a/na pragmática identificar como os indivíduos usam a linguagem para mudar a situação de restrição em que eles se encontram sem “causar abalos” nas relações e regras sociais e ao mesmo tempo dar conta de suas intenções comunicativas.

Usar a linguagem não é apenas seguir um roteiro (*script*) nas interações, pois isto não nos leva além de uma abordagem sociolinguística (que revela como os recursos contextuais sistematicamente restringem o uso da linguagem). Mas é sempre um comportamento “político”, aqui entendido como as mudanças que o usuário da linguagem impõe às circunstâncias e aos interlocutores. Mesmo em locais onde há um rígido roteiro pré-determinado, como em um julgamento, onde o réu só pode se manifestar quando solicitado, em uma solenidade de formatura, onde há uma coreografia e comportamentos solenes são requeridos, em uma consulta médica etc, os aspectos da experiência individual do usuário podem ser empregados para “transgredir” as restrições normativas institucionais ou para singularizar o discurso no sentido de autorar, ou seja, “[...] assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica” (FARACO, 2003, p. 83).

O fato é que os usuários da linguagem estão sempre fazendo escolhas linguísticas e não linguísticas cujo sentido dependerá do “cenário” em que tais usos forem efetivados. A “negociação” que se instaura no momento do uso da linguagem exige que os interlocutores também focalizem a atenção na dimensão que se encontra além do que é expresso oralmente ou por meio da escrita, pois não é só o léxico que dá as informações, mas o mundo e as crenças dos envolvidos no processo. Quer dizer, os sentidos dos enunciados estão relacionados à convenção sónica e ao que está lexicalizado, mas durante uma interação tais sentidos são renegociados. Entenda-se tal ação como a possibilidade que os indivíduos encontram para se adequar ou transgredir as condições de uso vigentes nas diversas situações a que estão expostos e a um ajuste ou violação aos interesses e valores em pauta para a obtenção dos efeitos intencionados.

Isto quer dizer que os comportamentos conversacionais não são totalmente previsíveis, pois as escolhas individuais a cada momento da sequência dialógica podem simplesmente “implodir todo o roteiro”. É exatamente esta possibilidade que impede que se torne tudo regrado e inteiramente regido por regras determinísticas como diz Rajagopalan (2002, p. 28): “[...] a prática linguística se distingue pelos tropeços, acasos, imprevisibilidades e singularidades – atributos que desafiam o próprio desejo de domar, de domesticar, de, enfim, teorizar o objeto de estudo, no caso, a práxis”. Nestas circunstâncias, torna-se relevante aos interlocutores indagar “por quê?” e “como?” os indivíduos usam a linguagem nas interações, pois isto permite identificar o uso linguístico com uma explicação da inter-relação existente entre a linguagem e a situação comunicativa em que a linguagem é tipicamente usada. Para alguns autores trata-se de uma pragmática conversacional. Prefiro o termo “interacional”, pois isto pressupõe uma relação mais ativa e completa entre os indivíduos pelo envolvimento das condições sociais e corporais que determinam os significados em cada ação¹. Nas interações, as ações comunicativas são “presenças” no mundo, leituras do mundo, embora a presença e a leitura nem sempre garantam um “lugar comum”. Quer dizer, os usos da linguagem não podem ser tratados apenas em nível de atos de fala (SEARLE, 1984), onde a situação abstrata permite compatibilizar as intenções dos interlocutores sem maiores problemas; mas que tais comportamentos devem ser encarados como atos pragmáticos:

Atos pragmáticos são chamados pragmáticos porque estão essencialmente alicerçados no uso real da linguagem e não apenas em um uso definido por regras sintáticas ou por seleções semânticas ou restrições contextuais. Todos os atos pragmáticos são fortemente marcados pelos seus contextos: eles são duplamente derivados do contexto e limitados pelo contexto. (MEY, 1993, p. 264) (minha tradução).

Os atos pragmáticos não garantem o axioma “é impossível não comunicar” como desejavam Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), Weil e Tompakow (1973) e, atualmente Lévy (1999), que faz a apologia de que a rede digital conecta tudo e a todos e se trata de um “espaço de libertação”. A complexidade dos organismos individuais, com suas incontáveis redes de crenças e multiplicidade de objetivos, representa a possibilidade de “não-comunicação” como regra e não como uma exceção! Isto não quer dizer simplesmente “incomunicabilidade”, pois apesar da relativa vagueza semântica das palavras as pessoas se comunicam, embora o sucesso desse empreendimento esteja ligado à justeza do acordo interpessoal sobre o uso e o sentido dos diversos termos empregados neste ou naquele ambiente. O que se pretende ressaltar é que os atos pragmáticos apontam para o outro lado do axioma, ou seja, a possibilidade de “não-comunicação” como regra assim definida:

¹Watson e McLuhan (1971) comentam que para alguns grupos étnicos do norte africano, a comunicação só é efetiva se os participantes sentirem o cheiro do interlocutor. A água é escassa na região, mas o odor, nesse caso, é só um componente da proximidade, da presença, da visibilidade total do outro, do real e do concreto. Interessante é constatar que esta situação remete à ideia da “descorporificação” da comunicação (BOURDIEU, 1977).

- a) não compreender a mesma coisa;
- b) não dizer a mesma coisa;
- c) não se fazer compreender da mesma maneira.

O que está em jogo é o que Mey (2003, pp. 333-335) chamou de “O Espectro da Ambiguidade”, ou seja: a busca pelos enunciados não-ambíguos é algo enraizado em nossa cultura; embora, geralmente, as pessoas não dêem respostas diretas do tipo “sim” ou “não” e fazem longas digressões acerca “do que é” alguma coisa. Há tantas possibilidades de respostas quanto forem os indivíduos e suas crenças em uma situação comunicativa concreta; apenas em ocasiões muito específicas temos que “jurar por Deus” e responder afirmativamente ou negativamente sem enveredar por explicações que poderão comprometer a nossa situação diante da justiça divina ou dos homens. A ideia é a de que os “fatos” estão diante dos nossos olhos e a comunicação é uma questão de “apanhá-los” e enviá-los por meio de um conduit (REDDY, 1979) que liga a minha cabeça à cabeça do interlocutor:

Naturalmente, todos estão conscientes de que as pessoas comunicam algo mais e outras coisas além dos fatos: eles compartilham emoções, desejos, dão ordens e assim por diante; ‘fazem coisas com as palavras’ – coisas que não são reduzíveis aos fatos. Mas a razão pela qual os fatos constituem tal inelutável alegação cega do nosso pensamento a respeito da comunicação é que nós não estamos negligenciando os fatos em si mesmos, mas o contexto em que eles ocorrem (MEY, 2003, p. 336) (ênfases e tradução são minhas)².

A discussão a respeito do contexto se tornou a “pedra no sapato” da maioria dos debates sobre a comunicação na atualidade. Por exemplo, a expressão “fora do contexto” que ouvimos com frequência reforça a ideia de que há um conjunto de dados à espera do interlocutor, que deverá ser perspicaz o bastante para perceber os indícios fornecidos pelo locutor/texto e associá-los às informações pré-existentes a fim de elaborar um quadro de referências em que possa processar cognitivamente a interpretação. Evidentemente, esta noção não faz justiça à complexidade envolvida na “negociação” entre os pares; embora não descarte a ideia de que os indivíduos têm intenções que desejam tornar conhecidas e objetivos que procuram concretizar nas interações. O problema é definir qual o contexto do contexto? Isto é, como estabelecer uma noção de trabalho para “contexto” que dê conta dos múltiplos “cenários” (realidade semiotizada) que os indivíduos articulam na dinâmica social para expressar suas crenças diante de outras crenças, num fluxo interminável de posições avaliativas sem cair em um empiricismo atômico ou em um idealismo transcendentalista?

Embora a dependência de uma “noção de contexto” seja um ponto central para as várias abordagens pragmática, verifica-se que os requisitos para se elaborar tal

²Bakhtin (1988, p. 95) observou: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou coisas más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

conceito não são absolutamente determináveis, embora afetem de modo relevante todos os atos comunicacionais. O contexto é o mundo, uma realidade aberta e flexível que os indivíduos recortam, embora sem perceber que não são os dados puros que focalizam, mas a refração semiotizada de sua práxis social. Em si, a noção de contexto é uma abstração, e os indivíduos estarão focalizando a atenção e levando em conta os fatores situacionais (mundo sócio-cultural); elementos cognitivos (conceitualização) e os aspectos emotivos (afeto e envolvimento) que pertencem ao mundo mental (VERSCHUEREN, 1999, p. 90). Isso não restringe a noção de contexto ao conhecimento de mundo dos indivíduos, embora tal conhecimento seja importante quando se trata da previsibilidade ou imprevisibilidade das informações. Mas nem o contexto se reduz ao conhecimento de mundo, como o conhecimento de mundo não se reduz a essa dualidade informativa.

Deste modo, a noção de contexto vai além da ideia de referência e entendimento do que “as coisas do mundo real são”, pois incorpora os aspectos da *psique* humana que têm nas expectativas, interesses, reivindicações, medos, anseios, atitudes, o seu ponto de convergência. Daí a necessidade de determinar ao interlocutor quais são as regras que estão sendo seguidas a cada mudança de nível de compreensão (a cada mudança de contexto psicológico). Obviamente, os comportamentos psicológicos individuais não têm uma origem pré-social, e devem ser traduzidos a partir das crenças morais que compartilham e adotam. Pragmaticamente, os indivíduos “criam” contextos e são “criados” por eles em uma troca incessante; uma espécie de re-criação onde é preciso investigar as metáforas em ação:

- a) o que as metáforas expressam;
- b) como elas expressam aquilo que pretendem expressar;
- c) qual é o grau de compatibilidade que têm com as circunstâncias e indivíduos;
- d) de que forma elas contribuem para “comunicar”.

O termo “contexto” ganhou forte impulso com a ideia atualmente difundida de que tecnicamente, pelo fato da interligação global de todas as máquinas na rede virtual, há um imenso “hipertexto vivo” compartilhado por todos os participantes da interação. Virtualmente, o hipertexto corre em todas as direções e constitui uma forma de macro contexto saturado de *links* que permitem aos usuários saltar de uma informação para outra, de uma mídia para outra indefinidamente. Nesse macro contexto, os usuários podem mesclar informações e procedimentos de naturezas diversas de forma dinâmica a fim de organizar, compreender, estabelecer hipóteses, inferências, previsões, especificações etc. A configuração desses “saltos” reproduz, ainda que de forma precária, a dinâmica dos processos cognitivos humanos, entendidos como forma de “organizar o conhecimento convencional de mundo em conjuntos bem interligados” (GARRAFA, *apud* KOCH, 1989, p. 64). No entanto, é preciso ressaltar que o fato de o hipertexto se apresentar como um cenário da diversidade humana, atrelado diretamente a uma comunidade de falantes, encerra a sua própria contradição. Ou seja, é exatamente nesse ambiente virtual, impregnado de “cenários”, que o texto rompe o vínculo com o ambiente em que surgiu.

É possível afirmar que todo signo linguístico encontra-se em uma situação de ruptura com o ambiente de criação e que não deva nenhum respeito ao autor. Mas, “[...] isto não supõe que a marca valha fora do contexto mas, ao contrário, que só

existem contextos sem nenhum centro absoluto de ancoragem” (DERRIDA, 1990, p. 25). Em resumo, uma noção de trabalho para contexto deve levar em conta a dinâmica do processo de significação onde os interlocutores consideram:

- a) os aspectos imediatos, contingentes ou históricos da situação;
- b) os aspectos psicológicos relacionados à memória, emoção, afeto, motivação, cognição etc;
- c) os costumes enquanto manifestações de crenças (regras para a ação);
- d) o vocabulário de ações intencionais;
- e) o grau do acordo feito entre os interlocutores sobre o sentido dos termos empregados;
- f) o grau de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, suas crenças, e as expectativas que decorrem dessa relação.

Efetivamente, é preciso ressignificar constantemente os efeitos gerados pelo uso do termo “contexto” nas circunstâncias tipificadas como comunicativas. Uma situação pela qual passei estes dias remete às condições aqui expostas. Acompanhado de minha filha Marina (11 anos) fui até um *shopping* de Curitiba. Percebi certa relutância dela em me acompanhar ao interior de uma das lojas. Quando indaguei qual era o problema ouvi como resposta:

- É melhor que eu escolha sozinha!
- (Sem problemas, pensei. Afinal, já é bem capaz disto. Depois de alguns minutos, ao me aproximar, percebi que novamente se esquivava)
- Qual é o problema? Perguntei.
- Você parece um “emo”!
- O que é um “emo”?
- Você!

Enfim, nos aproximamos no momento de pagar as contas e fomos embora. Ao chegar em casa fui buscar a definição de “emo” em alguns dicionários e nada encontrei. Fui salvo pela *Wikipédia*, que define o termo como uma abreviatura de “*emotional hardcore* [...] na cultura alternativa diz-se que alguém é ou está *emo* quando demonstra muita sensibilidade”.

No dia seguinte, munido do sentido dicionarizado³, voltei “à carga”:

- Marina, todos os pais têm ternura e afeto para com os seus filhos (disse me referindo ao excesso de sensibilidade “peculiar” a certo tipo de “emo”).
- ??????.
- Lá, no Shopping, você disse que pareço um “emo”! Reiterei.
- Mas é por causa de sua roupa!!⁴

Qualquer tentativa de definição linear de contexto está fadada ao insucesso, pois a noção não se resume ao que é “dado” e “escolhido” pelos indivíduos nas interações. Envolve uma ampla consideração do *background* linguístico e cognitivo dos interlocutores, além de remeter para uma questão hoje bastante criticada: a cooperação. A cooperação não é a comunicação, mas pode levar a ela a partir da

³Ver o conto de Artur de Azevedo intitulado “O Plebiscito” (1982, pp. 29-34).

⁴Um “emo” também é um modo de se vestir. Nesse dia usava uma calça desbotada e camisa xadrez.

premissa de que é preciso colaborar para se estabelecer um “cenário comum” que garanta, minimamente, as relações sociais. Quer dizer, a cooperação, e não a solidariedade como desejam Mey (1987) e Rorty (1994) ainda é a saída para se aproximar do “como” e “por quê” o indivíduo usou a linguagem nesta e naquelas circunstâncias”. A noção de cooperação envolve, muito mais, aquilo que eu *posso dizer* (de acordo com as circunstâncias) e o que eu *devo dizer* (devido às expectativas de meu interlocutor) do que aquilo que eu digo (GRICE, 1975).

Mey (2001) observou que é preciso estimular quem quer que use o termo “cooperação” a refletir sobre as seguintes questões: a) Por quê as pessoas cooperam? b) Que parâmetros as pessoas adotam para colaborar efetivamente em torno de objetivos pré-definidos? Vivemos em uma sociedade de classes e a desigualdade social é imensa. Mas isto não implica em substituir a cooperação pela solidariedade, pois incorremos no erro de obliterar as razões práticas e os interesses pelos quais nos movimentamos socialmente, convergindo para um discurso “piegas” e “politicamente correto” que responde atualmente por um jogo de simulações. O importante é não considerar o Princípio de Cooperação como uma espécie de técnica ou procedimento pronto e acabado para a prática linguística e para uma aproximação com a intenção comunicativa dos falantes.

2. Cooperação e comunicação

A noção de cooperação como base para a comunicação ganhou popularidade e muitas críticas. Os detratores desse princípio estão corretos em relação à tendência em colocar a cooperação como uma condição a-histórica, uma espécie de atributo da natureza humana, algo indispensável para a existência do que Barthes (1993, p. 113) chamou de “A Grande Família dos Homens”. Neste enfoque, cooperar tornou-se um valor em si mesmo, sem qualquer conexão com as relações pessoais. Este apelo a noções abstratas apenas revela o grau em que as contradições de nossa sociedade são veladas e aponta para a face mais cruel da chamada retórica da cooperação: a rejeição cabal a qualquer espécie de lapso, silêncio, hesitação, tropeço e imprevisibilidade, que passam a ser considerados como “erros” ou “desvios” de um eixo programático homogêneo e imutável.

Apesar dessas críticas é possível manter a ideia de cooperação como uma questão central para refletir sobre o “conceito” de comunicação sem cair no relativismo pessimista de certas teorias. As pessoas em suas atividades cotidianas estão usando as palavras para edificar as suas vidas. Nesta perspectiva, a cooperação como forma de entendimento mútuo e trabalho comum envolve um domínio político indispensável para se viver em sociedade. Os novos esquemas de politização e formas de resistência são construídos a partir da mobilização coletiva e não é mais possível imaginar um novo Robinson Crusó exilado atrás de seu computador totalmente independente e auto-suficiente (desejo maior de uma filosofia idealista individualista) transformando o mundo solitariamente.

Para entender como os indivíduos estão produzindo linguagem e o próprio espaço em que vivem é preciso investigar o que eles fazem e dizem em suas relações sociais e culturais; e para isto é preciso interagir, participar e cooperar.

Isto quer dizer internalizar e sedimentar ocorrências que tipificam um modo de vida. Conforme Oliveira (2005, pp. 8-9), Guliver, em sua última viagem por lugares distantes, chega à Terra dos Houyhnhnm, que significa cavalo. Nesse lugar, os seres irracionais são os humanos, chamados de Yahoos, cujos atributos são: a preguiça, a maldade, a traição, a vingança e o forte apego à sujeira. Para os Houyhnhnms, Guliver também é um Yahoo e por mais que tente esclarecer o seu desgosto por assim ser identificado, seus esforços são em vão. Ao longo de sua estada nessa terra, Guliver empenhou-se para dissociar a sua imagem e identidade da natureza bruta e degenerada. Era preciso aprender a língua dos Houyhnhynms, demonstrar cuidados de higiene com seu corpo, cuidar na escolha dos alimentos e mostrar deferência nas relações com os equinos. Com o tempo, imitava tão bem os seus anfitriões que, não fosse a forma física, seria considerado um igual. Os esquemas culturais e cognitivos de Guliver são colocados em cheque pela realidade dos Houyhnhynms e o “novo” local exigiu de ambas as partes uma adesão à cooperação que culminou com o entendimento mútuo. Obviamente, trata-se de uma imagem paradisíaca, assim como diz Isaías (11: 6-8) “O lobo habitará com o cordeiro; e o leopardo se deitará ao pé do cabrito [...] o leão comerá palha como o boi; a criança de peito brincará sobre a toca da áspide”. Pois no cotidiano, os acordos interpessoais (o esforço cooperativo) não quer dizer necessariamente “comunicar”, embora possa levar à comunicação.

No âmbito da Pragmática, o Princípio de Cooperação proposto por Grice (1975) obteve muito sucesso, a tal ponto que foi considerado um dos principais suportes do pensamento pragmático (MEY, 1993, p. 15). A hipótese de Grice é que existem determinados princípios gerais que regulam a maneira pela qual, numa conversação, o ouvinte pode reconhecer, por um raciocínio seu, a intenção do locutor e assim depreender o significado do que ele diz. A sua ideia é a de que toda a comunicação é regida pela cooperação, até mesmo aqueles casos onde um dos interlocutores aparentemente intervém na conversação em uma direção oposta ou contrária que ela tem no momento em que fala. Por exemplo: *A* e *B* conversam a respeito dos procedimentos burocráticos para obtenção de passaportes:

A — Gostaria de arrumar um passaporte diplomático. Assim posso fazer turismo e não preciso entrar em filas de inspeção de bagagens.

B — Basta ser filho do “cara”.

O que *B* sugere é diferente do que diz, mas é crível aceitar que não se trata de uma observação desconectada dentro do diálogo que estão travando, até, porque, não seria racional se assim o fosse. Cada participação no diálogo é uma espécie de esforço cooperativo e os interlocutores reconhecem que em cada uma destas intervenções há um propósito comum ou um conjunto de propósitos, ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita (GRICE, 1975, p. 44). É como um jogo onde as pessoas devem observar as regras, que embora possam ser flexibilizadas, dependem da concordância recíproca, pois a desobediência às normas implica a derrocada deste cenário e, por isso, os que aceitam tal empreitada fazem o possível para que ela chegue a um bom termo. Grice propõe algumas Máximas Conversacionais que deverão guiar a conduta dos falantes durante a conversação (seja sincero, seja relevante, seja claro e seja comedido).

Vamos supor que, normalmente, as pessoas envolvidas em uma conversação

respeitem as máximas. Repentinamente, um dos locutores envolvidos na palestra aparentemente a transgredir e, não havendo qualquer indicação clara de que o locutor resolveu mesmo transgredir-la, seu interlocutor está autorizado a interpretar tal violação como meramente aparente e buscar uma interpretação não-litera para o que foi dito, que compatibilize o ato linguístico do locutor com a suposição de que está respeitando tal máxima. Isto significa que, se os falantes não são cooperativos em um nível explícito, aderem, ao contrário, às especificações em um nível mais profundo, o nível das implicaturas conversacionais.

Indiscutivelmente, Grice buscou inspiração nas formas Kantianas de julgamento expressas como categorias (Da Quantidade; Da Relação; Da Qualidade e Da Modalidade) na obra *Crítica da Razão Pura*: “[...] graças a esses conceitos é que um entendimento é puro [...] é sistematicamente extraída de um princípio comum, ou seja, a faculdade de julgar – que é semelhante à faculdade de pensar” (KANT, 2002, pp. 108-109). Esta filiação epistêmica faz com que as categorias e máximas carreguem o pressuposto de uma natureza universal, “[...] e não levam em consideração as diferenças interculturais no que diz respeito ao o que é comportamento cooperativo para comunidades distintas” (OLIVEIRA, 1999, p. 32). Neste aspecto, um exemplo interessante é relatado por Keenan (1976, p. 79) que fez uma análise das máximas griceanas à luz da língua e cultura Malagasy (Madagascar) onde a forma de cooperação consiste em fazer contribuições conversacionais “opacas, enroladas e não-evidentes” tanto quanto possível. Oliveira (*Ib.*, p. 38) ressalta que o chamado “modo ideal” de comunicação é aquele tacitamente atribuído ao discurso masculino: claro, sucinto, relevante e neutro com a rejeição de atitudes subjetivas (emoção, paixão, não-objetividade) frequentemente atribuídos ao discurso feminino. Nesta perspectiva, o que se faz com a linguagem nas máximas de Grice nada mais é do que uma interpretação da política hegemônica na sociedade em que vivemos.

A ideia de cooperação não será descartada, mas colocada sob suspeição e, neste artigo, ao invés dessa hipótese garantir o axioma “é impossível não-comunicar”, vamos propor que as máximas representem “não-comunicação como regra e não como exceção”. A proposta deve ser encarada por um viés onde as pessoas, evidentemente, estão se entendendo na maior parte das vezes, mas esta compreensão mútua quer dizer:

- a) não-entender a mesma coisa;
- b) não-dizer a mesma coisa;
- c) não se fazer entender da mesma maneira.

(As expressões “a mesma coisa” e “a mesma maneira” remetem ao caráter político das nossas representações).

Para Williams, a representação não é algo que se dá automaticamente. Ela necessariamente passa por certas escolhas conscientes. Ou seja, o ser cognoscente e o ser ético estão sempre presentes no mesmo ato e de forma inseparável (WILLIAMS *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 33).

Não há um lugar neutro onde alguém possa estar livre de questões relacionadas à cooperação, poder e crenças. O nosso esforço deve convergir para a descoberta de

como as representações são criadas, que efeitos causam na sociedade, de que forma estão articuladas com a comunicação e que potências se apoderam desse termo para concretizar seus objetivos políticos.

(E)feitos, enfim

É aceitável que todo comportamento em uma situação interativa tenha o valor de mensagem e desta forma possa ser enquadrado como ato intencional. No entanto, é preciso considerar que os próprios locais em que se realizam as interações são igualmente elaborações pessoais. Aquilo que é considerado um comportamento comunicativo para determinada comunidade de falantes pode nada significar para outro grupo, pois nas relações interpessoais sempre há enquadramentos em uma perspectiva particular e relacional de análise, ou seja, a compreensão da linguagem está relacionada às coordenadas tempo, espaço e práticas. Não estamos reduzindo tudo ao viés individual; mas constatando que no universo de uso da linguagem as escolhas pessoais refletem diferentes concepções e articulações de mundo. Esses entornos políticos e simbólicos podem parecer “estranhos” e inaceitáveis aos nossos olhos e nos alertam para a existência de diferentes práticas linguísticas e leituras do mundo:

[...] as ideias deles se referem perpetuamente a linhas e figuras. Quando, por exemplo, querem realçar a beleza de uma mulher, descrevem-na por meio de círculos, paralelogramos, elipses e outros termos geométricos, ou por meio de palavras de arte, tiradas da música. Observei na cozinha do rei toda sorte de instrumentos matemáticos e musicais que serviam de modelo para o corte de carnes apresentados à mesa de Sua Majestade (SWIFT, 1984, p. 184).

Neste aspecto, uma perspectiva pragmática da comunicação está interessada no modo como os indivíduos usam as suas práticas cotidianas para criar linguagem e estabelecer relações políticas; rejeitando formas preferenciais e dominantes de leitura e de construção da realidade, particularmente, aquelas que sob o rótulo de “mitologias brancas” (DERRIDA, 1991, p. 253) propõem uma epistemologia, uma estética, uma filosofia e, principalmente, uma linguagem considerada como um sistema autônomo e pré-existente ao uso. Para um viés pragmático, a linguagem é o resultado de práticas cotidianas, de hábitos, embora isto não signifique que sejam formas cristalizadas no tempo, pois como observou Heráclito (1978, p. 88) “nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio”.

É o caráter performativo do vivente e a dinâmica das coisas no mundo que nos levam a questionar o pressuposto amplamente aceito de que as pessoas estão comunicando e entendendo plenamente os acontecimentos do cotidiano. Na realidade, não sabemos “como” as pessoas estão produzindo os textos sociais e muito menos “como” as pessoas estão lendo esses textos nos diversos contextos. O conceito de cooperação não irá nos salvar, pois como diz a parábola “Porventura um cego pode guiar um cego? Acaso não cairão ambos em um buraco?” (LUCAS,

6: 40). Não há “salvação” fora de questões políticas e, principalmente, dos efeitos que o uso da linguagem causa nas pessoas. Esses efeitos podem ser chamados de “ética” ou de “perlocutórios” e nós precisamos entender o modo em que eles operam e como alguns efeitos são assimilados e outros são rejeitados. Uma concepção pragmática de linguagem e comunicação deve colocar sob suspeita as belas metáforas e pensar em alternativas, pois como disse Foucault (1993), o problema não é tanto de definir uma posição política, mas de imaginar e trazer para a prática novos esquemas de politização.

Referências

- AZEVEDO, A. **Contos Fora da Moda**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1982.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. (Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARTHES, R. **Mitologias**. (Trad. Rita Buongermino e Pedro de Souza) 9.ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.
- BOURDIEU, P. **Outline of a Theory of Practice**. (Trans. Richard Nice). Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. (Trad. Miriam Schnaiderman e Renato J. Ribeiro). São Paulo: Perspectiva, 1973.
- _____. **Limited Inc**. (Trad. Constança Marcondes Cesar). Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. **Margens da Filosofia**. (Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães). São Paulo: Papyrus, 1991.
- ÉFESO, Heráclito de. “Pré-socráticos”. (Trad. José Cavalcante de Souza). **Os Pensadores**: São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. (Trad. R. Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- GRICE, H. P. “Logis and conversation” In: COLE, P. & MORGAN, J. (Eds.). **Syntax and semantics 3: Speech acts**. New York: Academic Press, 1975
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. (Trad. Alex Martins). São Paulo: Martin Claret, 2002.

KEENAN, E. O. The universality of conversational postulates. **Language and Society**, V.5, pp.67-80, abril 1976.

KOCH, I. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo; Editora 34, 1999.

MARCONDES Filho, C. **Até que Ponto, de Fato, nos Comunicamos?** São Paulo: Paulus, 2004.

MEY, J. **Whose Language?** Amsterdan: Benjamins, 1985.

_____. **Pragmatics: an Introduction**. London: Blackwell, 1993.

_____. **Vozes da Sociedade**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. Context and (dis)ambiguity: A pragmatic view. **Journal of Pragmatics**. 35, pp.331-347, 2003.

_____. Poet and peasant: A pragmatic comedy in five acts. **Journal of Pragmatics**. 11, pp.281-297, 1987.

MOESCHLER, J. & REBOUL, A. **Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique**. Paris: Seuil, 1994.

MORRIS, C. **Foundations of the Theory of Signs**. Chicago: The University of Chicago Press, 1938.

OLIVEIRA, J. A. **Polidez e Identidade: a Virtude do Simulacro**, 2005. Disponível no site: www.bocc.ubi.pt

_____. **As Dimensões Pragmáticas da Cooperação Jornalística**. São Paulo: ECA/USP, Tese de Doutorado, 1999.

NIETZSCHE, F. “Sobre verdade e mentira”. (Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho). **Obras Incompletas**. São Paulo: Victor Civita, 1983.

PENNYCOOK, A. **Language as a Local Practice**. New York: Routledge, 2010.

RAJAGOPALAN, K. “Por uma pragmática voltada à prática linguística”. In: ZANDWAIS, A. (orga.) **Relações entre Pragmática e Enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002.

_____. **Por uma Linguística Crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

REDDY, M.J. "The conduit metaphor: a Case of Frame Conflict in our Language about Language". In: ORTONY, A. (Ed.) ". **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

RORTY, R. **Contingência, Ironia e Solidariedade**. (Trad. Nuno Ferreira da Fonseca). Lisboa: Presença, 1994.

SHIBLES, W. **Wittgenstein, Linguagem e Filosofia**. (Trad. Leônicas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota). São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. **Objetivismo, Relativismo e Verdade**. (Trad. Marco Antônio. Casanova). Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SEARLE, J. **Os Actos de Fala**. (Trad. Carlos Vogt). Coimbra: Almedina, 1984.

SWIFT, J. **As Viagens de Gulliver**. (Trad. Octavio Mendes Cajado). Rio de Janeiro: Bloch, 1984.

VERSCHUEREN, J. **Understanding Pragmatics**. London: Arnold, 1999.

WATSON, W. & McLUHAN, M. **Do Clichê ao Arquétipo**. (Trad. Décio Pignatari). Rio de Janeiro: Record, 1977.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. **Pragmática da Comunicação Humana**. (Trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Cultrix, 1967.

WEIL, Pierre & TOMPAKOW, Roland. **O Corpo Fala: a Linguagem Silenciosa da Comunicação Não-Verbal**. (Trad. Luís Carlos Borges). Petrópolis: Vozes, 1973.

**DA LÍNGUA-OBJETO À PRÁXIS LINGUÍSTICA:
DESARTICULAÇÕES E
REARTICULAÇÕES CONTRA HEGEMÔNICAS**

Joana Plaza Pinto*

RESUMO: Neste artigo, examino a noção de “língua” à luz de um conjunto crítico de estudos contra hegemônicos sobre corpo, identidade e linguagem. Tal exame incorre necessariamente na descolonização e desmodernização do pensamento sobre linguagem, já que a ideologia moderna e colonial dividiu as práticas linguísticas em objeto e seu sobejo, performativamente inventando a “língua” como um fato, e empurrando a prática/ação para fora dos limites dos estudos linguísticos. Defendo que o conjunto examinado pode ser compreendido a partir de três operações: desarticulação da língua-objeto, rearticulação dos conhecimentos locais e rearticulação da língua como práxis.

PALAVRAS-CHAVE: língua, corpo, identidade, descolonização do conhecimento, práxis

ABSTRACT: In this article, I examine the notion of "language" enlightenment by a critical set of counter hegemonic studies on body, identity and language. This examination necessarily incurs in the decolonization and demodernization of knowledge about language, since the colonial and modern ideology divided linguistics practices in object and its excessive, performatively inventing the “language” as a fact, and pushing the practice/action out of limits of language studies. I argue that the whole examination can be understood from three operations: disarticulation of language-object, re-articulation of local knowledge and re-articulation of language as praxis.

KEYWORDS: language, body, identity, decolonization of knowledge, praxis

Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma.
Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica,
liberando-nos nós mesmos na linguagem
(bell hooks¹, 2008, pp. 863-864).

*Joana Plaza Pinto é professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Letras/ Universidade Federal de Goiás (UFG). Contato: joplazapinto@gmail.com

¹A feminista bell hooks, nascida Gloria Watkins, assina suas obras em minúsculo e requer suas referências tal e qual, com o argumento de que ela mesma não se reduz a um nome e seus textos não devem ser lidos em função desse nome. Mantenho neste artigo, então, o formato requisitado pela autora.

Do mesmo jeito que nós performamos identidade com palavras
(muito mais do que refletir identidades na linguagem),
nós também performamos línguas com palavras
(Alastair Pennycook, 2007, p. 110).

Introdução

Este trabalho se fundamenta em dois conjuntos de estudos: reflexões sobre as mudanças nas práticas linguísticas e corporais que se articulam no mundo contemporâneo, e estudos sobre as tensões epistemológicas em torno das afirmações sobre as línguas na modernidade colonial.

As mudanças no mundo contemporâneo afetam tanto práticas corporais quanto práticas linguísticas (PINTO, 2008), desarticulando e rearticulando as maneiras como os grupos marcam, negociam e resistem às regulações corporais e linguísticas. Como aponta Mignolo (2003), a depender do conjunto de práticas corporais em jogo, uma mesma língua pode ser tanto objeto de resistência quanto instrumento de resistência. Em cada caso, as relações desiguais entre as línguas precisam ser compreendidas nos contextos em que se articulam com as hegemonias. No sentido defendido por Gramsci (2006), tais hegemonias participam das disputas de poder (consensos e coerções) no campo cultural e, assim, operam o lugar geopolítico das línguas. Mas as hegemonias, sendo processos culturais, são dinâmicas e regionais:

Em primeiro lugar, quando se fala de hegemonia e subalternidade, fala-se de processos dinâmicos de construção e reconstrução de hegemonias ou de consensos parciais sobre o sentido das relações sociais, seus significados e práticas instituintes. Ou seja, hegemônicos e subalternos não estão definidos essencialmente, mas sim como sujeitos políticos engajados em jogos de poder e dominação que ocorrem em contextos sociais estruturados, porém abertos à inovação. Isso implica, em segundo lugar, a consideração de hegemonias regionais – por exemplo, ligadas à vida doméstica ou ao exercício da sexualidade – e um descolamento entre sujeitos sociais de gênero e estruturas de gênero (PINHO, 2004, pp. 65-66).

Uma mulher chicana escolarizada na fronteira dos Estados Unidos e México, ao insistir em escrever e falar espanhol – suas variantes de prestígio ou não – confronta o lugar de poder anglófono (ANZALDÚA, 1999). Por outro lado, um escritor peruano (ARGUEDAS, 1962 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 297ss), ao publicar em quíchua, confronta a naturalização imposta do espanhol na América colonizada. De modo exemplar, o lugar geopolítico compõe o contexto hegemônico ou subalterno de uma língua em relação às demais e tal contexto não pode ser compreendido senão no conjunto das estratégias corporais e linguísticas que manejam os domínios sociais (culturais, econômicos, políticos). O conjunto de práticas linguísticas a que se chama “o espanhol” no contexto de Arguedas e aquele a que se chama “o espanhol” no contexto de Anzaldúa não podem ser abordados da mesma forma. Como atos de

fala ritualizados (PINTO, 2007), tais conjuntos precisam ser compreendidos como ações locais inseridas nas disputas de poder cultural, estratégias para a produção de consensos linguísticos ou para a resistência às coerções e violências linguísticas, e assim precisam ser analisadas em relação às demais práticas linguísticas e corporais que as cercam. “O espanhol” – ou qualquer outra língua – é, portanto, “um efeito de língua” (MAKONI & PENNYCOOK, 2007) local de um conjunto estratégico de atos de fala, práticas linguísticas articuladas nas dinâmicas das práticas corporais.

Sendo efeito das práticas linguísticas, o estatuto epistêmico da noção de “língua” deve ser examinado à luz de mudanças e permanências dos processos dinâmicos das hegemonias. Entre tantas implicações dessa posição teórica que assumo, destaco neste artigo o fato de que tal exame da noção de “língua” incorre necessariamente na descolonização e desmodernização do pensamento sobre linguagem, já que a ideologia moderna e colonial dividiu as práticas linguísticas em objeto e seu sobejo, performativamente inventando a “língua” como um fato, ao mesmo tempo científico e nacionalista, e empurrando a prática/ação para fora dos limites dos estudos linguísticos.

Do ponto de vista metodológico, essa necessidade teórica me obrigou a abrir os olhos para leituras de textos sobre linguagem produzidos por autoras e autores pertencentes a grupos não hegemônicos que compreendem a linguagem na articulação de suas identidades corporificadas, de seus modos de subjetivação e, especialmente, de suas resistências às desigualdades formadas no bojo dos processos modernizantes e coloniais.

Assim, neste artigo apresento as primeiras reflexões em torno de tais leituras e algumas consequências para os estudos da linguagem. A principal pergunta para direcionar as leituras é: como as concepções de linguagem participam dos processos coloniais, sua materialidade e suas formas de subjetivação contemporâneas nos corpos de identidades não-hegemônicas?

O primeiro conjunto de respostas, que apresento a seguir, veio de fora da Linguística como campo instituído: são educadoras, antropólogos, sociólogos, psiquiatra, entre outras/os estudiosas/os que apresentam reflexões contra-hegemônicas para os estudos da linguagem. Expressamente, selecionei obras críticas sobre as relações entre corpo e linguagem, que são reconhecidas por se posicionarem de forma contra hegemônica em relação aos processos coloniais e ao projeto de modernidade. Foram lidas e discutidas as concepções de linguagem das escritoras feministas bell hooks (2008), Gloria Anzaldúa (2009) e Lelia Gonzales (1984), do antropólogo Pierre Clastres (2003), do médico psiquiatra Frantz Fanon (2008), do historiador Walter Mignolo (2003) e dos pesquisadores da Linguística Aplicada Sifree Makoni (2003; 2007) e Alastair Pennycook (2007), autoras e autores explicitamente posicionadas(os) como anti racistas e anti colonialistas. Ainda que estas sejam minhas fontes primárias de estudo, outras autoras e autores também são referidas(os) para esclarecer ou acrescentar argumentos.

Se em mais da metade do século XX a Linguística foi a ciência-piloto, no seu final são as intersecções contra disciplinares que oferecem as versões teóricas mais acuradas e problematizadoras para se compreender a linguagem. Organizei minha interpretação dessas versões teóricas em três operações: desarticulação da língua-objeto, rearticulação das fontes de conhecimento locais e rearticulação da língua como práxis.

1. Desarticulação da língua-objeto

Para as autoras e autores lidos, a linguagem não é *em si* objeto de análise, mas é entendida como um conjunto de práticas de “uma importância fundamental” (FANON, 2008, p. 33). A linguagem só ganha tal importância ao ser compreendida em sua articulação com os processos coloniais e com as formas de subjetivação que participam da construção dos corpos nas identidades não-hegemônicas.

Abrindo seu livro com um capítulo intitulado “O negro e a linguagem”, Fanon (2008, p. 34) afirma que “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”. Fanon nos indica que as relações raciais estruturam as práticas linguísticas, na medida em que tais relações foram construídas no processo colonial que alçou certas culturas ocidentais à condição hegemônica e suas línguas se tornaram ícone dessa hegemonia. Como bell hooks (2008, p. 858) revela em seu artigo “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens”:

O inglês padrão não é a fala do exílio. É a língua da conquista e da dominação; nos Estados Unidos, é a máscara que esconde a perda de tantas línguas, todos aqueles sons da diversidade, comunidades nativas que nós nunca ouviremos, a fala do Gullah, Yiddish, e tantas outras línguas esquecidas.

As línguas coloniais não são conjuntos de estruturas neutras de comunicação entre povos nativos, escravizados e racializados e seus colonizadores, hoje transformadas em língua “oficial”, “de comércio” ou “internacional” (cf. PENNYCOOK, 2007). As línguas participaram de forma central e participam ainda das etapas de colonização. Da violenta imposição e aliciamento à “naturalização” de seu uso hoje, as línguas coloniais ofereceram o que Salles Jr. (2006) chamou de “integração subordinada”, camuflando e silenciando as violentas desigualdades das práticas linguísticas sob o véu modernizante do uso para a “comunicação de todos”. Sales Jr. explica que a integração subordinada regula as formas hegemônicas de discriminação racial, que são o estereótipo racial e o não-dito racista. É fácil verificar como essas duas formas regulam também a língua em seu conjunto, na medida em que certas formas linguísticas são reconhecidas como estereótipos raciais enquanto o não-dito racista é o conjunto de práticas linguísticas que interpelam de maneira naturalizante e enraizada: “A pessoa negra consegue ascender socialmente desde que não transgrida o ‘pacto de silêncio’ imposto pelas normas de ‘cordialidade’ que regulam as trocas de favores e a distribuição da gratidão como forma de obrigação” (SALES JR., 2008, p. 231).

Bom exemplo de Fanon (2008): Nos exércitos coloniais os oficiais nativos desfrutaram de certa respeitabilidade porque atuam no papel de intérpretes, utilizando a língua do colonizador para passar as ordens aos compatriotas; nas relações internas nos territórios colonizados, a burguesia local aprende a promover a língua padrão da metrópole e a desprezar as variantes desta língua que se misturam com as línguas nativas.

Bom exemplo de bell hooks (2008, pp. 860-861):

Nos círculos acadêmicos, tanto na esfera do ensino quanto na da produção escrita, tem sido pouco o esforço feito para utilizar o vernáculo negro – ou, do mesmo modo, qualquer outra língua que não seja o inglês padrão. Quando, numa disciplina sobre mulheres negras escritoras que eu estava lecionando, perguntei para um grupo de estudantes etnicamente diverso por que nós ouvíamos somente o inglês padrão ser falado em sala de aula, eles ficaram momentaneamente sem palavras. Ainda que muitos deles fossem indivíduos para quem o inglês padrão era a segunda ou terceira língua, para eles simplesmente nunca tinha ocorrido que fosse possível dizer alguma coisa em outra língua, de uma outra maneira.

A língua é, então, um elemento das redes de poder instauradas nos processos coloniais de racialização. Usar uma ou outra língua, falar de uma forma ou de outra, falar *melhor* ou *pior*, equivale a ocupar ou interpelar uma posição nas relações raciais. Fanon descreve o papel da linguagem nessas relações: falar francês significa ser branco, mas, não se sustentando linear ou causalmente essa relação, os artificios para mantê-la são diversificados. O autor descreve uma série desses artificios nas Antilhas francesas: o negro que fala francês é visto como um quase-branco, ou, sendo o negro, é visto como quem não sabe falar francês por isso deve ser interpelado em *patoá*, ou reagindo a esta interpelação o negro fala o mais padronizado francês e “sustenta o mundo dos brancos” (FANON, 2008, p. 49), ou o negro se nega a falar o francês para rejeitar o mundo do branco. Essa diversificação tem, no entanto, apenas um fim: “Você aí, fique no seu lugar!” (FANON, 2008, p. 46).

De modo semelhante, a discussão de Lelia Gonzales (1984) destaca a interpelação racial da língua. A epígrafe de seu artigo “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, narrando uma confusão entre brancos e negros num evento, sintetiza:

Agora, aqui prá nós, quem teve a culpa? Aquela neguinha atrevida, ora. Se não tivesse dado com a língua nos dentes... Agora ta queimada entre os brancos. Malham ela até hoje. Também quem mandou não saber se comportar? (GONZALES, 1984, p. 223).

A autora duplica sua argumentação quando une sua crítica à domesticação da fala da mulher negra com a sua própria prática:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans*, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALES, 1984, p. 225).

De que risco trata Gonzales senão do risco de “dar com a língua nos dentes” quando se deve “ficar no seu lugar”? O que ambos, Fanon e Gonzales, estão nos apresentando é a riqueza de se compreender a língua, não como objeto, mas como parte fundamental de processos de hierarquização violentos e naturalizados. Como

Marília Carvalho (2005) aponta para o desempenho escolar, a língua é elemento de identificação racial. Carvalho (2005, p. 77) avança na compreensão da questão racial brasileira quando discute que

[a] classificação racial das crianças não estava relacionada apenas a suas características físicas e a seu status socioeconômico, como já foi verificado para o conjunto da sociedade brasileira, mas também a seu desempenho escolar, com uma associação, por parte das educadoras, entre pertencimento à raça negra e problemas de desempenho.

Sua pesquisa mostra que o mecanismo de identificação racial conta com “as professoras clarearem crianças de melhor desempenho quanto de, simultaneamente, avaliarem com maior rigor crianças que percebem como negras” (CARVALHO, 2005, p. 94). Por um lado, este mecanismo não é muito diferente do que aponta Fanon: o negro que fala fluentemente a língua colonial será reconhecido como “quase-branco”: “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. Na França se diz: falar como um livro. Na Martinica: falar como um branco” (FANON, 2008, p. 36). Por outro lado, a língua também é usada para enegrecer: alguém percebido como negro não será digno da língua do branco: “Falar *petit-nègre* a um preto é afligi-lo, pois ele fica estigmatizado como ‘aquele-que-fala-*petit-nègre*’” (FANON, 2008, p. 45). Assim como as características fenotípicas, o status socioeconômico, a escolarização, o desempenho escolar entre outros, a língua é elemento dos processos de racialização (FANON, 2008; GONZALES, 1984) e de hierarquização de gênero (GONZALES, 1984), não como item “natural”, “composto causal” ou “histórico linear” das relações racistas e sexistas, mas sim como um dispositivo de hierarquização entre corpos. Como demonstra Anzaldúa (2009, p. 306):

Bocuda, respondona, fofqueira, bocagrande, questionadora, leva e traz são todos signos para quem é *malcriada*. Na minha cultura, todas essas palavras são depreciativas se aplicadas a mulheres – eu nunca as ouvi aplicadas a homens.

A primeira vez que ouvi duas mulheres, uma porto-riquenha e uma cubana, dizerem a palavra ‘*nosotras*’ fiquei chocada. Eu nem sabia que essa palavra existia. Chicanas usam ‘*nosotros*’, sejamos machos ou fêmeas. Somos privadas do nosso feminino pelo plural masculino. A linguagem é um discurso masculino.

A língua é desarticulada de sua “estrutura”, espoliando-se de sua posição “objeto”, para compor-se com os demais elementos do conjunto do qual faz parte. Como defende de modo lapidar Mignolo (2003, p. 309), temos que nos afastar “da ideia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à ideia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar a manipular os domínios sociais de interação”.

2. Rearticulação de conhecimentos locais

Para recompor a noção de língua, é preciso avançar. Mas para onde? Da composição desse conjunto de estudos aqui apresentado, emerge a importância dos conhecimentos locais e seu papel nas novas definições das práticas linguísticas. Assim se articulam a diversidade de modalidades de reflexão sobre a linguagem – as práticas orais e escritas diversas – e a construção de um pensamento liminar – pensamento de fronteira. Essa é uma rearticulação de conhecimentos locais como resposta à colonialidade do poder/saber, no sentido sintetizado por Castro-Gómez (2005, p. 178):

O conceito de ‘colonialidade do poder’ amplia e corrige o conceito foucaultiano de ‘poder disciplinar’, ao mostrar que os dispositivos pan-óticos erigidos pelo Estado moderno, inscrevem-se numa estrutura mais ampla, de caráter mundial, configurada pela relação colonial entre centros e periferias devido à expansão europeia.

Essa posição aponta o projeto de modernidade dentro da colonialidade, deixando evidente que o período colonial, recorte histórico, não pode ser confundido com a colonialidade, organização geoeconômica que gerencia tanto o sistema colonial/moderno quanto o faz através da diferença colonial. Como mostra Mignolo (2003, p. 85), essa distinção permite ligar o capitalismo ao trabalho, à raça e ao conhecimento, já que identidades foram atribuídas às populações dominadas e, no mesmo bojo, estas foram submetidas ao conhecimento hegemônico europeu. É por isso que a colonialidade do poder não pode ser compreendida sem a colonialidade do saber².

Os paradigmas eurocêtricos hegemônicos, que têm informado a filosofia e a ciência ocidentais no ‘sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’ nos últimos 500 anos, assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo. [...] O ponto principal aqui é o lócus da enunciação, isto é, o local geo-político e corpóreo-político do sujeito que fala. Na filosofia e na ciência ocidentais, o sujeito que fala é sempre escondido, dissimulado, apagado da análise. A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental tem sempre privilegiado o mito de um ‘ego’ não situado.

²Pensar a colonialidade do poder/saber permite identificar sob o mesmo olhar um conjunto amplo de enfoques teórico-metodológicos e suas relações (in)esperadas. Nas palavras de Grosfoguel (2007, p. 213): “Estudiosas feministas negras e chicanas (Moraga & Anzaldúa 1983, Collins, 1990), assim como estudiosos terceiromundistas dentro e fora dos Estados Unidos (Dussel, 1977; Mignolo, 2000) lembram-nos que nós sempre falamos de um lugar particular numa estrutura de poder. Ninguém escapa das hierarquias racial, geográfica, linguística, espiritual, de gênero, sexual e de classe do ‘sistema-mundo moderno/colonial capitalista/patriarcal’. Como afirma a pesquisadora Donna Haraway (1988), nossos conhecimentos são sempre situados. Pesquisadoras feministas negras chamaram esta perspectiva de ‘epistemologia afro-cêntrica’ (Collins, 1990) (que não é equivalente a uma perspectiva afrocêntrica) enquanto o filósofo da liberação latinoamericano Enrique Dussel (1977) chamou-a de ‘geopolítica do conhecimento’ e seguindo Fanon (1967) e Anzaldúa (1987) eu vou usar o termo ‘corpóreo-políticas do conhecimento’”.

Local epistêmico étnico/racial/generificado/sexual e sujeito que fala são sempre separados. Ao desligar o local epistêmico étnico/racial/generificado/sexual do sujeito que fala, a filosofia e a ciência ocidentais estão aptas a produzir um mito sobre o conhecimento universal verdadeiro que cobre, isto é, dissimula quem está falando assim como o local epistêmico geo-político e corpóreo-político na estrutura do poder/conhecimento colonial da qual o sujeito fala (GROSFOGUEL, 2007, p. 213).

Um *locus* de enunciação que vê sem ser visto, uma visão de deus, como bem argumenta Donna Haraway (1995)³, não faz outra coisa senão camuflar seu ponto de vista, dissolver suas marcas, as marcas da diferença que operam sobre o sistema de conhecimento que essa visão alega ser previsionário. No entanto, os estudos que aqui apresento insistem no contrário, apontam “o corpo que fala” o conhecimento, desvelando o particularismo por trás do golpe universalista da colonialidade do saber. Clastres (2003, pp. 32-33), mesmo sem utilizar o conceito de colonialidade do saber/poder, compreende o dispositivo de poder na produção da etnologia e o particularismo da sua pretensão universalista:

Sem dúvida o etnocentrismo, como frisa muito justamente Lapierre, é a coisa melhor distribuída do mundo: toda cultura é, poder-se-ia dizer, por definição etnocêntrica em sua relação narcisista consigo mesma. Entretanto, uma diferença considerável separa o etnocentrismo ocidental do seu homólogo ‘primitivo’; o selvagem de qualquer tribo indígena ou australiana julga que a sua cultura é superior a todas as outras sem se preocupar em exercer sobre elas um discurso científico, enquanto a etnologia pretende situar-se de chofre no elemento da universalidade sem se dar conta de que permanece sob muitos aspectos solidamente instalada em sua particularidade, e que o seu pseudodiscurso científico se deteriora rapidamente em verdadeira ideologia. [...] O etnocentrismo não é portanto um entrave superficial à reflexão e as suas implicações têm mais conseqüências do que se poderia crer.

Mignolo (2003), Castro-Gómez (2005), Haraway (1995), Grosfoguel (2007) e Clastres (2003), todos assinalam a urgência de se contestar o dispositivo mais poderoso da colonialidade do saber: a universalidade. Esse dispositivo controla os *loci* de enunciação, separando, através da diferença colonial, o *locus* cujas enunciações são universais daquele *locus* cujas enunciações são sempre marcadas pelo particularismo de corpos desiguais. A contestação não pode ser outra senão o fazer emergir o particularismo de toda e qualquer *locus*, rearticular os conhecimentos

³“Gostaria de insistir na natureza corpórea de toda visão e assim resgatar o sistema sensorial que tem sido utilizado para significar um salto para fora do corpo marcado, para um olhar conquistador que não vem de lugar nenhum. Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação” (HARAWAY, 1995, p. 18).

como marcadamente locais, comprometidos com o local geo-político e corpóreo-político de quem fala.

A colonialidade do poder/saber sempre precisou do controle do mapa geopolítico das línguas, que garantisse que “os padrões de conhecimento e sua exportação” (MIGNOLO, 2003, p. 88) fossem estabelecidos em certas línguas e, conseqüentemente, em certos países. Isso significa simplesmente que as línguas centrais sempre coincidiram com os pontos centrais nos mapas geopolíticos: com o desenvolvimento do projeto de modernidade, as línguas “do conhecimento” coincidem com “a ascensão do Império Britânico e do colonialismo francês e a consolidação da Alemanha como terceira nação poderosa na Europa Ocidental” (MIGNOLO, 2003, p. 88)⁴. São as línguas da produção do conhecimento hegemônico: o inglês, o francês e o alemão.

Para Anzaldúa (2009), hooks (2008), Gonzales (1984), Makoni e Pennycook (2007), Makoni *et al.* (2003) e Mignolo (2003), oferecer uma perspectiva local do conhecimento das línguas significa tanto “tomar em consideração as categorias dos(as) usuários(as) das línguas” (MAKONI *et al.*, 2003: 3), em oposição a categorias “universais”, quanto tomar a língua do opressor e a virá-la contra ela mesma (hooks, 2008, pp. 863-864).

Assim como Gonzales (1984, p. 225) faz emergir a voz da mulher negra no português (“o lixo vai falar, e numa boa”) enquanto impinge a sua visão localizada aos acadêmicos (“Quem responde prá gente é um branco muito importante (pois é cientista social, uai)”) (GONZALES, 1984, p. 231), Makoni e Pennycook (2007) utilizam o inglês padrão acadêmico para subverter o mapa geopolítico das afirmações sobre línguas, fazendo falar em inglês as vozes saídas de *loci* não hegemônicos. Essa rearticulação de conhecimentos locais nas afirmações sobre línguas (diversidade na reflexão) segue o preceito de “expurgar e reordenar elementos coloniais e elitistas dentro dos estudos da linguagem” (MAKONI *et al.*, 2003, p. 1), falando e escrevendo em inglês porque assumindo que “o inglês não é tanto uma língua quanto um campo discursivo” (PENNYCOOK, 2007, p. 112), ou falando e escrevendo em várias línguas, como Anzaldúa (2009) defende⁵, porque assumindo o silêncio, a incompreensão e o não controle como parte integrante das práticas linguísticas:

é evidente que nós devemos mudar as maneiras convencionais de pensar sobre a língua, criando espaços onde vozes diferentes podem falar em outras palavras além do inglês ou em fala vernácula, imperfeita. Isso significa que na palestra ou até mesmo no trabalho escrito haverá fragmentos da fala que pode ou não ser acessível para todo indivíduo. Mudar a maneira como nós

⁴Para ver uma atualização crítica deste mapa geopolítico do conhecimento, incluindo já os resultados das novas dinâmicas de resistência e assimilação na produção científica no século XX, consultar Toro (2006).

⁵Anzaldúa (2009, p. 311) argumenta que a diversidade linguística é constitutiva e se devem estabelecer relações identitárias em bases de luta, e não por elementos prediscursivos: “Não há uma língua chicana assim como não há uma experiência chicana. Uma chicana monolíngue cuja primeira língua é o inglês ou o espanhol é tão chicana quanto aquela que fala diversas variantes do espanhol. Uma chicana do Michigan ou Chicago ou Detroit é tão chicana quanto uma chicana do sudoeste. O espanhol chicano é tão diverso linguisticamente quanto regionalmente”. Para ela, o que une as chicanas e chicanos é a desigualdade cultural e econômica a que estão expostas(os).

pensamos sobre linguagem e como nós a usamos necessariamente altera a maneira como nós sabemos o que nós sabemos (hooks, 2008, p. 862).

É no *front* cultural da produção do conhecimento que as contra hegemonias se fortalecem.

3. Práxis linguística

A desarticulação da língua-objeto e a rearticulação dos conhecimentos locais oferecem condições para explorar a língua como estruturalmente fragmentada e comunicativamente vaga.

Pennycook (2007) observa que o mito da língua como estrutura depende fortemente do argumento da compreensibilidade mútua. Acrescento que a compreensibilidade mútua é mais que um argumento; dela dependem as técnicas que descrição de línguas, que utilizam exemplos com “compreensibilidade mútua” na relação informante-linguista para inventar (performar) a língua que se afirma descrever (constatar): é esta lista de exemplos que compõem os conjuntos de oposições “distintivas” que são o centro da estrutura em oposição às suas “variações”. Que esta estrutura dependa da compreensão, ao mesmo tempo pressuposta e manifesta, pouco se discutem. Como as descrições linguísticas podem depender tanto de um conceito semântico-pragmático sem nunca sequer mencioná-lo em sua empreitada?

Pennycook (2007, p. 107) acrescenta:

O argumento de que a compreensibilidade mútua possa ser uma maneira de definir se se está usando a mesma língua é desafiado, não apenas pela dificuldade óbvia de que versões da mesma língua não são compreensíveis umas às outras, mas também pela noção de que falantes mutuamente inteligíveis possam estar usando línguas diferentes.

Em oposição ao conhecido paradoxo de que é preciso reconhecer o mal-entendido, mas apenas para “criar um mecanismo que o evidencie e ao mesmo tempo permita corrigi-lo” (PINTO, 1998, p. 65), o grupo de estudos contra hegemônicos reconhece a potencialidade subversiva da vagueza da linguagem e da fragmentação linguística, e, logo, defendem a experiência do “desentendimento” com suas qualidades para desestruturar o poder. Alguns exemplos e argumentos sintetizam esse ponto.

Em suas aulas, bell hooks (2008, p. 861) procurou promover a diversidade linguística, pedindo a estudantes que utilizassem línguas diferentes do inglês padrão, especialmente o “inglês vernáculo” ou *Black English*. No entanto, estudantes brancos falantes do inglês padrão manifestavam mal-estar “porque eles podiam ouvir as palavras que eram ditas, mas não compreendiam o significado delas”. A atitude da educadora foi estimular essa experiência, “conceber o momento do não-entendimento do que alguém disse como um espaço para aprender”. Os objetivos explícitos dessa pedagogia linguística são “subverter esta cultura de frenesi e consumismo

capitalistas que exige que todo desejo deve ser satisfeito imediatamente” (hooks, 2008, p. 863) e fornecer “não somente a oportunidade de escutar sem ‘controle/domínio’, sem possuir ou apoderar-se da fala através da interpretação, mas também a experiência de ouvir palavras não-inglesas.” (hooks, 2008, p. 861). Essa defesa da “incompreensão” na língua subverte as relações de poder – na interação pessoal (escutar sem controle) e na interação política (consumismo capitalista).

Anzaldúa (2009, p. 307) argumenta em favor da fragmentação linguística como política identitária de sobrevivência e subversão:

Para um povo que não é espanhol nem vive em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive num país no qual o inglês é a língua predominante, mas que não é anglo; para um povo que não pode se identificar inteiramente nem com o espanhol padrão (formal, castelhano) nem com o inglês padrão, que recurso lhe resta senão criar sua própria língua? Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, capaz de comunicar as realidades e valores verdadeiros para eles mesmos – uma língua com termos que não são nem *español ni inglés*, mas ambos. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas.

Ainda que nesse último trecho Anzaldúa fale em “variação de duas línguas”, devemos compreender a expressão “variação” como múltipla e não dual, como uma multiplicação em torno de “duas línguas” (inglês e espanhol) inventadas para serem centrais, padrão de comportamento linguístico e identitário. No mesmo artigo, uma página adiante, ela lista oito línguas faladas por chicanas e chicanos:

E porque somos um povo complexo, heterogêneo, nós falamos muitas línguas. Algumas das línguas que falamos são:

1. Inglês padrão
 2. Inglês de trabalhadores com gírias
 3. Espanhol padrão
 4. Espanhol mexicano padrão
 5. Dialeto espanhol norte-mexicano
 6. Espanhol chicano (Texas, Novo México, Arizona e Califórnia têm variações regionais)
 7. Tex-Mex
 8. Pachuco (chamado caló)
- (ANZALDÚA, 2009, p. 308).

E, no prefácio de seu livro, a autora menciona a mistura de práticas linguísticas: “do inglês com o espanhol castelhano com o dialeto do norte do México com o Tex-Mex com uma borrifada de Nahuatl com uma mistura de todos estes” (ANZALDÚA, 1999, s.p., Preface). Essa multiplicidade, imposta pela vida da fronteira e subversiva da geopolítica linguística nos Estados Unidos (“*El Anglo con cara de inocente nos arranco la lengua*” (ANZALDÚA, 2009, p. 306)), é também

metonímia de uma resistência corpórea. Para Anzaldúa, o controle da língua falada (geopolítica linguística) é a contraparte metonímica do controle do corpo, a língua-corpo (*tongue*) e a língua-fala (*language*) também se misturam na contestação às violências. Atacar a língua como forma de expressão de um grupo é, para Anzaldúa (2009, p. 306), como arrancar sua língua do corpo: “Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas”.

Enfatizando igualmente as relações de poder nas práticas linguísticas, Fanon também mostra que tais práticas não são outra coisa senão ação e reação política. O autor afirma: “Há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (FANON, 2008, pp. 49-50). A palavra “assumir” afasta essa afirmação de Fanon de qualquer ideia “naturalista” ou “representacional” da identidade linguística. Falar o *patoá* ou falar o francês está longe de ser conhecimento linguístico de uma estrutura ou outra. Mas não se trata aqui de “representar” uma cultura pela língua. As práticas que Fanon analisa são ações de assimilação ou subversão, submissão ou resistência às violências e coerções. Para “sustentar o mundo do branco” os antilhanos usam o francês; para “rejeitar a Europa” eles se reúnem em torno do *patoá*.

Como destacam Makoni e Pennycook (2007, pp. 2-3), sendo inventadas/performadas nas relações de poder, as línguas têm tido efeitos reais e materiais:

[d]esde como elas influenciam a maneira como as línguas devem ser entendidas, como políticas linguísticas precisam ser construídas, como a educação precisa ser adotada, como testes de língua precisam ser desenvolvidos e administrados, e como pessoas precisam ser identificadas com rótulos específicos e, algumas vezes, morrer por eles.

Os exemplos de Anzaldúa (2009), hooks (2008) e Fanon (2008) estão apontando maneiras de repensar as línguas de modo a seguir contra tais efeitos; antes, os estudos contra hegemônicos provam que as línguas são desde sempre práticas relativas aos seus efeitos – “efeito de língua” (MAKONI & PENNYCOOK, 2007), nas relações de poder, “estratégias para manejar domínios de interação” (MIGNOLO, 2003, p. 309). Da relação entre práticas linguísticas, práticas corporais e processos coloniais, surgem, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o papel das línguas, especialmente coloniais padronizadas, na dominação racial, de classe e de gênero e a crítica às formas como o pensamento ocidental as define.

Não afirmo que o conjunto de autoras e autores aqui apresentadas(os) propõe uma direção segura e final para abordar a língua. Inversamente, para esse conjunto crítico, a língua é *continuum* de ação, “ato de reconstrução mais do que ato de reprodução” (PENNYCOOK, 2007, p. 110); uma práxis contra hegemônica. Minha síntese desses estudos se fundamenta na definição de práxis como ação em espaço aberto e plural, em oposição à noção de estrutura que aprisiona falantes em rótulos, identidades, desigualdades (linguísticas e tantas outras). Por que esta palavra me parece tão adequada? Por causa do efeito político das contra hegemonias, suas concepções de língua só podem ser reunidas sob uma categoria que pressupõe transformação plural:

[a] praxis é aquele agir, ou aquela enunciação, cujo fim permanece ausente, que não se desenvolve sob a garantia de modelo algum, mas numa espécie de risco permanente, no desconhecimento de seus meios e seu fim. [...] a praxis vai em direção, porém vai em direção daquilo que ela não sabe.

O desconhecimento, comandando a praxis, ressuscita no seio do movimento teórico ou prático a possibilidade do desvio, ou do divertimento, que o torna atento à multiplicidade das formas ocultada pela pretensão auto-estradeira do pensamento e da prática (COLLIN, 1994, p. 145).

Sendo práxis, a língua é, conseqüentemente, um agir que, não tendo fim instrumental ou projeto dogmático a seguir, é ao mesmo tempo ato de fala (“nós fazemos o inglês fazer o que nós queremos que ele faça”) e ato político (“nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem”).

Referências

ANZALDÚA, G. **Borderlands/ La Frontera**. 2ª ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

ANZALDÚA, G. Como domar uma língua selvagem. (Trad. Joana Plaza Pinto e Karla Cristina dos Santos). **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 39, pp. 297-309, 2009.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, pp. 77-95, abr. 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. “Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais**. (Trad. Julio Cesar Casarin Barroso Silva). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2005.

CLASTRES, P. **A Sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política**. (Trad. Theo Santiago). São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

COLLIN, F. Textualidade da liberação: Liberdade do texto. **Revista Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, n. esp., pp. 142-150, out.1994.

FANON, F. “O negro e a linguagem”. In: FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. (Trad. Renato da Silveira). Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, pp. 223-244, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume 1.** (Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho). 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GROSFUGUEL, R. The epistemic decolonial turn: beyond political-economy paradigms. **Cultural Studies**. V. 21, n. 2-3, pp. 211-223, mar./mai. 2007.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 5, pp. 7-41, 1995.

hooks, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. (Trad. Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva). **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, V. 16, n. 3, pp. 857-864, dez. 2008.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. “Disinventing and reconstituting languages”. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; SMITHERMAN, G.; BALL, A.F.; SPEARS, A. K. “Introduction: toward Black Linguistics”. In: MAKONI, S.; SMITHERMAN, G.; BALL, A.F.; SPEARS, A. K. (Ed.). **Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas**. New York: Routledge, 2003.

MIGNOLO, W.D. **Histórias Locais / Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. (Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

PENNYCOOK, A. “The myth of English as an international language”. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

PINHO, O. de A. Qual é a identidade do homem negro? **Democracia Viva**. n. 22, pp. 64-69, jun.-jul. 2004.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A.** V. 23, n. 1, São Paulo, pp.1-26, 2007.

PINTO, J. P. “Práticas contra-disciplinares na produção do conhecimento lingüístico”. In: MAGALHÃES, J. S. de e TRAVAGLIA, L.C. (org). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. Uberlândia: Edufu, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_505.pdf; acesso em 27 out. 2008.

PINTO, J. P. **As Armadilhas da Referência e o Mal-Entendido – Problemas de**

Alguns Pressupostos Teóricos. 1998. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1998.

SALES JR., R. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social.** São Paulo, V. 18, n. 2, pp. 229-258, nov. 2006.

TORO, C. Q. En qué anda la historia de la ciencia y el imperialismo? Saberes locales, dinámicas coloniales y el papel de los Estados Unidos en la ciencia en el siglo XX. **Historia Crítica.** Bogotá, n. 31, pp. 151-172, jan.-jun. 2006.

A CONTRIBUIÇÃO DO LETRAMENTO MULTIMODAL PARA OS MULTILETRAMENTOS

Josenia Antunes Vieira*

RESUMO: *A contribuição principal do letramento multimodal para o estudo da Teoria do Letramento (TL) é o alargamento desse conceito para multiletramentos, os quais inspiraram os estudos multimodais sobre o discurso e, particularmente sobre o texto. Fairclough (1992); Kress e van Leeuwen (1996, 2006); Fairclough e Chouliaraki (1999); van Leeuwen (2000; 2005) defendem que as práticas discursivas, por sua natureza social, refletem as mudanças da escrita, tornando-se a instância preferencial para estudar os novos letramentos multimodais. A Teoria Multimodal do Discurso (TMD), por sua vez, concentra seus estudos nas semioses sociais que se manifestam tanto em teorias linguísticas quanto em teorias sociais, em uma perspectiva transdisciplinar, as quais podem efetivamente contribuir para o avanço dos estudos dos novos letramentos.*

PALAVRAS-CHAVE: *letramento multimodal, teoria multimodal do discurso, multiletramentos*

ABSTRACT. *The main contribution of multimodal literacy for the Study of Theory of Literacy (TL) is the extension of this concept for multiletramentos, which inspired the research on multimodal speech and particularly on the text. Fairclough (1992), Kress and van Leeuwen (1996, 2006); Chouliaraki Fairclough (1999) and van Leeuwen (2000, 2005) argue that the discursive practices, social by nature, reflect the changes in writing, becoming the instance preferred to study the new multimodal literacies. Multimodal Discourse Theory (TMD), in turn, concentrate their studies in social semiosis that manifest both in linguistic theories and social theories in a transdisciplinary perspective, which can effectively contribute to the advancement of studies of new literacies.*

KEYWORDS: *multimodal literacy, multimodal discourse theory, multiliteracies*

*Josenia Antunes Vieira é professora e pesquisadora da Universidade de Brasília (UnB), Programa de Pós/Graduação em Linguística. Atua na Linha de Pesquisa "Discursos, Representações Sociais e Textos com ênfase em Análise de Discurso Crítica, Multimodalidade e Letramento. Tem seu Pós-Doutoramento pela Universidade de Lisboa (FLUL), (2001. Dirige o Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica. Autora de vários livros, capítulos e artigos em Análise do Discurso. josenia.unb.@gmail.com

Introdução

Neste artigo, ancorada na Teoria do Letramento (TL) e na Teoria Multimodal do Discurso (TMD), pretendo discutir as novas perspectivas para os textos multimodais presentes nos eventos e nas práticas sociais de letramento.

Ressalto que a composição textual multimodal tem alimentado as práticas sociais, cuja riqueza de modos de representação utilizados, incluem desde imagens, até cores, movimento, som e escrita, haja vista a existência frequente de eventos híbridos de letramentos, constituídos por composições com linguagem verbal, com linguagem visual e com linguagem corporal, marcas do discurso contemporâneo.

Ora, esta posição teórica abre possibilidades para a realização de estudos de letramento, direcionados a outros gêneros multimodais que contemplem diferentes modalidades discursivas que não aquelas presentes na leitura e na escrita tradicional. O argumento forte em defesa desse ponto de vista é o de que ser iletrado em linguagem visual denuncia vulnerabilidade social e baixo *empowerment* do sujeito.

1. Suporte teórico para a discussão

Nesse intuito, usaremos como suporte teórico para a discussão a Teoria do Letramento, TL, defendida por Street (1993,1995); Kress (1996) e a Teoria da Multimodalidade do Discurso, TMD, com a proposta de Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2001) e de van Leeuwen (2005), cujo projeto teórico sustenta a Teoria Multimodal do Discurso. Essa proposta se baseia em estudos das semioses sociais, que envolvem tanto as teorias linguísticas quanto as teorias sociais, em uma perspectiva transdisciplinar, para tratar do Gênero Multimodal como um processo decorrente de migrações midiáticas do discurso.

Pois, como se posicionam Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000), se os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos semióticos, então, somente a linguagem verbal se torna insuficiente para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social de significados. Logo, se em essência os textos são multimodais, será impossível ler o significado transmitido apenas pelo modo linguístico.

Desse modo, a Teoria do Letramento Visual, associada à Teoria Multimodal do Discurso, constitui relevante abordagem sociosemiótica das comunicações visuais e dos novos gêneros multimodais que poderão ser utilizadas em qualquer espaço social, inclusive na sala de aula.

A esta altura, caberia perguntar qual o interesse da teoria da multimodalidade em desenvolver estudos sociais do uso da linguagem? A principal resposta da TMD é de que as investigações no campo da multimodalidade integram os estudos da Semiótica Social e da Teoria Crítica, sendo um de seus objetivos principais desenvolver o *empowerment*, o “fortalecimento” das pessoas comuns, pois, como defende van Leeuwen (2005, p. 8), “todos os sistemas semióticos são sistemas semióticos sociais”. E como tal desempenham relevante papel na sociedade já que a descrição e os estudos derivados da Teoria Social contribuem para que o sujeito possa incorporar maior poder de discernimento a respeito do mundo multimodal,

manifesto principalmente pelos gêneros multimodais, veiculados pelos meios midiáticos circundantes.

Na sequência, examinaremos o modo como devemos proceder para efetivar uma análise multimodal. Neste ponto, seguiremos os passos de Kress e van Leeuwen (1996, 2006).

2. A análise multimodal em ação

Para levar a efeito a análise multimodal, é necessário que tratemos da modalidade e dos modos semióticos (Linguística Funcional (HALLIDAY, 1994)), que descrevem como as semioses podem representar a verdade do mundo real; como as imagens constroem a realidade; como elas recortam o mundo e como intencionalmente podem omitir detalhes, pois só o gênero humano é capaz de criar mundos simbólicos, modificando-os por meio do discurso. Decerto a posição ocupada pela humanidade é de destaque em relação às demais espécies.

Assim, em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessário uma escolha seletiva, dado que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos, entretanto não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas.

Então, para a análise de discursos multimodais, carecemos iniciar pelo “modo”, que, na Teoria Multimodal do Discurso (KRESS & VAN LEEUWEN, 2001) constitui parte dos estudos que são focados na Linguística Funcional (HALLIDAY, 1994). A categoria “modo” identifica a participação dos atores nos processos discursivos. Assim, um enunciado como *Maria comprou uma camisola* constrói um sentido diferente do que em *Maria deve ter comprado uma camisola*, que, por sua vez, será diferente de *Maria deve comprar uma camisola*. E, mesmo que os sujeitos ou atores do discurso sejam idênticos nos três enunciados, a relação de participação e de comprometimento entre anunciar o fato de que Maria, o agente, e o objeto, a camisola, são modalizados de modos diferentes. A essa maneira especial de enunciar o discurso é que Halliday trata como modalidade gramatical, cujo preenchimento categorial pode se dar pelo uso de recursos discursivos, como adjetivos e verbos auxiliares modalizadores.

Já no discurso multimodal, principalmente quando há imagens, a modalização realiza-se pela combinação das cores entre si, pelos usos de tons claros e escuros, pela escolha de sombra e de luz, ou ainda pelo uso de alto e de baixo relevo, pela escolha do tipo de tipografia, de iconografia, ou modo de combinação, ou arranjo.

Em face da discussão, cabe uma pergunta: como as imagens são distribuídas e combinadas para marcar a modalidade? Há alguma regra pré-estabelecida? É possível responder a essas e a outras questões com base nos estudos de Kress e van

Leeuwen (1996, 2006), que nos oferecem uma gramática do *design* visual, na qual descrevem critérios que podem nos ajudar a classificar taxionomicamente o que eles denominam de escalas, dividindo-as em escalas de detalhes, de plano de frente e de fundo, de dimensionalidade, de sombra e de luz, de matizes, de intensidade de cores, de brilho, de cores puras ou híbridas, de quantidade de cores, de luminosidade e, por último, escala de elementos tipográficos. Passaremos, a seguir, a detalhar mais essas escalas.

3. Escala de detalhes

Com relação à escala de detalhes, cabe à pergunta: há um número específico de semioses para a composição de textos multimodais? O produtor do texto deve se submeter ao uso de um certo número de detalhes ou pode usá-los livremente? Já quanto ao plano de frente e ao plano de fundo, a pergunta a ser feita é: estes dois planos estão combinados entre si para a produção do sentido ou não há articulação entre eles? Para investigar a escala de dimensionalidade, deve-se examinar se as imagens estão representadas em mais de uma dimensão. Quantas? Em duas ou em três? Por sua vez, na análise da escala de sombra e de luz, devemos observar como são representados os contornos dos objetos quanto ao uso da sombra e da luz. A pergunta a ser feita é: a luz foca o quê? O ponto mais iluminado é efetivamente o mais relevante na informação a ser dada? Já com referência à escala de matizes, o pesquisador multimodal deve se preocupar com o exame das gradações de cores presentes na composição da imagem, examinar se há muitas cores. Com relação ao exame da escala de intensidade das cores, devemos investigar se as cores utilizadas são opacas ou intensas, frias ou quentes. Os pesquisadores de composições multimodais devem se concentrar em buscar o motivo de envolver determinada informação em cores frias e outras em cores extremamente quentes.

No que toca ao exame da escala de brilho no texto multimodal, devemos nos ater ao estudo do uso das cores com o propósito de identificar não só se há cores brilhantes ou foscas, mas também para perceber que tipo de informação merece o uso de uma cor brilhante ou fosca. No que tange ao estudo da escala de cores puras ou híbridas, devemos analisar se as cores usadas nos textos multimodais são puras ou se resultam de combinações cromáticas. Além disso, devemos identificar o propósito subjacente a essas escolhas...

Já na análise da quantidade de cores, o que deve ser examinado é se as cores utilizadas são monocromáticas ou policromáticas? Por que motivo? Para o estudo da escala de luminosidade, devemos observar como se apresentam os ambientes representados nos textos multimodais. Pendem para o claro ou para o escuro? Por fim, no exame da escala de tipografias, é o momento de analisar detalhadamente as fontes e os tamanhos dos elementos tipográficos utilizados na composição do texto. Por que certas informações estão em caixa alta e outras em baixa? Qual a razão para que algumas delas sejam veiculadas em fontes extremamente grandes e outras em fontes pequenas? Como os aspectos tipográficos ocupam

lugar relevante nas composições multimodais, pretendemos aprofundá-los mais no item a seguir.

4. A ação dos elementos tipográficos na construção do sentido

Da mesma forma que Kress e van Leeuwen investigam as cores nas composições multimodais, a escolha tipográfica também pode ser estudada nesse tipo de composição segundo as funções da linguagem de Halliday (1994). A seleção do desenho, do tamanho e da cor das letras pode ser analisada com base nas funções ideacional, interpessoal e textual. Desse modo, o tamanho, o tipo e a cor das letras selecionadas para a composição do texto multimodal desempenham relevante papel na construção do significado potencial do texto.

Nesse sentido, no estudo do papel dos elementos tipográficos no plano multimodal, a tipografia agrega um componente diferencial. O sentido é visualizado no âmbito da lógica tipográfica principalmente pela mediação do uso das formas da letra, que estabelece, juntamente com a cultura, a possibilidade de leitura potencial das formas linguísticas de um texto multimodal. Desse modo, o nome de um jornal ou de uma revista escrito em cores ou em preto e branco; em letras grandes ou pequenas, é identificado inicialmente pela perspectiva ideacional, trazendo sinais multimodais para que o leitor possa fazer uma leitura de significado a respeito da mídia referida. É moderna? É mais tradicional?

Seguindo o mesmo ponto de vista, o estudo das dimensões das letras, sob a ótica da função interpessoal, pode significar muitas coisas, entre elas, audácia para convencer o leitor sobre a verdade, sobre as injustiças... A bem da construção do sentido, o design das letras, de um jornal, de uma revista ou de documento impresso, revela demasiado sobre o significado potencial do texto que será lido. Então, os elementos tipográficos selecionados para a escrita de um texto exercem papel relevante na leitura do sentido final a ser construído pelo leitor.

Também as diferentes formações dadas a determinados textos multimodais estabelecem elos entre o sentido das palavras e a intencionalidade do sujeito-autor. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), os elementos tipográficos podem ser classificados também quanto ao peso, à expansão, à curvatura, à conectividade, à orientação, à regularidade e aos floreamentos.

Outra característica da tipografia passível de análise é a expansão, aspecto que trata da distribuição das letras no espaço do texto multimodal. A Inclinação tipográfica, por sua vez, diz respeito ao desenho da letra, podendo se aproximar mais da escrita manuscrita ou da letra impressa. O uso de letras manuscritas na composição do texto multimodal favorece a leitura de sentidos para os sujeitos iniciados no letramento com escrita manuscrita... Já os sujeitos-leitores da era informatizada terão mais dificuldades para a leitura desses padrões tipográficos. O exemplo a seguir tomado do *The New York Times*, cujo título foi constituído com tipos característicos que capitalizam a tradição do jornal, fundado em 1851.



Figura 1
Primeira página do New York Times de 2 de setembro de 2001

Além disso, a análise da curvatura das letras também pode trazer contribuições para a leitura dos significados nos textos multimodais. Quanto à conectividade, o olhar do pesquisador deverá se fixar no exame da conexão ou da distribuição das letras no espaço. Esse é o caso de certos poemas em que as letras, na impressão tipográfica, assumem conexão particular, característica do gênero poesia.

Pretendemos ainda examinar outra característica da tipografia — a orientação —, responsável pelo estudo da altura e da largura da letra. Quanto mais alongada e larga a letra, maior perceptibilidade multimodal no momento da leitura. Estão elas podem ser padronizadas para compor determinada palavra? Com referência à padronização, um exemplo pertinente é do nome de Collor de Mello, ex-Presidente do Brasil, retirado do poder após campanha nacional levada a cabo por estudantes universitários. No auge da crise, foram distribuídos milhares de decalques para colocar nos carros nos quais se lia: *CO//OR*, sendo que as duas letras “eles” foram colocadas inclinadas em milhares de decalques para significar a queda do Presidente. Além disso, as duas letras foram coloridas em verde e amarelo, as cores da bandeira nacional do Brasil.



Figura 2

Capa do livro de Chico Caruso (1993), coletânea de discursos de materialidade não verbal (charges) sobre o processo de queda do Presidente Collor

Por fim, encontramos, no floreamento da letra, a possibilidade de analisá-la quanto ao rebuscamento da escrita das palavras. Dependendo da época a ser retratada no texto multimodal, o uso desse tipo de letra pode contribuir para a construção de marcas de temporalidade. Para a descrição de uma época antiga, com reis e rainhas, basta que as letras sejam floreadas para que os *viewers* (leitores multimodais) sejam transportados no tempo... O exemplo a seguir, tomado da propaganda do filme *As Crônicas de Narnia*, os tipos gráficos utilizados no nome do filme evocam uma época antiga de fadas, de bruxas, de reis e de rainhas.

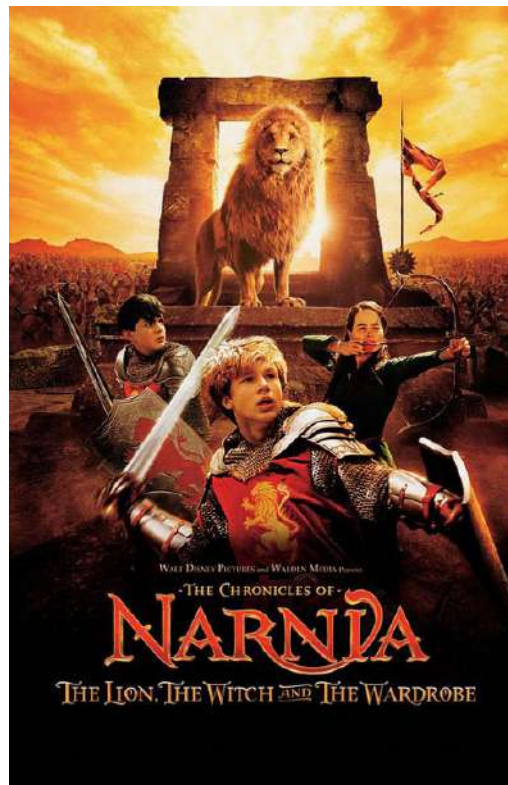


Figura 3
Cartaz do filme As Crônicas de Narnia

Afora essas questões tipográficas, o leitor carece observar igualmente o alinhamento das palavras no texto. As palavras podem ser alinhadas à esquerda ou à direita, podem também ser justificadas, centralizadas, ou distribuídas livremente sem nenhum um tipo de regra gráfica. O que importa isso à discussão? Importa muito. Segundo a cultura do leitor, esse aspecto pode ser valioso na leitura de textos multimodais. Lembro-me de um orientando de doutoramento que dizia-me não se sentir confortável ao ler textos acadêmicos americanos com alinhamento livre à direita. Dizia que o texto não lhe passava credibilidade. A questão cultural no exame da questão tipográfica, portanto, não deve ser ignorada, pois todos esses fatores poderão ajudar ou não na construção de significados potenciais na leitura de textos multimodais.

5. O valor multimodal da impressão

Pensemos nas possibilidades de impressão de determinado texto. Podemos usar papel simples, papel de linho, papel brilhante, opaco, colorido, com ilustrações... Bem, a quem importa o papel da impressão? A todos nós porque também a gramatura e a qualidade do papel, bem como a sua beleza ou não, participam da construção multimodal do sentido potencial a ser construído pelo *viewer* (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996). Se imaginarmos a cena de duas pessoas sendo apresentadas:

uma delas entregaria um cartão de visitas à pessoa que lhe foi apresentada, esta lhe agradece, mas mesmo de relance, não pode ignorar a apresentação grosseira do cartão, com impressão sem qualidade, no modo econômico, com papel comum...

Assim, como podemos ver, a apresentação de um cartão de visitas pode construir significados positivos ou negativos sobre os sujeitos. Nos cartões abaixo, um cartão em papel de linho, com design adequado, com impressão apurada, certamente seria um diferenciador positivo em qualquer apresentação. À esquerda, em papel reciclado, o cartão comunicaria simplicidade e preocupação ecológica. À direita, sofisticado cartão de um advogado especializado em divórcio.



Figura 4
Exemplos de cartões de visita

Por esse motivo, ao estudarmos a multimodalidade (KRESS e VAN LEEUWEN, 2002), devemos considerar os aspectos da cultura do país, sem ignorar a sua extensão territorial e as nuances culturais regionais, um mundo de cores e de formas a ser identificado e descrito.

6. O discurso das cores e a questão cultural

O discurso das cores liga-se a modos culturais específicos, o que faz com que o sujeito do discurso interprete culturalmente o discurso da cor primeiro, para depois racionalizar o significado do discurso. Portanto, se não fosse mais permitido nem o uso de cores, nem o de imagens, repentinamente o mundo tornar-se-ia cinza e com outro significado, pois as sociedades apresentam características multimodais particulares, consoante a cultura nacional. E, ainda que existam diferenças nas preferências multimodais segundo o país, é inegável a existência de preferências nacionais. Em intento ilustrativo, relato a primeira impressão multimodal que tive de Paris. Chamou-me particularmente a atenção o tom cinza e preto do vestuário

das parisienses, em contraste com alguns países africanos visitados, em que as cores fortes e vibrantes marcavam as vestimentas femininas. O exemplo a seguir ilustra o contraste das preferências de acordo com a cultura nacional de cada país.



Figura 5
Modelos vestindo moda africana ao lado de modelos desfilando moda parisiense

7. A representação multimodal dos atores sociais

Neste ponto, cabe uma reflexão sobre os atores sociais representados pelas imagens, pois a investigação desse aspecto é extremamente relevante para o estudo da identidade dos atores sociais e também para o exame da construção da identidade social, realizada principalmente pela interação social com os demais atores e pelo modo de representá-los em textos multimodais, tanto em imagens isoladas, quanto em interação com outras imagens. Obviamente, o modo como representamos os atores sociais nas imagens explicita a maneira como o produtor do texto multimodal lida e trata das imagens dos atores sociais. Para isso, Kress e van Leeuwen (1996; 2006) legam-nos três categorias possíveis para análises multimodais: 1- com relação ao olhar; 2- quanto ao ângulo; 3- com referência a distância.

O estudo analítico do modo de representar o olhar nas imagens dos atores pode ser bastante revelador e, ao mesmo tempo, trazer contribuições à construção do sentido sensorial, tendo em vista que o leitor do texto multimodal estará inclinado a acreditar nas informações sobre o ator como resultado da interação ou da quase interação estabelecida pelo olhar representado na imagem, já que os olhares representados podem tanto oferecer informações quanto solicitá-las. Quando os atores representados nas imagens não direcionam seus olhos diretamente ao leitor, não estabelecem interação direta com ele. Nessas circunstâncias, a postura do leitor é de observador (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996).



Figura 6

O olhar pode estabelecer interação direta com o ator ou apenas convidá-lo à observação

Ao contrário, quando o olhar do ator representado na imagem interpela o leitor, torna-o co-participante da ação multimodal. Logo, essa modalidade de representação do olhar será mais adequada às propagandas que envolvem vendas, oferta de serviços ou solicitação de apoio. A direção do olhar, entretanto, nem sempre se enquadra nessas categorias. Um olhar perdido no horizonte, pode levar à conclusão de que o ator social representado está introspectivo ou em estado de momentânea melancolia. De qualquer modo, o exame do olhar no texto multimodal será de muita valia para a construção do sentido.

8. A sintaxe visual: dando forma à composição

A composição trata do modo como as semioses se articulam no texto visual como resultado da combinação de semioses verbais com semioses visuais, representadas pelas formas de linguagem e de imagens, articuladas com os atores presentes na composição multimodal e também com a modalidade, com o plano de frente e fundo e com as cores utilizadas no texto visual. O estudo da composição compreende, portanto, a investigação do modo como as múltiplas semioses se articulam na sintaxe visual, com o intuito de revelar as ideologias e as relações de poder ocultas nas ingênuas posições ocupadas pelas semioses na composição multimodal.

Vale lembrar que a classificação de sintaxe visual atribuída à combinação de imagens nos textos multimodais não obedece a princípios de linearidade, como os seguidos pela escrita, porquanto a sintaxe visual ora articula-se por processos associativos ou metafóricos, ora por padrões metonímicos, que estabelecem certa relação de sentido pela posição de contiguidade ocupada pelas imagens. Se certo anúncio está tratando de louças para banheiros, é provável que utilize lado a lado,

para compor o anúncio, certos objetos usados em banheiros: uma pia, ao lado de uma banheira, próxima a um vaso sanitário Os objetos serão distribuídos, obedecendo às posições de contiguidade. Já se o reclame estiver tratando de tolhas felpudas e macias, o processo para construir o sentido será o associativo, devendo evocar algo macio que não deverá necessariamente estar presente na composição, mas que, por meio de processo associativo, trará à lembrança o objeto usado como referência à ideia de maciez.

A gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996) dá-nos três critérios para analisar a sintaxe visual dos textos multimodais: saliência, valor da informação e enquadramento. Saliência, conforme a definição da gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996), é o aspecto visível ao primeiro olhar do leitor para o texto. Portanto, a saliência da composição é vista em primeiro plano e participa ativamente da construção da sintaxe visual. Serve também como ponto de partida para o estabelecimento de articulações secundárias com outros componentes composicionais. A saliência pode ser construída de diversas modos: pelo uso de cores, de ícones, do tamanho das letras ou das imagens; pela posição do texto verbal e pelo plano de frente. Todos esses aspectos da saliência desempenham papel relevante na determinação do significado complexo e no significado potencial da composição. Por fim, a categoria de saliência faz com que haja projeção de certos elementos, chamando a atenção para determinadas partes da composição. Os elementos utilizados têm o claro intuito de atrair a atenção do espectador para diferentes aspectos da composição, como a localização em primeiro ou segundo plano; o tamanho relativo da imagem; o contraste em cores; as diferenças de nitidez entre outros aspectos.

O critério referente ao valor da informação trata especificamente da leitura do texto visual com base primeiramente no contexto social, no mundo externo, para só depois se concentrar nos aspectos internos do texto. O ato de localizar os valores da informação na composição contribuem para a articulação nos vários espaços da composição, por essa razão, é impossível ignorar a relevância para a leitura do texto visual da relação do contexto social com as práticas sociais.

Já o critério do enquadramento busca estudar o direcionamento do foco da lente ao captar a imagem que pode tanto ser dado pela saliência quanto pelo jogo de sombra e de luz ou ainda pela captação do ângulo do olhar dos atores representados no texto visual, pois o elemento que antecede deve se combinar com o que sucede, estabelecendo uma relação contínua de construção de significado. Então, se o enquadramento é tido como um critério de sintaxe visual, é indispensável que possamos perceber o que é mostrado na sintaxe do texto. O enquadramento, denominado como *framing* por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) significa a presença ou a ausência de estratégias de enquadramento, criadas com o propósito de estabelecer divisões que podem facilitar ou dificultar a articulação no espaço destinado à composição.

Afora os critérios já discutidos, Kress e van Leeuwen (1996) levantam ainda quatro outras modalidades de análise para a composição multimodal: a localização à direita e à esquerda na página (dado e novo). Essa orientação direita-esquerda mostra a expectativa do que é esperado que o leitor leia. A informação dada, já conhecida, deve aparecer ao lado esquerdo do texto e a informação nova deve se

situar à direita, conforme Halliday (1995). Essa é a regra, mas quando examinamos o emprego dessa categoria em propagandas em revistas e em outras fontes midiáticas, logo nos damos conta quão inconsistente é o seu uso pelas agências de publicidade, sendo frequente a presença de anúncios que fazem exatamente o oposto do que recomenda a gramática visual.

Na categoria topo e pé de página (ideal-real), a orientação de cima para baixo mostra o que pode ser tomado como real. Aquilo que aparece ao pé da página, embaixo, é o que deve ser tomado como real e o que aparece acima, no topo, deve ser considerado como o ideal. O eixo vertical trata, portanto, do real e do ideal. A parte inferior da página (*bottom*) comumente é a parte mais informativa e prática, colocando em evidência o real; a parte superior (*top*) costuma fazer um apelo às emoções e mostra, de modo geral, o ideal. As relações dado-novo e real-ideal mostram-se altamente produtivas já que podem estruturar tanto as composições textuais, concebidas somente com semiose verbal, como composições com diferentes semioses que incluem texto verbal e imagem. Na propaganda abaixo, vemos como informação nova, à direita, três frascos de xampu. Essa é a informação nova e também o que é real, o produto. Como aspecto de informação dada aparece a imagem do cantor Ney Matogrosso bem à esquerda. Desse modo, uma imagem conhecida do público, a do cantor, está sendo usada para vender um produto novo, o xampu Ney.



Figura 7

Propaganda de xampu, explorando a conhecida imagem de um cantor e seu conjunto musical (Secos & Molhados)

Quanto à análise da categoria centro e periferia, deve ser identificada a organização hierárquica das imagens que compõem o texto multimodal, as semioses e a direção em que a composição modulada é apresentada em segmentos (*tritych*),

comumente usados em murais, panteões e trípticos... Essa categoria, que distribui as semioses no centro-periferia da composição, mais a composição *tríptych*, mostram as relações de importância nessa modalidade composicional, principalmente com relação ao movimento do olhar.

Desse modo, concluímos o exame das principais categoriais de análise das composições multimodais dadas por Kress e van Leeuwen (1996), entendendo que, se soubermos compreender e analisar os textos multimodais, estaremos contribuindo para a consolidação de novos conhecimentos presentes não apenas no letramento multimodal mas também nos multiletramentos.

Conclusões

O propósito deste artigo foi apresentar aspectos teóricos que possam auxiliar o estudo do texto multimodal que por sua vez contribuirão para os inúmeros multiletramentos construídos pelas diferentes linguagens midiáticas e educacionais. À luz da discussão levada a efeito, fazemos algumas considerações que reforçam as posições teóricas e práticas defendidas sobre o uso dos textos multimodais em diferentes contextos sociais.

Assim, é impossível relegar a segundo plano o que Kress e van Leeuwen (1996) dizem ao afirmar que qualquer texto escrito é multimodal, composto por mais de um modo de representação. Normalmente, todo o texto carrega outras formas de representação, além do modo verbal, que não podem ser ignoradas porque desempenham relevante papel na construção do sentido. Por fim, nenhum modo semiótico deve ser visto isoladamente, pois eles complementam-se na composição do significado, fazendo com que o discurso participe da construção das representações da realidade e estabeleça relações sociais, crie e reforce as identidades sociais (Fairclough, 1992).

Por fim, não podemos ignorar que o sentido do texto é estabelecido pelas diferenças existentes entre a imagem e o contexto social e que todas as dimensões semióticas carecem ser desenvolvidas em práticas textuais multimodais em todas as instâncias do discurso em diferentes formas de letramentos, pois esses letramentos constituem os multiletramentos contemporâneos.

Referências

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polite Press, 1992.

HASAN, R; WILLIAMS, G. **Literacy in Society**. London, New York: Longman, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 1994.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the Modes and Media**

of Contemporary Communication. New York: Oxford Press, 2001.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the Grammar of Visual Design.** London: Routledge, [1996] 2006.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; VAN LEEUWEN, T. “Semiótica discursiva”. In: **El Discurso como Estructura y Proceso: Estudios sobre el Discurso. Una Introducción Multidisciplinaria.** Compilado por Teun van Dijk. España: Gedisa, 2000.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis.: **Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis.** Edited by E. R. Pedro. Lisboa: Colibri, 1996.

STREET, B. V. (ed). **Cross-Cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: University Press, 1993.

STREET, B. V. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.** London: Longman, 1995.

VIEIRA, J. A. **O Papel das Práticas de Letramento Mediadas na Reconfiguração da Linguagem e na Constituição do Sujeito.** Brasília, 2004 (inédito).

VIEIRA, J.A.(Edit). **Olhares em Análise de Discurso Crítica.** 2009. Disponível: www.cepadic.com

A PRODUÇÃO DE VOGAIS EM PALAVRAS FUNCIONAIS DO INGLÊS: UM ESTUDO DE CASO

Katiene Rozy Santos do Nascimento*
Wilson Júnior de Araújo Carvalho**

RESUMO: *Analisamos acústico-articulatoriamente os sons vocálicos em palavras funcionais do inglês, em posição acentuada e não acentuada, na fala de um estudante de ILE. Os resultados indicam que os sons vocálicos em as, of, could, should, that, us e does não apresentam diferenças significativas de realização nos contextos prosódicos estudados. A produção dos sons vocálicos em at, but e do apresentou diferença significativa no eixo F2, quando comparamos as realizações vocálicas nos contextos acentuado e não acentuado. No eixo F1, no entanto, não houve diferença significativa na produção dos sons vocálicos em at, but e do nos dois contextos prosódicos.*

PALAVRAS-CHAVE: *sons vocálicos, análise acústica, palavras funcionais, inglês língua estrangeira.*

ABSTRACT: *Vowel sounds of English function words as realized by an EFL student, in stressed and non-stressed positions, were analyzed in their acoustic-articulatory details. Results indicate the vowel sounds in as, of, could, should, that, us and does did not show significant production differences for the studied prosodic contexts. The realization of the vowel sounds in at, but and do achieved significant difference in the F2 axis, when vowel realizations in stressed and non-stressed contexts were compared. For the F1 axis, however, there was significant difference in the production of the vowel sounds in at, but and do in both prosodic contexts.*

KEYWORDS: *vowel sounds, acoustic analysis, function words, English as foreign language.*

Introdução

Inicialmente, é importante lembrar que os estudos linguísticos obtiveram grandes avanços a partir de pesquisas realizadas no campo da fonética e da fonologia. As pesquisas realizadas nessa área contribuíram para o aprimoramento de metodologias

*Katiene Rozy Santos do Nascimento é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora de língua inglesa e espanhol no Ensino Médio e Fundamental do Estado do Rio Grande do Norte. katiene@hotmail.com

**Wilson Júnior de Araújo Carvalho é doutor em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Prof. Adjunto do Curso de Graduação em Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). wiljracc@gmail.com

de ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem destas. Com esta visão em mente, propomo-nos a desenvolver o presente trabalho dentro da área em questão, tomando como foco a produção de vogais em palavras funcionais do inglês.

Trata-se, então, de um estudo de caso que utiliza um dos experimentos desenvolvidos para a realização da coleta de dados do projeto “Análise acústico-articulatória de sons vocálicos de palavras funcionais do inglês”. Nosso objetivo é analisar acústico-articulatoriamente os sons vocálicos em palavras funcionais do inglês, realizadas em posição acentuada e não acentuada na frase, na produção de fala de um estudante de inglês que se encontra em nível intermediário de aprendizagem.

Ao buscarmos tal intento, esperamos levantar hipóteses, acerca das características formânticas da realização acústico-articulatória dos sons vocálicos, em palavras funcionais do inglês, quando estas são realizadas em posição acentuada e não acentuada na frase, que possam ser testadas com os sujeitos da amostra definitiva da pesquisa.

Como arcabouço teórico, utilizamos a Teoria Acústica de Produção da Fala FANT, 1960) e a Teoria das Vogais Cardeais (JONES, 1917 *apud* SILVA, 1999) na descrição de sons vocálicos do inglês. A seguir, discutiremos os principais conceitos pertinentes às teorias supramencionadas.

1. A teoria acústica de produção da fala

Inicialmente desenvolvida por dois japoneses, Chiba e Kajiyama (1941) e, posteriormente aprimorada por Fant (1960), a Teoria Acústica de Produção da Fala, também conhecida como teoria da fonte e filtro, revolucionou os estudos na área da Fonética que, até então, utilizavam os princípios teórico-metodológicos da Fonética Articulatória.

Segundo Marusso (2005, p.: 21), a ideia central da teoria acústica é que “as características do sistema de produção da fala (o trato vocal) podem ser inferidas através da análise da saída acústica desse sistema”. Considerando essa premissa, a teoria em questão assume a necessidade de uma fonte de ruído, responsável pelo sinal acústico de entrada, e de um filtro, encarregado de modular este sinal e de caracterizar o sinal acústico de saída. Portanto, a fala humana resulta da energia produzida pela fonte e dos diversos posicionamentos assumidos pelo trato vocal.

Dois componentes básicos estão envolvidos nesse processo: a fonte sonora (fonte de ruído) e o filtro. A fonte de ruído pode ser proveniente da vibração das cordas vocais (vozeamento), do ruído turbulento (fricção) do ar originado por constrição ou da combinação das duas fontes anteriormente citadas.

Na produção dos sons da fala é gerada uma onda sonora complexa, formada pela sobreposição de várias ondas simples ou sinusoidais. Na Figura 1, temos três ondas sonoras simples que, ao se sobreporem, formam a onda sonora complexa. A linha mais acentuada mostra o resultado da sobreposição.

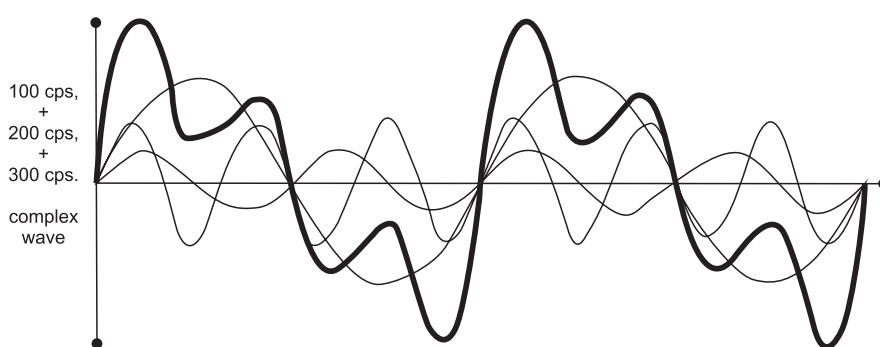


Figura 1
Três ondas sinusoidais unidas em uma onda complexa (LADEFOGED, 1962)

O exemplo apresentado na Figura 1 mostra dois ciclos de uma onda periódica, produzida com vibração das cordas vocais. Trata-se de uma onda periódica porque os ciclos se repetem mantendo a mesma forma. Os ciclos são formados a partir do momento em que a onda parte do eixo horizontal, subindo a um ponto máximo, voltando a passar pelo eixo horizontal, indo ao ponto máximo do lado inferior, sendo concluído ao encontrar novamente o eixo.

A partir do número de ciclos é possível medir em *Hertz* (Hz) a frequência fundamental (F0), ou seja, a frequência de vibração das cordas vocais por segundo. Também é possível medir a amplitude da onda sonora, que diz respeito ao tamanho da vibração ou da extensão desse movimento. Em outras palavras, quanto menor a amplitude, menos audível o som se torna (CLARK; YALLOP, 1990).

A periodicidade de uma onda sonora indica que houve vibração das cordas vocais, ou seja, a presença de vozeamento. Em relação a essa fonte de energia, Clark e Yallop (1990, p. 237) afirmam que “a vibração periódica das cordas vocais, conhecida como fonação, propicia a fonte mais importante e acusticamente eficiente do trato vocal. A corrente de ar que sai dos pulmões é modulada em ciclos vibratórios periódicos”.

Desta forma, podemos concluir que a onda sonora de um som vocálico será sempre periódica, visto que todos os sons vocálicos são vozeados. Isso nos leva a observar que sons periódicos implicam “vozeamento”, porém “vozeamento” não implica necessariamente periodicidade. Esclareceremos essa questão adiante.

Os sons que possuem como fonte sonora somente a fricção são denominados desvozeados. Nesse caso, o ruído é gerado pela aproximação dos articuladores (lábios, dentes, língua etc) no momento da passagem da corrente de ar que vem dos pulmões. Nesse grupo se enquadram todos os sons produzidos sem a vibração das cordas vocais. O resultado é uma onda sonora aperiódica, ou seja, sem padrão de repetição dos ciclos.

Há ainda os sons que utilizam as duas fontes sonoras: o vozeamento e a fricção. A este grupo pertencem todos os sons consonantais vozeados. Por serem sons consonantais não apresentam uma onda sonora periódica. Isso explica o fato de que nem todo som vozeado resulta em uma onda sonora periódica. A periodicidade é característica de sons vocálicos.

Trataremos, a partir desse momento, das características do filtro: o trato vocal. De acordo com a teoria aqui discutida, o trato vocal funciona como um filtro que, ao assumir diversos posicionamentos, modifica a energia gerada pela fonte e seleciona quais frequências da onda sonora serão enfatizadas.

A Figura 2 simula o trato vocal na produção de vogais orais. No lado esquerdo, temos as linhas representando as cordas vocais. O lado direito aberto representa a boca. O comprimento médio do filtro de um adulto é de 17,5 cm.

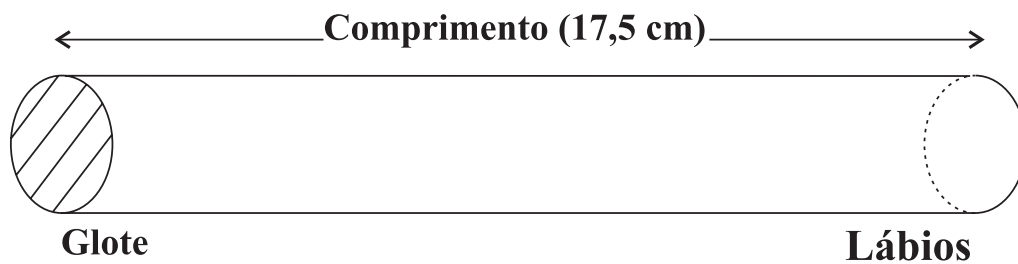


Figura 2
Tubo simulando o trato vocal para produção de vogal (BARBOZA, 2008)

Um tubo como este possui um número infinito de ressonâncias com diferentes frequências. Cada onda sinusoidal apresenta uma ressonância. Relembrando o que dissemos anteriormente, cada onda possui uma frequência de vibração, o número de vezes que cada ciclo se repete. No momento em que as ondas se sobrepõem, surge uma nova onda, agora complexa, apresentando as frequências de ressonâncias que foram enfatizadas e responsáveis por determinar a qualidade do som.

Reiterando o que dissemos inicialmente, o sinal acústico é modulado pelo tubo ressonador (o trato vocal), o que implica dizer que, não só o comprimento desse tubo, mas também os diferentes posicionamentos assumidos por ele determinarão quais frequências (ressonâncias) serão enfatizadas ou suprimidas.

Cada frequência, que é calculada pela fórmula apresentada acima, é tecnicamente nomeada de “formante”, sendo identificada por F1, F2, F3 e F4. Segundo Marusso (2005, p. 31) “os formantes constituem a ‘função de transferência’ do trato vocal”. Em outros termos, refletem o posicionamento assumido pelo trato vocal no momento da elocução. Sendo assim, por meio da análise dos formantes podemos determinar as características acústico-articulatórias do som produzido, o que permitirá, por exemplo, em nosso estudo, analisar a produção dos sons vocálicos em palavras funcionais do inglês.

Os formantes podem ser facilmente visualizados através de *softwares* de análise acústica. Um dos programas mais utilizados entre os foneticistas é o PRAAT, disponível gratuitamente no site www.praat.org. Com a utilização deste *software* é possível visualizar os formantes no espectro acústico e extrair os valores necessários para a descrição de um determinado som. A Figura 3 apresenta a disposição dos três primeiros formantes (sinalizados por setas) em oito sons vocálicos da língua inglesa.

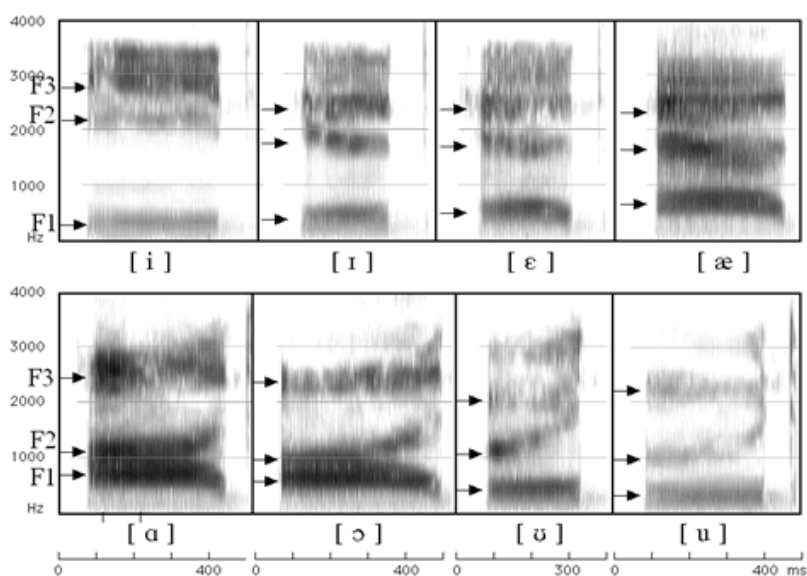


Figura 3
Espectrograma de oito sons vocálicos do Inglês (LADEFAGED, 2008)

Com os valores, medidos em *hertz* (Hz), dos primeiro e segundo formantes, juntamente com uma teoria de base articatória é possível posicionar o som vocálico produzido no quadrilátero vocálico, e, assim, determinar o ponto de articulação no interior do trato vocal. A teoria de base articatória, adotada neste estudo, a Teoria das Vogais Cardeais, cujos preceitos partem da Fonética Articatória, será descrita na próxima seção.

2. Teoria das vogais cardeais

A Teoria das Vogais Cardeais, inicialmente apresentada por Elis (1844) apud Abercrombie (1967), propõe um sistema abstrato para descrever e classificar os sons vocálicos de qualquer língua do mundo. Esta teoria, embora desenvolvida ainda no século XIX, só veio a ser utilizada no século seguinte, após ser aprimorada por Jones (1917) apud Silva (1999). Como recurso descritivo dos sons vocálicos, a Teoria das Vogais Cardeais foi aprimorada por Abercrombie (1967) que a empregou para descrever os sons vocálicos da língua inglesa.

De acordo com a teoria em discussão, qualquer foneticista, ao se utilizar desse sistema abstrato, é capaz de descrever o sistema vocálico de qualquer língua natural. Segundo Jones (1969, p. 18), “as vogais cardeais (VCs) são sons vocálicos, especialmente selecionados, que convenientemente podem ser utilizados como ponto de referência para que outros sons vocálicos possam ser mensurados”. Diante desta afirmação, podemos depreender que as VCs representam sons vocálicos que, embora possíveis de serem realizados, não fazem parte do sistema vocálico de nenhuma língua.

Abercrombie (1967, p. 154) caracteriza o Sistema das Vogais Cardeais adaptado por Jones da seguinte forma:

- a) as VC são selecionadas arbitrariamente e servem como recurso descritivo. Elas não fazem parte do sistema vocálico de nenhuma língua;
- b) as VC possuem a qualidade especificamente determinada invariável;
- c) as VC são distribuídas periféricamente na área vocálica;
- d) as VC são auditivamente equidistantes;
- e) as VC são em número de oito.

Primeiramente, o sistema desenvolvido apresentou 8 símbolos distribuídos em oito pontos diferentes da área vocálica, determinando os limites do que seria denominado de quadrilátero vocálico. Esses pontos foram numerados em um sentido anti-horário e nomeados de Vogais Cardeais Primárias. Assim, temos [i] como VC número 1 e [u] como VC número 8. A Figura 4 apresenta a localização das Vogais Cardeais Primárias no quadrilátero e seus correspondentes símbolos.

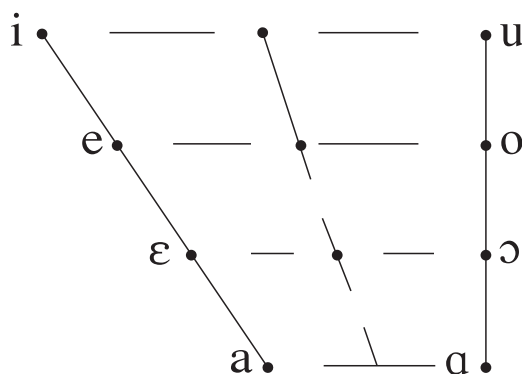


Figura 4
 Quadrilátero vocálico contendo as oito Vogais Cardeais
 (INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION, 1999)

As VCs [i, a] são determinadas articulatoriamente, ou seja, a partir do posicionamento da língua. Para produzir a VC [i] a parte anterior da língua precisa estar posicionada no ponto mais alto e anterior do trato vocal. Este é o ponto extremo da parte anterior-alta do quadrilátero que define a área vocálica. Para produzir a VC [a], necessário se faz que a parte posterior da língua esteja abaixada e recuada em seu ponto máximo, dentro da área vocálica. Caso o posicionamento da língua ultrapasse a área delimitada pelo quadrilátero vocálico, outro som será produzido.

A partir do posicionamento da VC [i], foram estabelecidos outros três pontos auditivamente equidistantes na parte anterior da área vocálica. As VCs estabelecidas são [e] em posição média-alta, [ε] em posição média-baixa e [a] em posição baixa. Além do traço [-arredondado]¹, também ocorre um recuo gradativo desde a primeira VC ([i]) até a quarta VC ([a]), na medida em que o corpo da língua vai baixando

¹Na teoria dos traços distintivos, o traço é considerado como uma unidade mínima capaz de caracterizar um fonema. É baseada na presença (+) ou na ausência (-) de uma determinada característica. O traço [arredondado], por exemplo, implica dizer que a vogal deve ser produzida sem o arredondamento dos lábios (CRYSTAL, 2000).

para determinar o ponto específico de cada uma.

O mesmo acontece na parte posterior do quadrilátero vocálico. A partir da VC 5 ([ɑ]) são determinados outros três pontos auditivamente equidistantes. Neste caso, temos a VC 6 ([ɔ]) posicionada na parte media-baixa, a VC 7 ([o]) posicionada na parte média-alta e a VC 8 ([u]) posicionada no ponto extremo da parte alta do quadrilátero vocálico. Todas possuem o traço [+ arredondado].

Posteriormente, com o intuito de tornar a Teoria das Vogais Cardeais ainda mais eficiente, foram estabelecidos mais quatorze pontos distribuídos no interior da área vocálica, denominados de Vogais Cardeais Secundárias. Como as Vogais Cardeais Primárias, estas últimas também são pontos fixos e de qualidade invariável. Porém, diferentemente das primeiras, as Vogais Cardeais Secundárias não são pontos periféricos. Oito das quatorze Vogais Cardeais Secundárias foram fixadas no mesmo ponto das oito Vogais Cardeais Primárias. A única diferença existente entre elas é a posição dos lábios. Dessa forma, enquanto as Vogais Cardeais Primárias [i, e, ε, a] possuem o traço [-arredondado], as Vogais Cardeais Secundárias [y, ø, œ, œ̃] posicionadas no mesmo ponto dentro da área vocálica, possuem o traço [+ arredondado].

Ocorre o mesmo com as Vogais Cardeais Secundárias (Figura 5) [ɯ, ʏ, ʌ, ɒ] posicionadas na parte posterior da área vocálica. Estas possuem o traço [-arredondado], enquanto as Vogais Cardeais Primárias [ɑ, ɔ, o, u] possuem o traço [+ arredondado].

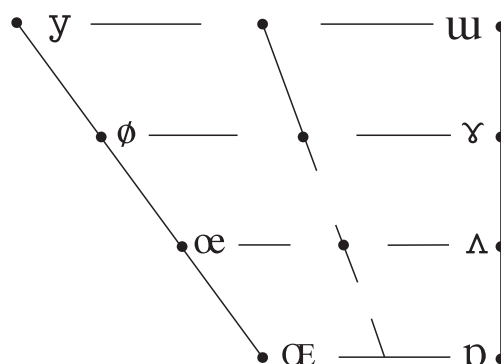


Figura 5
Quadrilátero contendo as oito Vogais Cardeais Secundárias
(INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION, 1999)

É importante lembrar que a cada vogal também é atribuído um número. A sequência, como já dissemos anteriormente, é sempre estabelecida seguindo o sentido anti-horário, [y] a VC de número 9 e [ɯ] a VC de número 16.

Por fim, foram fixados mais três pares de Vogais Cardeais Secundárias na parte central do quadrilátero vocálico. Cada par partilha o mesmo ponto no centro do quadrilátero. A única diferença existente entre as vogais de cada par está na postura dos lábios. As VCs [i, ə, ɜ] respectivamente numeradas de 17, 19 e 21, possuem o traço [- arredondado], enquanto as VCs [ɪ, ø, ɚ], respectivamente numeradas de 18, 20 e 22, possuem o traço [+ arredondado]. A Figura 6 apresenta todas as VCs posicionadas no quadrilátero vocálico.

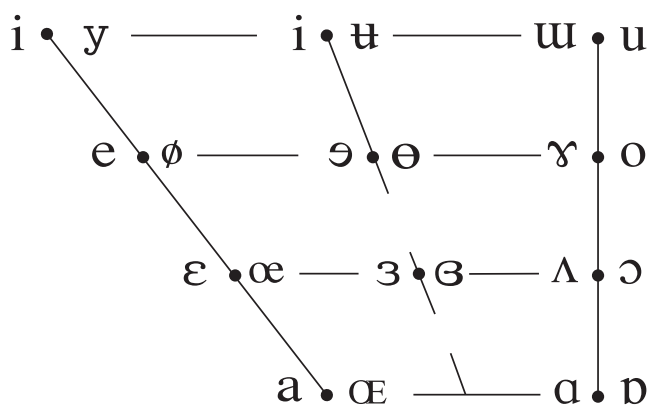


Figura 6

Quadrilátero vocálico contendo todas as Vogais Cardeais
(INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION, 1999)

De acordo com o que dissemos anteriormente, a duas teorias ora discutidas servirão de suporte para nosso estudo de caso. A análise do sinal acústico através dos formantes, como postula a Teoria Acústica de Produção da Fala, e o quadrilátero vocálico, proposto pela Teoria das Vogais Cardeais, serão de fundamental importância para analisarmos as características acústico-articulatórias dos sons vocálicos em palavras funcionais do inglês, em contexto acentuado e não acentuado na frase, na fala de nosso sujeito.

3. As palavras funcionais da língua inglesa

Primeiramente, faz-se necessária uma definição sobre o que são palavras funcionais. Na língua inglesa, assim como em outras línguas, as categorias gramaticais podem ser reorganizadas em duas grandes classes: *Content Words* e *Function Words*. As *Content Words*, que chamaremos, de agora em diante, de “palavras de conteúdo”, são aquelas que possuem carga semântica, enquanto que *Function Words*, doravante “palavras funcionais”, são aquelas que servem apenas para expressar a relação gramatical necessária entre as palavras com carga semântica.

Trabalhos que abordam esta temática costumam se referir às palavras funcionais como *weak forms*. No entanto, optamos por utilizar a expressão “palavras funcionais” em vez de *weak forms*, uma vez que esta última expressão deve ser utilizada apenas para caracterizar a forma de realização das palavras funcionais, conforme propõe Trask (1996, p. 385) que afirma: “*weak form* é a forma como uma palavra é pronunciada, e que ocorre, tipicamente, em contextos não acentuados”.

O Quadro 1 apresenta os dois grupos e as classes gramaticais compreendidas em cada um deles:

Palavras de Conteúdo	Palavras Funcionais
Substantivos	Artigos
Verbos Principais	Verbos Auxiliares
Adjetivos	Pronomes Pessoais
Pronomes Possessivos	Adjetivos Possessivos
Pronomes Demonstrativos	Adjetivo Demonstrativo
Pronomes Interrogativos	Preposições
Partículas Negativas/ Contrações	Conjunções
Advérbios / Locuções Adverbiais	

Quadro 1

Categorias gramaticais subdivididas em palavras de conteúdo e palavras funcionais
(Adaptado de CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 1996)

Na língua inglesa, as palavras de conteúdo devem ser necessariamente acentuadas, ou seja, devem portar o acento frasal. Existem dois níveis acentuais: um no âmbito da palavra e outro no âmbito do enunciado. O acento frasal se refere ao âmbito do enunciado.

Segundo Abraçado, Coimbra e Moutinho (2007, p.105), “entende-se por acento frasal a proeminência que apresenta certas sílabas ao tomarmos como referencia não vocábulos, considerados isoladamente, mas grupos de vocábulos”. Cada enunciado pode apresentar um ou mais acentos frasais. No caso do inglês, são as palavras de carga semântica que recebem o acento frasal.

No que diz respeito às palavras funcionais, há duas possibilidades: podem ser realizadas de forma acentuada ou não acentuada. De um modo geral, as palavras funcionais da língua inglesa costumam ser pronunciadas de forma não acentuada. Nesse caso, entre os falantes nativos e/ou fluentes da língua, ocorre um fenômeno chamado de redução vocálica, a substituição de uma vogal plena por outra mais curta e centralizada (TRASK, 1996). Nos exemplos a seguir, podemos observar as duas realizações possíveis para algumas palavras funcionais.

Palavras Funcionais	Realização Acentuada	Realização Não-Acentuada
should	[ʃʊd]	[ʃəd]
as	[æz]	[əz]
that	[ðæt]	[ðət]
could	[kʊd]	[kəd]
but	[bʌt]	[bət]

Quadro 2

Possíveis realizações de algumas palavras funcionais do Inglês
(Adaptado de SILVA, 2005)

Segundo Frota, Vigário e Martins (2001) e Tenani (2006), a redução vocálica é um dos processos fonológicos que contribui de forma incisiva para o ritmo

linguístico. Segundo Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996, p. 152), “como em uma música, a língua inglesa se movimenta com batidas rítmicas e regulares de uma sílaba acentuada para outra, não importando a quantidade de sílabas não acentuadas existente entre elas”. Para ilustrar tanto a redução vocálica em palavras funcionais como a característica rítmica da língua inglesa, temos o seguinte exemplo:

<i>Birds</i>	<i>eat</i>	<i>worms.</i>
The <i>birds</i>	<i>eat</i>	<i>worms.</i>
The <i>birds</i>	<i>eat</i>	the <i>worms.</i>
The <i>birds</i>	will <i>eat</i>	the <i>worms.</i>
The <i>birds</i>	will have <i>eaten</i>	the <i>worms.</i>

As sílabas em negrito são acentuadas, enquanto que as demais são não acentuadas. Observe que a sentença inicial é composta por três palavras monossilábicas e que todas são acentuadas. Da segunda à quinta sentença, a quantidade de palavras aumenta consideravelmente, no entanto, as mesmas sílabas continuam sendo acentuadas. Como resultado, as cinco sentenças acima, quando produzidas, deverão possuir aproximadamente o mesmo tempo de elocução.

Não podemos esquecer que as palavras funcionais também podem ser realizadas de forma acentuada. A esse respeito, Selkirk (1995) afirma que a realização como forma forte (acentuada) pode ocorrer em duas situações: quando a palavra funcional aparecer em posição final na frase ou, quando por motivos pragmáticos ou discursivos, o falante resolver enfatizá-la. Para exemplificar a mudança de sentido que pode ocorrer ao produzirmos uma palavra funcional de forma acentuada, temos os seguintes exemplos:

- a) You *can* go to the *park*. (você pode ir ao parque)
- b) You *can* go to the *park*.

Na sentença (a), somente as palavras com carga semântica foram acentuadas. Isso implica dizer que a intenção do falante ao produzir o enunciado dessa forma foi enfatizar que o “parque” era o único lugar que seu interlocutor poderia ir. Na sentença (b), o acento atribuído ao verbo auxiliar “*can*”, que é uma palavra funcional, mudou o sentido do enunciado. Nesse caso, o interlocutor poderia interpretar de duas formas. Primeiro, a ênfase no “*can*” poderia expressar o fato de ele “ter permissão” para ir ao parque. Segundo, o interlocutor poderia interpretar a sentença como negativa, dado o fato de na língua inglesa, verbos auxiliares com partículas negativas serem pronunciados de forma acentuada. Assim, a sentença seria percebida como *you can't go to the park*.

Observando a redução vocálica em nossa língua materna, o português brasileiro (PB), foi possível perceber que, embora presente, esse fenômeno ocorre de maneira distinta à da língua inglesa. Em nossa língua materna, as palavras de funcionais também ocorrem em posição não acentuada na frase, salvo em situações pragmáticas e discursivas, como já mencionamos anteriormente. No entanto, a redução vocálica se apresenta de maneira diferente, ocorrendo em menor proporção e nem sempre fazendo uso da vogal reduzida conhecida como *schwa* [ə]. No PB, esse som vocálico só costuma ocorrer em sílabas postônicas finais e mediais, como variante reduzida da vogal [a] (SILVA, 2001; MARUSSO, 2003).

A seguir, descrevemos a metodologia empregada neste estudo de caso.

4. Metodologia

Nesta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise dos dados da pesquisa. Para a coleta de dados, desenvolvemos um instrumento que apresenta 20 sentenças com as seguintes palavras funcionais: *as, at, but, could, do, does, should, of, that e us*. Destas 20 sentenças, 10 apresentam as palavras funcionais em contexto acentuado e 10 apresentam estas mesmas palavras funcionais em contexto não acentuado. Em contexto prosódico acentuado, utilizamos a frase-veículo *Write _____ two times*. Acrescentamos as palavras funcionais no espaço em branco.

No contexto prosódico em que as palavras funcionais aparecem em posição não acentuada, não foi possível a construção de um único modelo de frase-veículo devido ao fato de termos selecionado palavras funcionais de diferentes classes gramaticais. Portanto, elaboramos 10 frases distintas, em que as palavras funcionais figuram em posições acentuadas.

A seleção das palavras funcionais seguiu alguns critérios. Primeiramente, levamos em consideração o fato de que os sons vocálicos seriam analisados do ponto de vista acústico-articulatório. Para facilitar a nossa análise, determinamos que os sons vocálicos deveriam vir entre sons oclusivos ou fricativos, uma vez que estes possuem ondas sonoras com características bem peculiares e que se diferenciam consideravelmente da onda sonora de um som vocálico, o que facilitaria nossa análise. Para ilustrar esse procedimento, temos a Figura 7. Para identificarmos o som vocálico, consideramos o movimento periódico presente na onda sonora (parte superior da Figura 7) e a maior concentração de energia que caracteriza os formantes, presentes no espectrograma. A onda sonora anterior ao som vocálico representa a realização da oclusiva surda [t].

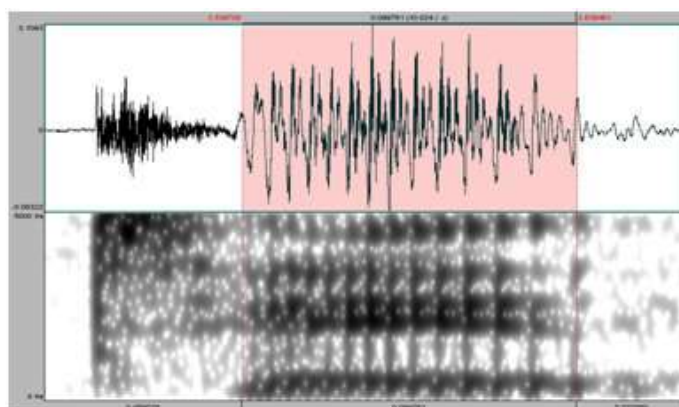


Figura 7

Ponto inicial e final do som vocálico presente na palavra tick (criação dos autores)

Em segundo lugar, buscamos escolher palavras funcionais com um alto índice de frequência no inglês e que fossem comumente utilizadas por estudantes em nível intermediário de aprendizagem. Por fim, procuramos utilizar palavras de modo a

contemplar o maior número possível de sons vocálicos. Nosso objetivo foi tornar nossa seleção representativamente significativa, considerando o grande número de palavras funcionais presentes no inglês e os diferentes sons vocálicos que elas possuem. O experimento que elaboramos contempla as seguintes palavras: *at, that, but, us, should, could, of, as, do, does*.

Utilizamos como informante uma estudante de inglês de nível intermediário de proficiência oral. A informante estuda inglês há aproximadamente 05 anos, e nunca participou de intercâmbios em países estrangeiros. Na aplicação do experimento, solicitamos que nossa informante lesse as sentenças previamente para se familiarizar com todas elas. No total, utilizamos 40 sentenças, 10 sentenças com palavras funcionais em posição acentuada, outras 10 com palavras funcionais em posição não acentuada e 20 sentenças que serviram como distratores, para desviar a atenção da informante do nosso objeto de estudo, evitando, assim, uma pronúncia forçada e artificial.

Os dados do experimento foram gravados no *M-Audio Microtrack II*. Posteriormente, utilizamos um software de edição de áudio, *Audacity I* (versão 1.2.3), para extrair da gravação apenas as palavras que seriam analisadas.

Para a realização da análise dos dados acústicos utilizamos o *software* PRAAT (versão 5.0.38). A análise estatística inferencial foi realizada com o *software* SPSS (versão 16.0). Para apresentação gráfica dos dados utilizamos o *PlotFormant 4.0*, *software* desenvolvido pelo Laboratório de Fonética da Universidade da Califórnia.

5. Análise e discussão dos dados

A Tabela 1 apresenta os valores de F1 e F2 (em *Hertz*) do som vocálico da palavra funcional “*as*”. Temos os valores de média, mediana e desvio padrão (D.P.). Ao analisarmos os dados apresentados é possível constatar que os valores de F1 e F2, nos contextos acentuado e não acentuado, são próximos.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	657	1571	666	1587
Mediana	658	1567	642	1594
D. P.	19	35	44	47

Tabela 1
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*as*”

Quanto às análises estatísticas, o teste *t* para amostras pareadas com nível de significância $p < ,05$, apresentou variação não significativa tanto para F1 ($p = ,791$) quanto para F2 ($p = ,768$). Na Figura 8, temos a representação gráfica dos dados acima. A letra “S” (de *strong form*) representa a realização da palavra funcional como forma acentuada e a letra “W” (de *weak form*) representa a realização não

acentuada. Ao observarmos a figura, percebemos que o mesmo espaço vocálico é partilhado por ambas realizações.

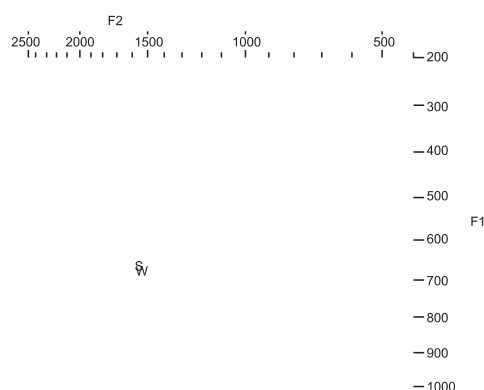


Figura 8
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “as” (criação dos autores)

Na Tabela 2 podemos ver os dados referentes à produção do som vocálico da palavra funcional “at”. Com valores de D.P. baixos e medianas próximo aos valores de média, é possível perceber uma pequena variação ao compararmos os valores de F1 e F2 nos diferentes contextos prosódicos. Em relação ao teste estatístico realizado, mais especificamente o “teste *t*”, o resultado apresentou variação não-significativa para o eixo F1 ($p = ,337$). Entretanto, ao compararmos estatisticamente os valores de F2, verificamos que houve variação significativa ($p = ,008$), ou seja, a vogal realizada no contexto acentuado difere significativamente da vogal realizada no contexto não acentuado, no que diz respeito ao eixo ântero-posterior.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	624	1616	563	1900
Mediana	613	1569	554	1872
D. P.	21	118	81	74

Tabela 2
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “at”

A Figura 9 apresenta a disposição dos sons no espaço vocálico. Ao analisarmos o posicionamento dos sons produzidos na referida figura é possível perceber que a variação presente nos valores de F2 da Tabela 02 resultou em uma realização mais anterior ou posterior do som vocálico presente em “at”. Em outras palavras, considerando os parâmetros articulatórios, a vogal analisada foi realizada de forma mais anterior na palavra funcional produzida em contexto não acentuado do que aquela produzida de forma acentuada.

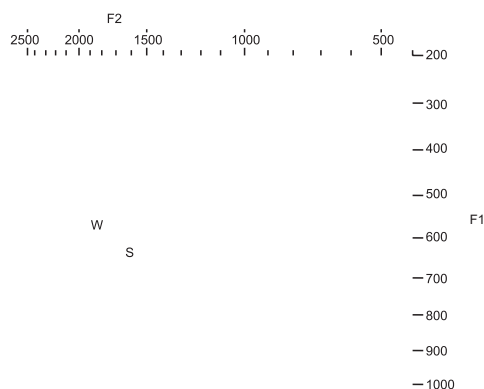


Figura 9
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “at”

Na Tabela 3, temos os valores de F1 e F2 para a realização da palavra funcional “but”. Embora aparentemente distantes, os valores de F1 não revelaram diferenças significativas (p.= ,096). Com os valores de F2, o “teste t” revelou variação significativa (p.= ,024). Como já dissemos anteriormente, a variação no eixo F2 implica uma realização mais anterior ou posterior do som vocálico no quadrilátero vocálico.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	550	1144	753	1470
Mediana	548	1104	769	1467
D. P.	65	72	53	48

Tabela 3
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “but”

A Figura 10 nos ajuda a visualizar o que acabamos de discutir. A realização não acentuada apresentou uma vogal significativamente mais anterior que a realização acentuada de palavra funcional em questão.

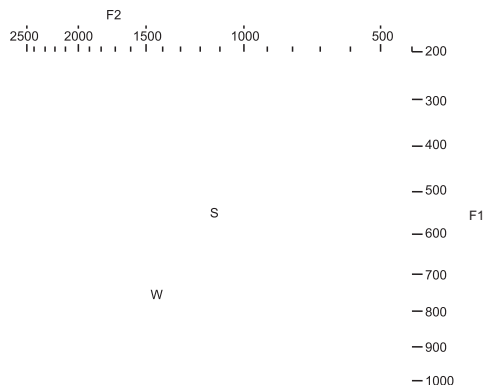


Figura 10
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “but” (criação dos autores)

A seguir, a Tabela 4 apresenta os valores médios de F1 e F2 do som vocálico da palavra *could*. De acordo com os resultados do “teste *t*” que realizamos (F1 com $p.= ,881$ e F2 com $p.= ,057$) não ocorreu variação significativa na realização de *could* nos contextos prosódicos analisados.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	427	873	425	1085
Mediana	421	856	420	1123
D. P.	24	40	11	91

Tabela 4
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*could*”

A Figura 11 apresenta a disposição dos sons produzidos no espaço vocálico. Embora haja uma pequena variação no eixo F2, o resultado apresentado pelo “teste *t*” considerou esta variação como não significativa.

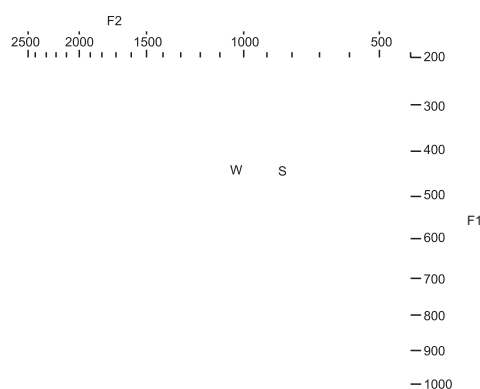


Figura 11
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “*could*” (criação dos autores)

Na realização do som vocálico da palavra “*do*”, os valores de F1 se apresentaram bastante semelhantes. Estatisticamente, não apresentaram variação significativa ($p.= ,423$). Com relação aos valores de F2, a variação é facilmente percebida. O teste estatístico confirmou o grau de significância ($p.= ,034$) da variação.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	374	927	387	1371
Mediana	379	975	389	1391
D. P.	15	115	10	48

Tabela 5
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*do*”

Na Figura 12, é possível visualizar a realização mais posterior do som vocálico produzido em contexto acentuado em relação ao som vocálico produzido em contexto não acentuado.

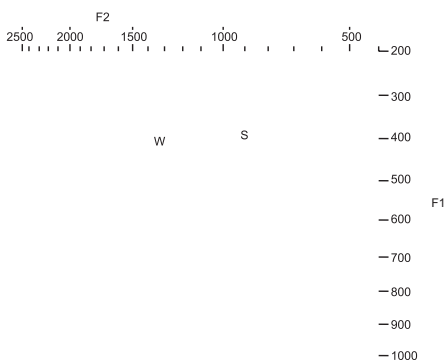


Figura 12
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “do” (criação dos autores)

Na realização do som vocálico da palavra funcional “does”, os valores de F1 e F2 também estão bem próximos. De acordo com o “teste t” realizado, ao compararmos a realização do som vocálico nos dois contextos prosódicos, observamos que não houve variação significativa no eixo F1 (p.= ,767), tampouco no eixo F2 (p.= ,153), onde os valores, aparentemente, pareciam mais distantes.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	765	1582	733	1697
Mediana	756	1578	772	1706
D. P.	90	86	81	19

Tabela 6
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “does”

Na Figura 13 é possível visualizar a proximidade no posicionamento articulatorio dos sons vocálicos realizados, em quaisquer dos eixos (F1 e F2). No tocante ao resultado dos testes estatísticos, comprovamos que não houve diferenças significativas entre a realização do som vocálico presente em “does” em contexto acentuado e não acentuado.

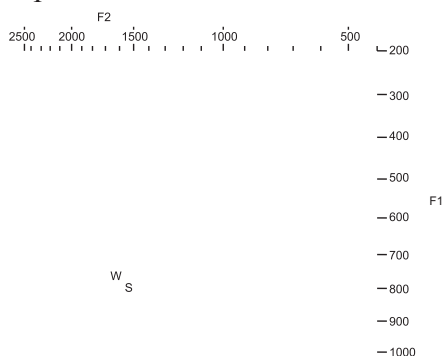


Figura 13
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “does” (criação dos autores)

Os valores de F1 e F2 pertinentes à realização do som vocálico de “*of*” estão presentes na Tabela 7, a seguir. É facilmente observável, na tabela, que os valores encontrados são muito próximos. O “teste *t*” confirma que não há diferença significativa entre os valores de F1 ($p=.987$) e F2 ($p=.835$), ou seja, a vogal realizada em contexto não acentuado não difere significativamente daquela realizada em contexto acentuado, tanto para F1 quanto para F2.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	602	1363	603	1358
Mediana	633	1350	606	1322
D. P.	56	89	24	73

Tabela 7
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*of*”

Conforme visualizamos na Figura 14, as letras que representam os sons vocálicos produzidos nos dois contextos prosódicos se sobrepõem, mostrando que os sons foram realizados no mesmo ponto dentro do espaço vocálico.

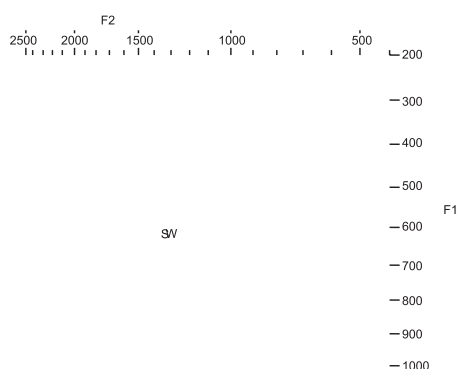


Figura 14
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “*of*” (criação dos autores)

Os dados relativos à produção do som vocálico da palavra “*should*” também nos mostram valores de F1 e F2 bastante semelhantes. Estatisticamente, conforme nos indicam os resultados do “teste *t*”, F1 ($p=.554$) e F2 ($p=.274$), não ocorreram diferenças significativas quando comparados os contextos prosódicos acentuado e não acentuado.

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	427	1116	405	1299
Mediana	432	1126	420	1339
D. P.	14	118	45	99

Tabela 8
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*should*”

Na Figura 15, abaixo, é possível perceber que os sons vocálicos foram realizados dentro de um espaço vocálico muito próximo nos contextos prosódicos testados.

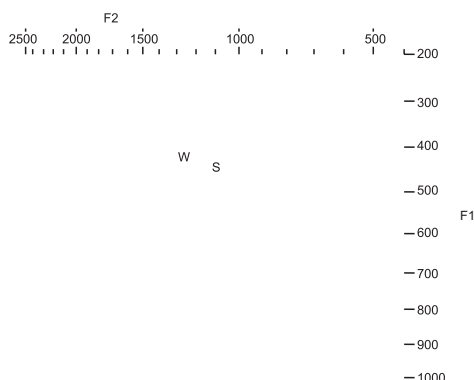


Figura 15
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “*should*” (criação dos autores)

Com a palavra “*that*” não foi diferente. A Tabela 9 apresenta os valores de F1 e F2, do som vocálico realizado, que são bastante próximos. Estatisticamente, a comparação entre os dois contextos prosódicos não apresentou diferença significativa nem para F1 ($p = ,219$) nem para o eixo F2 ($p = ,182$).

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	614	1834	636	1687
Mediana	610	1865	633	1688
D. P.	18	98	8	36

Tabela 9
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*that*”

Ao visualizarmos os valores de F1 e F2 na Figura 16, podemos notar que os dois sons vocálicos produzidos ocupam espaços muito próximos, o que resultou em uma diferença não significativa entre eles, conforme constatamos no “teste *t*”.

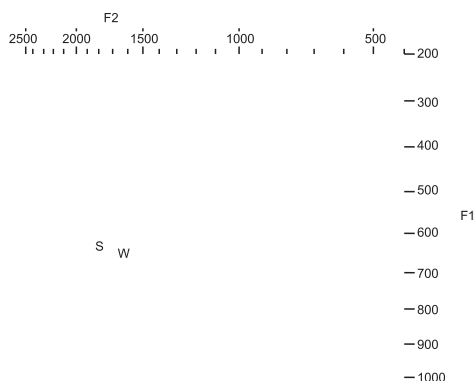


Figura 16
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “*that*”(criação dos autores)

Na Tabela 10 temos os dados de F1 e F2 da palavra funcional ‘*us*’ produzida nos dois contextos prosódicos testados. É possível constatar a proximidade entre os valores apresentados em cada formante. Segundo indicam os dados do teste *t*, a realização da palavra em questão não apresentou diferença significativa para ambos os eixos: F1 ($p.= ,251$) e F2 ($p.= ,277$).

	Acentuado		Não acentuado	
	F1	F2	F1	F2
Média	476	1247	535	1339
Mediana	487	1255	542	1356
D. P.	27	21	89	100

Tabela 10
Valores médios de F1 e F2 do som vocálico presente em “*us*”

Ao representarmos os dados acima na Figura 17, observamos a proximidade entre os sons vocálicos produzidos, sendo que a realização no contexto acentuado se mostra mais alto em relação à realização não acentuada. No entanto, como vimos, esta diferença não é estatisticamente significativa.

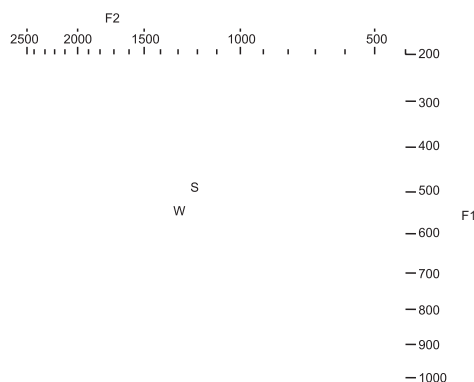


Figura 17
Valores de F1 e F2 do som vocálico na palavra “*us*” (criação dos autores)

Por fim, retomando os resultados obtidos neste estudo de caso, verificamos que a realização dos sons vocálicos presentes em *as*, *of*, *could*, *should*, *that*, *us* e *does* não apresentaram diferenças significativas, segundo os testes estatísticos realizados, ao compararmos as realizações em contexto acentuado com aquelas realizadas em contexto não acentuado.

Na comparação entre as realizações em contexto acentuado e não acentuado dos sons vocálicos presentes em *at*, *but* e *do*, os testes estatísticos revelaram diferenças significativas apenas no eixo F2 que caracteriza o posicionamento ântero-posterior do som produzido. Em outros termos, a diferença encontrada no eixo F2 indica uma realização mais anterior ou mais posterior do som vocálico, considerando seu posicionamento no interior do trato vocal.

Conclusão

Os dados discutidos neste artigo nos fazem voltar a enfatizar a importância de estudos em fonética para o ensino de língua estrangeira, uma vez que só por meio da realização de pesquisas nesta área teremos subsídios para detectarmos problemas que, muitas vezes, passam despercebidos em meio à dinâmica do ensino e aprendizagem de línguas.

Estudos fonéticos baseados na descrição dos sons vocálicos, por exemplo, alicerçados nos princípios da Teoria Acústica de Produção da Fala em conjunto à Teoria das Vogais cardeais, podem contribuir para a identificação de características fonéticas relevantes para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em relação ao objeto de investigação deste estudo de caso, a realização de sons vocálicos de palavras funcionais do inglês, em contexto prosódico acentuado e não acentuado, os dados obtidos evidenciam que:

- a) a comparação entre as realizações em contexto acentuado e não acentuado do som vocálico presente em *as, of, could, should, that, us* e *does* não apresentou diferenças significativas;
- b) a comparação entre as realizações em contexto acentuado e não acentuado do som vocálico presente em *at, but* e do apresentaram diferenças significativas apenas para o eixo F2.

Estes resultados nos levam a observar que os sons vocálicos da maioria das palavras funcionais testadas foram realizados de forma semelhante, indicando que nossa informante não fez uso das características formânticas esperadas para a realização acústico-articulatória dos sons vocálicos de palavras funcionais do inglês nos contextos prosódicos acentuado e não acentuado.

Em consonância com estes resultados, Watkins (2006) afirma que estudantes brasileiros de ILE parecem considerar a redução vocálica como opcional e não como uma característica que distingue a forma forte da forma fraca de palavras funcionais do inglês, como acontece com falantes nativos.

Destarte, considerando os resultados obtidos, levantamos as seguintes hipóteses:

- a) os sons vocálicos presentes em palavras funcionais do inglês, realizadas em contexto não acentuado, não apresentam diferenças significativas quanto às características acústico-articulatórias quando comparados àqueles presentes em palavras funcionais realizadas em contexto acentuado;
- b) os sons vocálicos presentes em palavras funcionais realizados em contexto não acentuado não apresentam características acústico-articulatórias semelhantes às da vogal [ə].

Tais hipóteses serão testadas na produção de fala de estudantes brasileiros de ILE que se encontram em nível intermediário de aprendizagem do inglês língua estrangeira. Em uma amostra que apresente maior representatividade, teremos condições de verificar se os dados ora obtidos podem ser generalizados.

Referências

ABERCROMBIE, D. **Elements of General Phonetics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1967.

ABRAÇADO, J.; COIMBRA, R.L.; MOUTINHO, L. C. Relação entre acento e entoação numa variedade do PB: análise de caso de um falante do Rio de Janeiro. In: I JORNADAS CIENTÍFICAS AMPER-POR, 2007, Aveiro. **Actas**. V.1. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 101-114, 2007.

BARBOZA, C. L. F. **Descrição Acústica dos Sons Vocálicos Anteriores do Inglês e do Português Realizados por Professores de Inglês Língua Estrangeira no Oeste Potiguar**. 183f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: a Reference for Teachers of English to Speakers of other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CHIBA, T.; KAJIYAMA, M. **The Vowel: its Nature and Structure**. Tokyo: Tokyo-Kaiseikan Pub. Co., 1941.

CLARK, J.; YALLOP, C. **An Introduction to Phonetic and Phonology**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 1990.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. São Paulo: Jorge Zahar, 2000.

FANT, G. **Acoustic Theory of Speech Production: With Calculations Based on x-ray Studies of Russian Articulators**. The Hague: Mouton, 1960.

FROTA, S.; VIGÁRIO, M.; MARTINS, F. Discriminação entre línguas: evidência para classes rítmicas. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA (APL), 2001 Lisboa. **Actas**. Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp.189-199, 2001.

JONES, D. **The Pronunciation of English**. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION. **Handbook of the International Phonetic Association**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LADEFOGED, P. **Elements of Acoustic Phonetics**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

_____. **A Spectrogram of the Words Heed, Hid, Head, Had, Hod, Hawed, Hood, Who'd as Spoken by a Male Speaker of American English.** Disponível em: <http://www.ladefogeds.com/course/chapter8/8.3.htm>. Acesso em: 07 set. 2008.

MARUSSO, A. S. **Redução Vocálica: Estudo de Caso no Português Brasileiro e Inglês Britânico.** 2003. 454f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. Princípios básicos da teoria acústica de produção da fala. **Revista de Estudos da Linguagem.** Belo Horizonte, V. 13, n. 1, pp. 20-43, 2005.

SELKIRK, E. The prosodic structure of function words. **University of Massachusetts Occasional Papers**, n. 18, pp.439-470, 1995.

SILVA, T. C. A. da. O método das vogais cardeais e as vogais do português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, V. 8, n. 2, pp. 127-153, 1999.

_____. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Pronúncia do Inglês para Falantes do Português Brasileiro: Os Sons.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005

TENANI, L. Considerações sobre a relação entre processos de sândi e ritmo. **Estudos da Língua(gem).** Vitória da Conquista, V. 2, pp. 105-122, 2006.

TRASK, R. L. **A Dictionary of Phonetics and Phonology.** London: Routledge, 1996.

WATKINS, M. A. “Variability in the use of weak forms of prepositions”. In: BAPTISTA, B. O.; WATKINS, M. A. (orgs.). **English with a Latin Beat: Studies in Portuguese/Spanish-English Interphonology.** Amsterdam: John Benjamins, 2006.

**A DIMENSAO PROBLEMATOLÓGICA DO *ETHOS*
DO PROFESSOR BRASILEIRO**

Luiz Antonio Ferreira*

RESUMO: *Como afirma Meyer (1998), a qualquer ação, comportamento ou enunciado pode-se associar um problema, um processo de questionamento em um contexto constituído de sentido. Na discussão, sempre acalorada, sobre as funções da escola, a formação e atuação dos professores, as ciências da Educação são às vezes solicitadas e às vezes vilipendiadas e as questões epistemológicas do fazer do professor são muitas vezes negligenciadas em nome de um saber prático, nascido e criado no senso comum. No plano retórico, toda essa constituição discursiva, pode ser vista como ato retórico e, portanto, com intenções persuasivas. História, ética, moral e memória se interpenetram na constituição discursiva, movimentam paixões, revolucionam e sedimentam, de um modo ou de outro, o caráter identitário de uma comunidade específica. Assim, o ethos do professor se forma pelo entrecruzar de diversos discursos e este texto reflete sobre alguns atos retóricos que o constituem significativamente.*

PALAVRAS-CHAVE: *discurso, retórica, ethos, formação do professor*

ABSTRACT: *According to Meyer (1998), any action, conduct or discourse may be associated with a problem, a process of questioning in an environment consisting of sense. In the discussion about the performance of teachers, the Education Sciences are sometimes required and sometimes reviled and epistemological questions of the teacher actions are often overlooked in the name of a practical knowledge born and raised on common sense. On a rhetorical level, all this discursive constitution can be seen as an act of rhetorical and, therefore, persuasive intentions. History, ethics, morality and memory intertwine in the discursive constitution, move the passions, and revolutionize settle, one way or another; the character identity of a specific community. Thus, the ethos of the teacher is formed by the intersection of several speeches and this text reflects on some rhetorical acts that constitute significantly.*

KEYWORDS: *discourse, rhetoric, ethos, teacher education*

*Luiz Antonio Ferreira é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; professor titular do Departamento de Português da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).
luizanferreira@terra.com.br

Considerações iniciais

Uma pergunta inicial impõe-se fortemente nas reflexões que pretendemos fazer: como serão, amanhã, as pessoas que estamos formando no presente?

Uma possível resposta a essa questão primeira emerge de um cenário complexo de discursos que se entrecruzam, que espalham crenças e descrenças sobre os rumos da educação, às vezes sustentados apenas em uma sabedoria prática. Há mesmo um discurso dominante que insiste em mostrar a fragilidade do ensino e a perda significativa da qualidade cognitiva de nossos estudantes. No calor do debate educativo, confundem-se, sem muita preocupação com as instâncias específicas, a Didática com a Pedagogia, os aspectos sociais do alunado com as ações do Estado, a atuação profissional dos professores com a autonomia do magistério.

A segunda questão é ainda mais contundente: como são os professores que hoje formam os homens do futuro? No rescaldo dos discursos sociais, bem intencionados ou não, o professor, em muitos momentos, se vê como um guerreiro solitário, normalmente apontado como a origem de todos os males sofridos pela escola. Instaura-se uma retórica da guerra em que alunos, professores, representantes do Estado, estudiosos das ciências da Educação e donos de instituições particulares parecem pertencer a exércitos diferentes: cada um possui um inimigo declarado, mas, como não são os mesmos para cada grupo, todos parecem digladiar-se com todos. Acusam-se os professores de serem resistentes às mudanças consideradas como necessárias para que se vença uma guerra que, por sua natureza complexa, deixa pais, professores e, sobretudo, alunos decepcionados com os resultados apresentados. Grosso modo, o professor é protagonista de um teatro que tematiza as dimensões contidas entre a imagem de herói e a de algoz e, por isso, enfrenta a resistência, a aceitação e a romantização de seu fazer em sala de aula e na vida.

1. A constituição problematológica do *ethos* do professor

Os discursos sobre a prática docente se avolumam e, como afirma Meyer (1998), a qualquer ação, comportamento ou enunciado pode-se associar um problema, um processo de questionamento em um contexto constituído de sentido. Essa afirmação se torna clara quando pensamos nos inúmeros debates sobre as funções da escola, a formação e atuação dos professores. Na discussão, sempre acalorada, as ciências da educação são às vezes solicitadas e às vezes vilipendiadas, as questões epistemológicas do fazer do professor são muitas vezes negligenciadas em nome de um saber prático, nascido e criado no senso comum. No plano retórico, toda essa constituição discursiva, venha de onde vier, pode ser vista como ato retórico e, portanto, com intenções persuasivas.

Para Perelman & Tyteca (1996, p. 5), a argumentação é “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento”. Nesse sentido, a argumentação não tem como objetivo apenas transmitir ou fazer partilhar uma informação, mas, sim e, sobretudo, vincular uma opinião. A opinião, entretanto, é um ponto de vista que sempre supõe um outro ponto de vista possível. Por conter em si mesmo um

conjunto de crenças, de valores, das representações do mundo e da confiança nos outros que um indivíduo expõe para um auditório, a força persuasiva se sobressai e, potentemente, faz crer que assim seja. Portanto, por estar no mundo da *doxa*, a argumentação não consiste em demonstrar o que é verdadeiro ou falso, certo ou errado. Pertence, nessa perspectiva, ao campo do *verossímil*, do que parece ser, das possibilidades, dos valores, do consenso, da negociação.

Enfim, por sua dinamicidade natural, a argumentação compreende sempre uma mudança, tende a modificar as opiniões do auditório e, sobretudo, constituir-se como verdade e estabelecer um sólido ponto de vista. Ainda que as provas lógicas, racionais, sejam importantes para atingir os objetivos do retor, a argumentação não dispensa os recursos emotivos ligados à sedução e, desse modo, razão e emoção se interpenetram na constituição do processo argumentativo. Por isso, diversas retóricas parecem se amalgamar para formar o *ethos* do professor. Potentes, se disseminam nos discursos do dia a dia e corporificam um modo de ser no mundo e de fazer em sala de aula.

1.1. A retórica do desencanto

A primeira delas, bem conhecida entre os profissionais de ensino, é a *retórica do desencanto*. Cada um de nós, por exemplo, em algum momento, já ouviu frases como, “Os professores estão fartos das reformas escolares, das ordens que vêm de cima para baixo, das políticas de ensino que não subsistem a um mandato também político”. Tais afirmações, aqui generalizadas extremamente, falam como se tivessem autorização de todos os envolvidos, consultados ou não, para a formulação dessa *máxima* e põem em xeque, numa única embalagem, os saberes profissionais dos professores: saberes específicos, de natureza conteudística; saberes da experiência; saberes pedagógicos, ligados às ciências da educação; saberes de ação pedagógica, ligados ao ensino, ao currículo, à didática das disciplinas, às formas de transposição didática dos conteúdos e às características de aprendizagem dos alunos. Frases desse tipo, de caráter apodítico, generalizam um pensar nem sempre uníssono e instauram, em discurso constituinte, *uma verdade*, a despeito das interrogações incontáveis que podem nascer de afirmativas simplistas e generalizantes. Mas, convenhamos, são discursos persuasivos que contribuem, no plano do *pathos*, para incutir no auditório a ideia de desencanto com a realidade educacional.

Discursos pessimistas podem até esconder uma vontade, quase sempre honesta, de conseguir melhores resultados educacionais em qualquer nível de ensino, mas como todo discurso é por natureza uma construção retórica, essas generalizações, conscientes ou não, procuram conduzir o auditório numa direção determinada, projetar um ponto de vista e conquistar adesão para uma causa. Quando o professor é, de forma mais enfática ou mais brandamente, apontado como vilão, como vítima, como responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema escolar, configura-se um ato retórico que leva em conta a dotação humana das faculdades, sentimentos, impulsos e paixões do auditório e constroem um *ethos* ligado ao *status* de vítima de determinações reformadoras.

Os discursos generalizantes e pessimistas são também potentes porque buscam incutir, no seio social, três ordens de finalidade: o *docere* (ligado ao convencer, a

transmitir informações intelectuais), o *movere* (ligado ao comover, ao movimentar das paixões) e o *delectare* (agradar, manter viva a discussão, estimular o discurso). Enfim, o professor, no centro do furacão, vê, pelo *pathos*, formar-se, no seio da sociedade em que atua, fragmentos de seu *ethos* como a totalidade dele, vê o seu próprio *ethos*, construído retoricamente por discursos que os outros atribuem aos próprios professores. Afirmações generalizantes, enfim, situam a tensividade retórica e agem sobre o entendimento e a vontade: discutem teses e argumentam a favor delas.

Tais discursos, ainda, se considerarmos o caráter multifacetado da prática docente – envolta em um complexo de natureza cultural, psicológica, econômica e biológica, submetida a aspectos institucionais e ao desenvolvimento pessoal do próprio professor – podem esconder, pela generalização, o fato de que tanto escola quanto o professor têm uma história, rotinas, estilos, tendências ideológicas, pedagógicas e políticas.

1.2 A retórica do medo

Para além dos discursos simplistas, generalizantes, nascidos do senso comum, há outras contribuições para a constituição do *ethos* do professor. Se não são, *a priori*, pessimistas, buscam um modo de disseminar dados retirados da realidade educacional. É interessante notar que o discurso de autoridade, normalmente atribuído ao professor durante séculos, se esboroa diante de uma retórica do medo, atribuída à violência social de nossos dias, atribuída aos mandos institucionais. Os dois exemplos a seguir, colhidos em jornais e em revista para educadores, dão conta de uma visão social do fazer do professor no cotidiano:

Escola do crime: A pesquisa sobre a violência nas escolas públicas feita pela Udemo (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de SP) de que falou ontem este caderno Cotidiano deveria ter feito pais, professores e administradores públicos passarem a noite em claro. Os números são coisa de filme de terror. À pergunta "a escola sofreu algum tipo de violência em 2007?", 86% dos entrevistados responderam sim. Mais da metade das escolas já foi vítima de depredação, pichação ou dano a veículo de professor e, em 38% dos locais avaliados, houve registros de explosão de bombas. Brigas envolvendo agressão física entre estudantes ocorreram em 85% das instituições, e o desacato a mestres, funcionários ou à direção, em nada menos do que 88% das escolas. Ou seja, de cada dez escolas consultadas, pouco mais de uma parece estar conseguindo manter a ordem. Não sou lá grande intérprete de estatísticas, mas se os números são realmente esses, a menos que os professores sejam todos uns chorões — o que não parece ser o caso —, é melhor declarar a falência do ensino público e lacrar de vez os portões de todas as escolas do Estado de SP (Gancia, Bárbara, *Folha de São Paulo*, 14 de Novembro de 2008).

Entrevista: [...] Mas, apesar da boa impressão, diretores, funcionários e alunos são orientados a não falar. Depois de alguma insistência, a subdiretora de uma das escolas recebe o repórter em sua sala. Após breve explicação sobre o assunto da reportagem, de cabeça erguida e olhos nos olhos, é direta:

— O que você quer comigo exatamente? Uma entrevista sobre...

— Não falo. Mais alguma coisa?

— Então queria só conversar informalmente, pode ser?

— Não pode ser. Mais alguma coisa? [...]

O secretário de uma das escolas, ao ser abordado, explica com sinceridade:

— Olha, se você vier aqui dizendo que é jornalista, não vai conseguir nada. Fala que é estudante de sociologia e está fazendo um trabalho... Melhor ainda, fala que é de uma ONG e está pesquisando... Se falar que é jornalista, as portas vão se fechar na hora...

— Há orientação para não falar?

— Meu filho, todo mundo morre de medo de falar, ainda mais em ano eleitoral. Eu mesmo estou para ser efetivado e não quero encrenca para o meu lado. Não põe meu nome aí, não.

— Certo, não ponho. Mas qual é a sua opinião sobre o ensino noturno?

— O ensino noturno? É um lixo, horrível. O governo diz que está todo mundo na escola, né? Tudo maquiado [...].

A diretora de outra escola recebe a reportagem em sua sala:

— Olha, não adianta, nada do que você falar vai adiantar. Nem eu nem ninguém aqui vamos dar entrevista. Se você quiser, vá lá fora tentar falar com alguém. Aqui eu não vou permitir. A dirigente regional de ensino de Interlagos proibiu a gente de falar com jornalistas. Todo mundo aqui sabe disso. Com uma autorização dela, falo com o maior prazer. Mas já adianto que ela não vai autorizar.

O professor de história Cláudio Raimundo leciona na Gaivotas II desde que foi inaugurada, em 2000. Sindicalista, ele fala. Diz que, além do veto da direção regional a entrevistas, o pessoal do bairro é hostil com forasteiros por causa da violência, uma rotina local (Trecho da reportagem “Uma noite em escola de lata”, *Revista Educação*, junho de 2006).

Assim é: se o *ethos* trabalha com representações do próprio locutor, absorve também o outro, por meio do *pathos*. Vale ressaltar os dois gêneros oratórios empregados pelos autores: os assuntos tematizados apresentam preocupações ligadas à coletividade, mas destacam o papel do professor nos assuntos da *polis*. A voz do professor se cala por medo das autoridades, por medo da violência generalizada.

Por sua natureza política e por objetivarem o bem comum, esses discursos procuram louvar as ações de uns e censurar as de outros. É exatamente assim o

gênero laudatório: compreende tanto o discurso que louva, exalta, glorifica, como também o que vilipendia, censura, injúria, menospreza. Esse gênero permite ao autor explorar assuntos que se associam a valores ligados ao belo e ao feio, que enaltecem as virtudes, que desaprovam os vícios, os desmandos e os maus hábitos. O *ethos* do professor, admitido com “não chorão” no texto de Gancia, não esconde o eufemismo para “medroso”. É o *ethos* que se revela pelos discursos sociais.

Meyer (2007, p. 35) oferece uma posição moderna para entendimento do *ethos* nas novas retóricas:

Não podemos pura e simplesmente identificar o *ethos* ao orador: a dimensão de uso da palavra é estruturada de modo mais complexo. O *ethos* é um domínio, um nível, uma estrutura – em resumo, uma dimensão –, mas isso não se limita àquele que fala pessoalmente a um auditório, nem mesmo a um autor que se esconde por trás de um texto e cuja ‘presença’, por este motivo, afinal pouco importa. O *ethos* se apresenta de maneira geral como aquele ou aquela com quem o auditório se identifica, o que tem como resultado conseguir que suas respostas sobre a questão sejam aceitas .

Mobilizam-se, pois, as paixões do auditório e, desse modo, o fazer do professor sempre suscita emoções num clima de tensividade constante. Em função das representações que tem de si e dos outros, o indivíduo professor constrói seu *ethos* enquanto, simultaneamente, outras representações do auditório, sustentadas pelo *pathos*, constroem o *ethos* social do educador.

1.3 A retórica da academia

Algumas observações científicas da realidade provocam nos envolvidos uma espécie de vergonha. Se provocar vergonha é parte integrante de um processo de reconstrução do ensino, não importa para a análise retórica. Perrenoud, ao tratar dessa paixão humana, diz que ainda temos vergonha da pobreza e da ignorância. Quando se aceita, no discurso comum, que o professor é pobre ou mal formado, se as estatísticas comprovam a má formação em geral, tais revelações em nada contribuem para aliviar a sensação de culpa que se infiltra no *ethos* do professor: “A instrução é uma das fontes da auto-estima, por si mesma ou porque permite aceder ao trabalho, ao consumo, à informação, à vida cívica, ao direito etc. (2005, p. 104). Referindo-se à escola, de modo geral, o autor encontra vilões e vítimas: “Fabricando o fracasso escolar, a escola produz, portanto a vergonha, face subjetiva da exclusão. “Ela também pode fabricar ódio ou revolta naqueles que não se julgam responsáveis por seu fracasso e rejeitam a sociedade que os rejeita”(2005, p. 104).

Por outro lado, quem, se não a academia, pode botar o dedo nas feridas e analisar a realidade sob vários ângulos? Um artigo interessante sobre a formação de professores não questiona a figura do mestre em si, mas o paradigma que o forma:

A definição dos paradigmas formativos de professores pelos cursos de graduação é de fundamental importância para o exame

e a avaliação mais apurada das concepções de prática de quem oferece a formação. Procurando articular o ensino e pesquisa, o objetivo do presente trabalho foi discutir como ocorre a produção do conhecimento escolar pelo acadêmico de graduação, a partir do seu envolvimento com a prática docente. Foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas aos acadêmicos do último período do curso de Ciências Biológicas da FACIMED, Cacoal, RO. No que se refere a problemas associados à relação professor-aluno, 53% dos acadêmicos responderam que existem e estes são: falta de respeito, falta de autoridade, liberdade ao questionamento dos alunos, atenção aos alunos com dificuldades de aprendizagem, interação, antipatia, falta de comportamento, desinteresse dos alunos em relação às aulas ministradas, entre outros. Entrevistado (n=17), 82% consideram que a carga horária das disciplinas de Ciências e Biologia não é suficiente para transmitir os conteúdos previstos no plano de ensino (NUNES e NUNES NETO, serial)

Outros estudos também muito sérios e necessários como o de Fernando Becker (2003), sobre epistemologia e ação docente podem exemplificar contribuições, vindas da academia, para a constituição do *ethos* do professor. Pautado em sólida teoria, o pesquisador tece considerações sobre a ação docente e sua relação com a epistemologia genética e conclui que o professor *deve saber como se constitui o conhecimento para não obstruí-lo*. Nesse sentido, a ação docente poderia ser vista como um perigo. Os resultados dessa pesquisa, publicada em *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola* (BECKER, 2002), constata que o professor atua por uma epistemologia empirista, ideologizada que, ao invés de criar relações construtivas na interação de seus educandos, cumpre unicamente a missão de reproduzir a ideologia. Sugere, então, que a transformação da educação não se realize apenas nas relações de sala de aula, mas principalmente na formação do professor, baseada em uma visão interacionista e construtivista. De modo sério e responsável ataca a formação do professor e contribui para a retórica do fracasso. Encerra, ironicamente, dizendo que o aparato educacional deve girar em torno desses fatores e não em torno das próximas eleições. Tal discurso, vindo da academia, com chancela de autoridade, contribui, à sua maneira, para a constituição do *ethos* do professor brasileiro. Não o tira, porém, do elo indestrutível em que se vê submetido por força da natureza da profissão: ser mediador entre o aluno, construtor dos significados, e os conteúdos, objetos de aprendizagem.

Nesse cenário, o que, de fato, fala o professor? Por que fala como fala? Seus questionamentos e respostas nascem pela vivência diária no centro de uma escola-pressão que envolve grandes demandas sociais, carências de recursos materiais e humanos, escolas em situação-limite. Outros depoimentos advindos do professor podem nascer do trabalho realizado em alguns poucos centros de excelência, particulares ou não. O que fala o professor quando alguns discursos sociais reforçam uma ideia quase central de que o professor é o que é por ser mal formado, mal remunerado e ressaltam o profissional do ensino como vítima de políticas escolares mal pensadas, vítima de medidas organizacionais do sistema, envolvido burocraticamente com a realidade?

Discursos desse tipo conduzem à reflexão sobre o *status* do ensino no país, mas funcionam também como lugares de ampliação, aqueles que servem para persuadir o auditório de que a causa ultrapassa a pessoa do réu e compromete o futuro. Se vistos no sentido mais técnico, o dos Tópicos, o lugar não é um argumento em si, mas, sim, uma questão típica que possibilita encontrar argumentos e contra-argumentos. A academia faz sua parte. O professor coloca-se, por vergonha ou não, em posição defensiva e essa postura se incorpora ao *ethos* mostrado socialmente.

1.4 A retórica do desvio

Há ainda discursos, vistos nitidamente nas inúmeras *charges* criadas para mostrar posturas de professores, que enfatizam um processo de desumanização do educador, que reforçam a ideia, também generalizada, de que, por ter perdido o rumo, o professor centra suas atribuições na competência conteudística, a menos dolorosa na *via crucis* da profissão. Um educador, porém, que queira, efetivamente, atuar como formador de seres humanos, não precisaria fortalecer, ao lado de outras, as iniciativas de humanização? Quer tais práticas discursivas estejam certas ou erradas na conclusão, existe um discurso instituído que, sem levar em conta a efetiva prática educativa, projeta uma imagem do professor, que é visto como incompetente pelas elites, como vítima pela sociedade em geral, como culpado pelos alunos, como fracassado por muitos outros. Será que tais afirmações respondem a perguntas efetivas sobre a natureza da epistemologia do trabalho docente? Essa pergunta configura uma questão anterior. Os discursos de resposta, venham de onde vierem, acumulam um espaço problematológico interessante que se centra na ordem das causas: por que a imagem do professor é assim constituída? O próprio contexto já configura um profissional cansado, desanimado, estressado, pessimista e conformado?

A soma de discursos dessa natureza refletiria a escola e as pessoas que nela atuam como centro real de atenções. Criticada em inúmeros aspectos, os humanos da escola vivem, em luta inglória, entre discursos reformadores e conservadores. Os conflitos ideológicos se mostram ou escondem, mas sempre atribuem a si as *verdades* sobre os saberes, mesmo que aparentem discutir a *necessidade* de se salvar o ensino. Seria o exercício de autoridade (do governo, do secretário da educação, dos supervisores, dos diretores, dos professores) prática considerada como indispensável para consolidar a modernidade na escola? Os empreendimentos de reforma centram a responsabilidade de sucesso do projeto pedagógico ao professor. Se essas forem respostas possíveis para a pergunta inicial, o professor figuraria no centro dos interesses de todos os envolvidos e seu discurso se constituiria com bases no que poderíamos chamar de retórica dos oprimidos.

1.5 A retórica da fadiga

O professor pratica a retórica do oprimido? Forja seu *ethos* pela idéia de vítima? Perrenoud (2005, p. 2) faz uma afirmação e uma pergunta significativa para o assunto:

A fadiga está certamente inscrita no modo de vida agitado de nossas sociedades. Muitos de nossos contemporâneos correm atrás de inúmeros projetos e queixam-se de nunca ter tempo para realizá-los. Mas nem todos são infelizes. O que cansa é o trabalho, acredita-se. E se fosse principalmente o tédio, a frustração, o sentimento de impotência ou de privação, a solidão, a impressão de absurdidade, a injustiça, a incoerência do mundo?

Do mesmo modo, é radical ao dizer que os professores exercem uma profissão impossível, uma profissão que flerta, diariamente, com os limites da ação humana sobre o outro. Para isso, é imprescindível, contínua, solidez mental. Conclui afirmando que o fracasso escolar e a impossibilidade de instruir todo mundo criam uma forma particular de sofrimento que é inerente aos profissionais que trabalham com seres humanos, tais como os enfermeiros, os assistentes sociais e os educadores. Tudo isso causa fadiga que não nasce dos esforços investidos no trabalhar, mas da falta de sentido do trabalho. Veria, hoje, o professor uma falta de sentido em seu trabalho? O professor é um fatigado, estressado, descontente com o divórcio entre a prática profissional e os discursos institucionais?

Haveria, ainda, no discurso do professor, um medo instaurado já no processo de profissionalização? As reformas, tão constantes, solicitam mais do que o professor pode arcar? As ordens institucionais privilegiam o bem institucional a despeito do mal que podem causar ao atribuir apenas ao professor a responsabilidade do sucesso de um empreendimento educacional? Os meios e o tempo de formação estão em consonância com as competências exigidas? Será que, no cerne das reformas educacionais, encontramos apenas a normalização de práticas por medo da desordem que professores com outros projetos pedagógicos podem causar no sistema?

As perguntas suscitam outras e precisam levar em conta que, no Brasil, na década de 70, no contexto da luta em favor da democracia, a educação voltou ao centro do debate social. Com ela, a figura do professor ganhou um relevo outro — deixou de ser participante de um processo para transformar-se em protagonista da História:

Em concomitância com o desvelamento da relação entre educação e sociedade sob o ângulo da reprodução, seja como aparelho ideológico de Estado ou como guardião da sociedade capitalista, foi sendo aprofundada a discussão sobre as contradições nas relações que se estabelecem entre estrutura e superestrutura, passando-se a admitir possíveis contribuições da escola para a construção de uma sociedade justa e democrática.[...] Nesse debate, foi ficando cada vez mais claro que a escola constitui a instância social que apresenta o conhecimento produzido ao longo da história da humanidade, tendo, portanto, uma tarefa a cumprir na organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (WEBER, 2003, p. 1133).

A história do país mudou a visão da escola, mudou a visão do professor e acrescentou ao rol de perguntas, outras perguntas sobre os rumos da profissão professor.

1.6 A retórica da vocação

Em qualquer perspectiva, quando se refere à sua concepção educacional ou à sua história educacional, todo sujeito do discurso é suscetível de transformar-se em sujeito apaixonado. Assim, sendo dito ou dizendo-se, o professor vê seu *ethos* se constituir no meio social entre visões pessimistas e otimistas, entre políticas sociais e realidades vivenciadas, entre discursos de alunos, de pais, de cientistas da educação, entre a teoria e a prática, entre concepções históricas que vêem o magistério como vocação, como missão, ligado às paixões. Afirmarões deste teor são bem conhecidas por todos nós — “A essência da educação é o amor” (AEBLI, 1982, p. XXV) Como diz Rubens Alves (2000, p. 16)

Educar, ao contrário, não é profissão: é vocação. E toda educação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que os tornam possíveis.

Como se vê, Alves corporifica um discurso que coloca o professor no patamar do sagrado, do mítico, do transcendente. O próprio Paulo Freire (1994, p. 30), em depoimento singular, não se furta de explorar o lado romântico, passional da profissão:

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto [...] foi uma professorinha. É claro que uso esse termo, professorinha, com muito afeto. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, e transfere de casa para a escola [...]. Isto porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha criatividade. É como se ela me tivesse chamado.

O discurso laudatório para ressaltar a importância do professor não é novo, o trecho a seguir refere-se a discursos vigentes entre 1867 e 1930:

O trabalho das normalistas era reconhecido não somente na cidade que as admirava e de certa forma promoveram uma visão romântica de uma época, contudo essa visão não era apenas típica do município, e sim um comportamento ocorrido no Brasil à cerca do que era ser normalista e isto pode ser notado nos poemas, versos e canções entoados na época enaltecendo a figura da professora (SOUSA, 2004, p. 6).

Paulo Freire e os brasileiros do século XIX e XX não desconsideravam o que Tardif (2002, p. 255) chama de epistemologia da prática profissional. Se a etimologia do termo nos remete a um “tipo de ciência ou con(s)ciência acerca

do modo como nos entendemos com alguma coisa, ao seu *logos* (MONTEIRO, 2002, p. 45) —, entendido como *estudo, ciência, razão, inteligência*, mas também como entendimento —, os professores citados nos depoimentos posicionavam-se diante do saber com a intenção de compreendê-lo em termos mais amplos. Nesse sentido, a epistemologia pode ser entendida como a racionalidade construída nas interações com os fatos e a forma como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução), orienta suas ações. A esses fatores, acrescenta-se a prática envolvida e respeitosa. E a epistemologia da prática profissional se ressalta como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (MONTEIRO, 2002, p. 45).

Paulo Freire, Aebli e Rubem Alves louvam os saberes dos professores, que, em sentido lato, são hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades: o, saber-ser e saber-fazer.

Considerações Finais

A realidade, como afirma Meyer (1998), precisa ser problematizada. O teórico belga, ao analisar a linguagem em geral e a retórica em particular, configura duas atitudes interpelativas, que ressaltam uma “diferença problematológica”: a primeira, crítica e desassombrada, não abole a interrogatividade. Exprime, sim, o problemático. A segunda atitude possui as respostas e, por ser conclusiva, pode encobrir a interrogatividade de uma questão dada. Admitindo a atitude interrogativa, lançamos uma pergunta que, por sua natureza, considera todas as já feitas até aqui: as diversas visões, generalizantes, acadêmicas e sociais, constitutivas do *ethos* do professor brasileiro afetam significativamente seu trabalho em sala de aula?

O conceito de problematologia se incorpora cada vez mais à interrogatividade contida nos desafios e dificuldades que se nos impõem ao tentar entender, de forma satisfatória, o *ethos* do professor brasileiro. E quanto mais essa questão é incerta, ou incômoda, menos se reduz a uma única e conclusiva alternativa e mais se abre a um espaço de alternativas múltiplas.

Se levarmos em conta, ainda, a proposta meyeriana sobre os graus de problematidade, encontraremos (a) questões de problematidade máxima: aquelas duvidosas, sem critério de resolução; (b) questões de grande problematidade por ligarem-se ao incerto, mas com critério de resolução; (c) questões de problematidade fraca, porque resolvidas em raciocínios e fatos. É fácil, então, concluir que, em nossos dias, a constituição do *ethos* do professor se reveste de grande problematidade.

De todo modo, o que se pode constatar é que nos discursos sociais que o *ethos* do professor se entretece. Há visões bem pessimistas sobre quem é esse sujeito que atua na educação de nossas crianças. E a visão que se impõe é a de um oprimido, sujeito à retórica dos opressores. Por outro lado, depoimentos dos próprios professores enfatizam o otimismo e, por derivarem de questões de outra natureza, ressaltam a vocação de formar, a despeito da formação ou da remuneração.

Outros discursos, ainda, mantêm uma visão romântica e mitificam ou sacralizam o profissional de educação, a despeito das vicissitudes do dia a dia. As

diversas visões criam um espaço problematológico interessante que se centra na ordem das causas, dos fins do apagamento e da dignificação do profissional de ensino. O que nos parece é que euforia demais ou disforia em excesso remetem à utopia ou ao trágico, pois o que separa um do outro é o ângulo de questionamento. Parece que o saldo contemporâneo da identidade do professor reside num avultar da retórica dos oprimidos, da retórica da guerra, da retórica do medo.

Nesse sentido, é nítida a constituição de dois caminhos discursivos: de um lado, uma retórica da profissão, constituída por discursos especialmente criados para um auditório particular, formado por pais e alunos, em que a questão vocacional, romântica da profissão ganha relevo; de outro lado, há uma retórica dos opressores e uma retórica dos oprimidos – em que os interlocutores se apresentam uns aos outros de acordo com uma distância variável e problemática – que colocam o próprio orador em questão. No fim de tudo, parece, um poder legitimado (seja de qual forma for) não pode ser um poder absoluto, fundado no pessoal ou na violência das instituições. O professor tem ainda, de muitas formas, um poder legitimado. Até quando?

Referências

AEBLI, Hans. **Prática de Ensino**. (Trad. Mário Moro Fecchio). São Paulo : EPU/EDUSP, 1982.

ALVES, Rubem. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. Campinas, SP : Papirus, 2000.

BECKER, F. . **A Origem do Conhecimento e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FEIRE, P. **Minha Primeira Professora**. Nova Escola, São Paulo: Abril, dezembro de 1994.

MEYER, M. **Questões de Retórica: Linguagem, Razão e Sedução**. Lisboa: Edições 70, 1998.

MONTEIRO, S. B. “Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativ”a. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, R. de O. e NUNES NETO, R. de O. **Análise da Formação Didática Pedagógica dos Acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas da Facimed**. Disponível: <http://www.facimed.edu.br/site/revista/?onChange=Ler&ID=48>; acesso em 25 de fevereiro de 2011.

ERRENOUD, P. **Escola e Democracia: O Papel da Escola na Formação para a Democracia**. (Trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed , 2005.

SOUSA, J. B. de. (UFPI), **Formosas, Prendadas e Professoras: Mulheres e**

Magistério Primário em Picos – (1867 – 1930). Disponível: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT11.PDF>; acesso em 25 de fevereiro de 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação de Professores.** (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela). Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. e TERRIEN, A. S. “A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula”. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura, Linguagem e Subjetividade no Ensinar e Aprender – 2ª ed.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. e CARVALHO, A. D. F. O professor no trabalho: epistemologia da prática e ação/cognição situada - elementos para a análise da práxis pedagógica. **Revista Brasileira de Formação de Professores** . V. 1, n. 1, pp.129-147, maio de 2009.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil . **Educação & Sociedade**. V.24, n.85, pp. 1125-1154, São Paulo, Campinas, dezembro 2003.

ALTERIDADE EM PRÁTICAS DISCURSIVAS: O OUTRO COMO ALGUÉM A TOLERAR

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira*

RESUMO: *Este artigo visa discutir a temática da alteridade e da ética na área dos estudos da linguagem e suas implicações para a compreensão dos acontecimentos discursivos entendidos como constitutivos de práticas sociais. Objetivamos exemplificar a visão do outro em práticas discursivas mediatizadas, ancorando nossa discussão nos Estudos Culturais e no Círculo de Bakhtin.*

PALAVRAS-CHAVE: *alteridade, ética, práticas discursivas, tolerância*

ABSTRACT: *This paper presents a discussion on alterity and ethics concerning to the language studies which understand that discursive practices are constitutive of social practices. We take as example some events from the mediatic sphere, based on some postulations of the Cultural Studies and the Circle of Bakhtin.*

KEYWORDS: *alterity, ethics, discursive practices, tolerance*

Introdução

A discussão que apresentamos nesse artigo insere-se no conjunto das reflexões de uma Linguística Aplicada que, ao tomar como ponto de partida para seus estudos a linguagem situada e seus modos de dizer, possibilite compreender o lugar assumido pelas práticas discursivas institucionalizadas na construção da vida social. Esses estudos não podem dispensar um componente ético nem o lado emancipatório da produção do conhecimento, considerando que conflitos e preconceitos de qualquer natureza materializam-se semioticamente (MOITA LOPES, 2006; BOHN, 2005).

O entendimento da importância do estudo das práticas discursivas, na direção acima apontada, encontra-se em consonância com autores vinculados aos estudos culturais, entre os quais destacamos Stuart Hall (1997), para quem a expansão da cultura, na segunda metade do século XX, consolida seu papel constitutivo na vida social, seja em aspectos substantivos, seja naqueles de ordem epistemológica. Os

*Maria Bernadete Fernandes de Oliveira é professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Orientadora de dissertações e teses, na área de concentração da Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais. mbernadete@ufrnet.br

aspectos substantivos, dizem respeito, mais especificamente, ao lugar da cultura na estrutura empírica real da sociedade e seu papel na organização das diversas atividades institucionais da sociedade: espraiando-se desde a ascensão de novos domínios, como o da tecnologia e sua influência sobre aspectos tradicionais da economia; passando pela cultura, entendida como uma força de mudança histórica global; e chegando à transformação cultural do cotidiano e à formação das identidades individuais e sociais.

Os aspectos epistemológicos, por sua vez, tratam da cultura como condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, o que tem provocado uma mudança de paradigma nas ciências sociais e humanas – uma virada cultural –, trazendo alterações na compreensão do que seja a linguagem humana transitando para além de sua responsabilidade pela construção e circulação de sentidos e valores, e configurando sua relação com os fatos e com os sujeitos não apenas como uma representação exterior, mas também como uma representação constitutiva.

Na verdade, uma concepção de linguagem como prática discursiva cuja relação com a realidade concreta, na qual essas práticas emergem, implica, por um lado, que toda palavra carrega posição avaliativa sobre seu tema, assumindo esse relacionamento a dinâmica da constituição de um todo que não é mecânico, e, de outro, afirmando que os enunciados são construídos em relações sociais intersubjetivas, colocando portanto a relação com a alteridade também no plano do constitutivo (VOLOSHINOV, 1997[1926]).

Essa compreensão da centralidade da cultura e do papel da linguagem remete para temáticas nas quais a discussão sobre a alteridade torna-se significativa, como por exemplo, para os estudos das diferenças, da pluralidade cultural, do local e do global, entre tanto outros.

Nesse artigo, nosso objetivo é explorar formas de manifestação da alteridade e suas implicações éticas, em práticas discursivas midiáticas¹, à luz de orientações provenientes de pensamentos de autores inscritos nos campos dos Estudos Culturais e do Círculo de Bakhtin.

1. Revisitando a problemática da alteridade e da ética

A reflexão sobre a alteridade, compreendida seja na dimensão que se refere à oposição alteridade *versus* identidade, seja na dimensão o estado de ser *outro* diferente do *eu*, ocupa espaço significativo nas investigações contemporâneas dos estudos da linguagem, tanto nos aspectos que dizem respeito à constituição de processos subjetivos e identitários, quanto naqueles que remetem à visão do eu sobre o seu outro e vice-versa. É uma discussão que, ao longo do tempo, tem atravessado vários campos do conhecimento, privilegiadamente aqueles de ordem filosófica, psicológica e antropológica, reacendendo-se o interesse sobre a temática nos estudos da linguagem, principalmente, quando o outro é compreendido como sujeito a quem a voz sempre é e tem sido negada. Essa é a dimensão da alteridade que nos interessa discutir no presente artigo, em sua articulação com a ética e suas

¹Por práticas discursivas midiáticas, estamos entendendo textos publicados na mídia, sob a responsabilidade do autor do texto e não necessariamente do veículo midiático no qual o texto circula.

formas de representações nas práticas discursivas.

São exemplos dos estudos sobre a alteridade o livro de Amorim (2001) *O Pesquisador e seu Outro*, os artigos de Kramer (2000), de Geraldi (2003, 2004) e de Faraco (2005). Em todos esses textos, seja sob forma de relato de pesquisa, seja sob a forma ensaística, a relação com a alteridade é explorada apontando formas de como o outro é percebido, valorado e construído pelo eu, a partir de práticas discursivas que se realizam em esferas diferenciadas da atividade humana².

A compreensão do outro como aquele que é estrangeiro, que é estranho, ou que é diferente passa a ser da ordem do dia em investigações construídas sob a égide de um pós-modernismo celebratório das diferenças. Contudo, do ponto de vista de Eagleton (2005), estas investigações tenderam a isolar os estudos da alteridade das questões do poder e da política em si, dificultando a visibilidade do que seriam diferenças entre desiguais e diferenças entre estilos de vida ou de cultura, ou seja, como afirma Geraldi (2003), pautando-se em parâmetros que obscurecem as desigualdades. Para Kramer (2000), é urgente e fundamental que as pesquisas apontem caminhos para que sejam superadas as dificuldades, tão presentes hoje, em escutar e em aceitar o outro como diferente, pois, diz essa autora, que é no reconhecimento do outro que nos tornamos plurais, que nos tornamos singulares como seres humanos.

No campo dos estudos culturais, Canclini (2005) considera que a alteridade constrói-se enraizada em divergências interculturais empiricamente observáveis. Para ele, em uma sociedade globalizada, ao conviver-se diariamente com os diferentes, crescem os riscos de que essas diferenças se tornem conflituosas, de tal modo que, em alguns momentos, “[...] a tolerância humanística, como simples apelo ético, é insuficiente [...]” (CANCLINI, 2005, p. 286). Afirma esse autor que, em uma ordem globalizada como a contemporânea, a possibilidade de convivência com o diferente, sem considerá-lo desigual gerando, nesse caso, conexões construtivas e nos conduzindo a sair do tempo da “abundância mesquinha”, não ocorre, quer por pactos de cúpulas, quer pela resistência de atores ou movimentos dispersos. Estes, diz ele, conduzem apenas a ações de solidariedade com os de baixo e tolerância com os diferentes. Para esse autor, uma vez que os processos de conexão ou de desconexão com o outro são parte integrante do processo de nossa constituição como sujeitos, é imprescindível que a pesquisa avance na direção de compreender o que seja o espaço intersujeitos. O que, em outras palavras, significa reforçar a busca pelas formas de relação com a alteridade, como um dos objetivos a serem perseguidos na busca pela compreensão dos modos de existência da vida social contemporânea.

No dizer de Bauman (2001), na fase atual da modernidade, tomar o espaço intersubjetivo como centro de investigação ou de reflexão é extremamente relevante, ainda mais quando é sabido que a fluidez da modernidade líquida afeta profundamente as relações humanas, tornando-as cada vez mais frágeis, mais instáveis, porque

²No terreno dos estudos da linguagem, essa temática tem sido bastante explorada, no que diz respeito à presença do outro no discurso alheio. É vasta a produção e publicação tanto de autores que trabalham sob orientação do Círculo como aquela produção que se vincula às orientações de Jacqueline Authier-Revuz (2004) e de Dominique Maingeneau (1998). No âmbito da vertente bakhtiniana, destacamos como referência Brait (1998, 2001), Cunha (1992; 2008) e Castro (2009).

em constantes mudanças. Além disso, diz ele, a natureza não civil do espaço na modernidade líquida, os espaços êmicos, os fágicos, os não-lugares, os espaços vazios deixam de propiciar os encontros, as trocas, as relações intersubjetivas mais duradouras, de tal forma que, mesmo existindo um “supermercado de outros” (BAUMAN, 1998), essa superoferta de “alteridades” não significa necessariamente liberdade na escolha do outro com o qual interagir e nem garante que a troca se realize com interlocutores situados em um mesmo patamar hierárquico. Em tal dinâmica, as relações com a alteridade assumem as formas as mais diversas e nem sempre o respeito às diferenças significa sua marca registrada.

Em todos os autores, até então mencionados, embora não necessariamente explicitado, a relação com a alteridade está sempre apontando para uma relação ética. Ou seja, pensar o outro em uma sociedade democrática implicaria considerar esse outro com o direito de dizer e de ser ouvido, em uma relação que pode transitar entre os polos da conexão ou da desconexão, mas nunca de desigualdade ou de desconhecimento.

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, por sua vez, mais especificamente para Mikhail Bakhtin, a problemática da alteridade é tratada, desde seus primeiros textos (BAKHTIN, 2010[1921]), no bojo de uma discussão sobre as condições de uma filosofia que pretenda descrever a arquitetura do mundo da vida – o mundo concreto, habitado por seres humanos também concretos, situados no espaço e no tempo, agindo valorativamente. Mais precisamente, um mundo de “nomes próprios”, cujos momentos fundamentais organizam-se em torno dos centros de valores do eu e do outro, nas dimensões do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-outro. São, segundo Bakhtin, em torno desses momentos que todos os valores são construídos, desde aqueles científicos, políticos e até aqueles do cotidiano³.

Alguns elementos parecem-nos serem basilares na compreensão da alteridade para esse autor. O primeiro deles é que o ser humano, ao mesmo tempo em que se constitui a partir do outro, também afirma sua singularidade, pois a alteridade necessária não traz em si uma diluição do eu. Um outro elemento, igualmente importante, intrinsecamente relacionado ao primeiro, reside no entendimento de que o ser humano concreto é inacabado, incompleto: “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 341). Ou seja, se o eu constitui-se a partir do acabamento dado pelo outro sem diluir-se nesse outro, é importante ter clareza de que essa dimensão de interconstitutividade entre o eu e o outro não instaura um movimento de reversibilidade (PONZIO, 2010).

Ao contrário é a não-reversibilidade que se torna uma característica do acabamento dado ao outro pelo eu ou ao eu pelo outro no mundo da vida, que, de uma forma diferente do acabamento dado ao todo da obra artística pelo autor criador, configura-se como tendo uma natureza temporária, poderíamos até dizer líquida, para usar de uma metalinguagem da atualidade. Assim é que o acabamento,

³Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997[1926]), Voloshinov trata da ideologia do cotidiano, como fonte de construção de valores, fazendo uma diferença entre os níveis dessa ideologia, desde o nível do senso comum, aquele das cristalizações, até o bom senso, se quisermos utilizar uma linguagem gramsciana

inscrito no mundo da vida, nunca pode ser da totalidade do ser, ele decorre de uma posição exotópica do outro, que não é fixa e que sempre assume sua natureza axiológica, um ponto de vista ⁴.

Em outras palavras, podemos dizer que nos escritos do Círculo, a relação com a alteridade de natureza constitutiva da linguagem e do sujeito não traz em si uma diluição do eu no outro, nem vice-versa, e que essa peculiaridade do acabamento dado ao outro no mundo da vida tem na visão exotópica no excedente de visão e na memória do futuro, ingredientes fundamentais e básicos (GERALDI, 2003). Isso tudo, poderíamos dizer, decorre não só do fato concreto de que os centros de valores organizados em torno do eu e do outro e do eu para si mesmo, responsáveis pela emergência dos valores ao longo da historicidade da existência dos seres humanos, são situados no espaço e no tempo, mas também das experiências vivenciadas, as quais, no mundo da vida, garantem as singularidades do eu e do outro.

A problemática da relação com a alteridade, inerente ao pensamento bakhtiniano, está presente em suas análises sobre os romances de Dostoievsky e de Rabelais. No primeiro autor, Bakhtin encontrou uma relação com a alteridade observada mais detalhadamente na relação entre o autor e seus personagens, que poderíamos dizer como sendo uma relação marcada pela tolerância entre iguais, na medida em que nos escritos de Dostoievsky seus personagens não são escravos mudos em relação ao seu autor-criador. Ao contrário, são pessoas livres, capazes de colocar-se “[...] lado a lado com seu criador [...]” (BAKHTIN, 1997[1963], p. 4), para com ele concordar, discordar, rebelar-se até. Retrata Dostoievsky, no dizer de Bakhtin, um mundo no qual existem sujeitos investidos de plenos direitos, diríamos um mundo de cidadãos situados em um espaço civil (BAUMAN, 2001), com direito de ouvir e de ser ouvido. Já, em Rabelais (BAKHTIN, 1985), as relações dialógicas com a alteridade travam-se em relação explícita de confrontação e discordância entre valores, no caso entre vozes da cultura popular em confronto com aquelas da cultura elitista e hegemônica da época.

Em outras palavras, as relações com a alteridade, em análise nessas duas obras, surgem ou como espaço da liberdade, ou como espaço de transgressão e resistência, embora, isso não signifique ingenuidade de Bakhtin em desconhecer outros tipos de relações dialógicas entre “eus” e “tus”. Em um de seus últimos textos, nos *Apontamentos* (2003), ele discorre sobre possíveis graus de dialogia a se fazerem presentes nos enunciados concretos, em função da relação que se estabelece entre os sujeitos interlocutores. Dessa forma, é que as relações dialógicas podem expressar relações entre sujeitos, aqueles com direito de dizer e de serem ouvidos; relações que se travam entre sujeitos e objetos, no caso de submissão de vozes a uma consciência única, que podem se manifestar pelo apagamento do sujeito ou pelo seu assujeitamento; e, ainda, relações que podem se configurar entre objetos, semelhantes às relações causais, às matemáticas, àquelas da ordem da lógica, nas quais o sujeito não se inscreve.

⁴A natureza temporária do acabamento no mundo da vida, inserindo-o na ordem do acontecimento, não significa que esse acabamento seja aleatório nem que ele seja isento de relações com enunciados já ditos, portadores de valores.

2. A (in)tolerância nos limites da relação com a alteridade

Duschatsky e Skliar (2001) consideram que, na contemporaneidade, as versões discursivas sobre a alteridade apontam para o outro sendo visto como: (a) fonte de todo o mal, face ao fato de que o séc. XX teria sido considerado o mais mortífero da história da humanidade, indo da eliminação física às regras de coerção, até às várias formas de demonização do outro; (b) sujeitos plenos de uma marca cultural, representando comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida; e (c), finalmente, como alguém a tolerar. Nesse artigo interessa-nos refletir sobre materializações discursivas do outro como sendo alguém a tolerar, para tanto revisitaremos brevemente o conceito de tolerância, de seu surgimento na modernidade até os dias atuais.

No âmbito dos estudos filosóficos, o conceito de tolerância foi explorado por Voltaire (1694-1778) em *Tratado sobre a Tolerância* (2006), por Locke (1632-1704) em *Carta sobre a Tolerância* (1973) e por Montesquieu (1689-1755) nas *Cartas Persas* (2006). Esses estudos exploram a noção de tolerância do ângulo da política, saindo da esfera do pensamento religioso, dominante até então. Locke, por exemplo, defende a tolerância em razão da aceitação de uma pluralidade cultural, sugerindo um contrato de convivência entre todos. Voltaire analisa a tolerância à luz do culto da razão, do racionalismo clássico, propondo que a aceitação do outro é inerente à natureza humana, portanto, diz ele, é por nossa identificação como “ser humano” que devemos respeitar o outro. Em Montesquieu, encontra-se a defesa de um olhar tolerante sobre outras culturas como sendo a chave para a resolução de alguns de nossos conflitos, assumindo a tolerância, em seus escritos, um caráter de moderação.

Essas visões da tolerância, predominantes na modernidade, encerrando uma valoração praticamente positiva do conceito em questão, chegam à contemporaneidade e são problematizadas. Por exemplo, Cardoso (2003) pergunta se é possível haver tolerância em um mundo de diferentes e desiguais. Esse autor chama a atenção para a ambiguidade do termo tolerância, o qual, se, de um lado, diz respeito a posicionamentos contrários aos preconceitos, racismos e outras xenofobias, em uma visão próxima aquela defendida por Locke, por outro, pode levar à indiferença pelo outro, à condescendência diante do erro, à indulgência com a opressão, tudo em nome de uma tranquilidade de uma vida descompromissada, de um pensamento não participativo, como diria Bakhtin (2010[1921]). Dessa forma, conforme Cardoso (2003), não seria possível haver tolerância em relacionamentos marcados pela desigualdade, frutos de relações de dominação entre indivíduos e grupos sociais, ou seja, a tolerância apenas teria condições de emergir em uma relação equilibrada, na qual o um não se sobreponha ao outro.

Roanet (2003) define a intolerância como uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional em relação a indivíduos e a grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida, às suas crenças e convicções, uma atitude que se manifesta em relação a aspectos de natureza religiosa, nacional, racial, étnica, sexual, entre outras. Apresenta a tolerância como um antídoto óbvio para combater a barbárie, esse monstro de mil rostos e de mil tentáculos. Mas, assim como Cardoso, ele também não vê a tolerância com ingenuidade e questiona: Será que podemos

ser tolerantes com o intolerável? Com as guerras, com a miséria, com a violência urbana das grandes cidades? É óbvio que teríamos que responder negativamente a essas duas perguntas, de forma a estabelecer limites empíricos para a tolerância, embora, segundo ele, esses limites apenas possam ser definidos, em cada caso concreto, pelas instâncias democráticas apropriadas.

Maldonado (2003) entende que o conceito de tolerância, instituído no âmbito da modernidade, tornou-se um de seus dramas conceituais, exatamente porque se, de um lado, a tolerância surge para traçar fronteiras com relação à barbárie, à guerra e ao ultraje, de outro, foi muitas vezes identificado com os significados de suportar, de concessão, compreensão, conciliação. Segundo ele, o tolerantismo iluminista, por exemplo, não só se revelou tolerante para com o terror jacobino, mas também gerou uma categoria fraca, genérica, desprovida de responsabilidade ética que, de fato, deixou os homens indefesos diante das violências e dos horrores da história. Os totalitarismos do século XX, antes de mais nada, irão tirar vantagens disso, fazendo uso da retórica tolerantista, para depois apresentarem-se como signo de uma explícita, absoluta e orgânica intolerância. No século XIX e XX, afirma esse autor, também encontraremos tolerância e intolerância no campo científico, com arriscadas implicações e consequências, para as ciências sociais. Isso porque, se na esfera dos dogmas religiosos sempre é possível retornar-se às verdades através da fé, o mesmo não se pode afirmar das verdades científicas, as quais se absolutizadas têm consequências devastadoras para a vida, para a liberdade, para a moral dos homens e das sociedades. Segundo ele, com excessiva frequência o uso da razão transformou-se no abuso da razão, podendo-se passar facilmente da tolerância religiosa à intolerância cientificista. Em resumo, diz ele, talvez o termo tolerância nunca tenha alcançado e não pudesse mesmo alcançar o sentido de pleno reconhecimento da alteridade e da diversidade. Sua proposta é que a ultrapassagem dos limites do binômio tolerância-intolerância e suas implicações para uma ética individual e das relações humanas há de se confrontar com o pensamento sobre a alteridade, rompendo explicitamente com a supremacia do Idêntico sobre o Outro.

3. Um exemplo da relação com a alteridade: o outro para mim

Conforme apresentamos até aqui, os estudos sobre a alteridade e suas implicações éticas podem seguir várias direções e serem exploradas em vários campos das Ciências Humanas. Interessa-nos estudar essa problemática na área dos Estudos da Linguagem, buscando apreender, em práticas discursivas, o “movimento do eu” em direção à singularidade do outro que lhe é diferente, desigual, estranho, enfim, das múltiplas maneiras de como o eu percebe e endereça-se ao outro, sua cultura, sua visão de mundo. Essa nossa intenção assenta-se no entendimento já exposto da importância da linguagem na contemporaneidade e em uma concepção que entende o ser humano como um ser de linguagem, cuja ação é semioticamente materializada possibilitando dessa forma, através de seus enunciados, o reconhecimento e a interpretação dessas ações (OLIVEIRA, 2008).

Em todas as sociedades existem discursos constituintes ou fundadores, aqueles que constroem um imaginário social e que fundam sentidos. No entender

de Bakhtin (1990a[1934]), são os já-ditos que se fazem presentes em enunciados, produzidos e circulantes, nos diferentes espaços públicos e privados, manifestando diferentes vozes sociais.

Nesse item, vamos tentar compreender que vozes sociais se fazem presentes nos enunciados a serem analisados tomando como orientação o conceito bakhtiniano de relações dialógicas que se estabelecem entre os centros de valores do eu e do tu, considerando particularmente a dimensão o outro-para-mim.

Interessa-nos ainda, compreender o acabamento que é dado ao outro, na ordem do vivido, portanto na manifestação semiótica do ato ético⁵ com relação ao fato de ser o outro alguém a tolerar ou não e quais os limites dos sentidos e valores atribuídos à ideia de tolerar, cuja ambivalência do termo, conforme atestam autores anteriormente mencionados, ou pode transitar em oposição à barbárie, à desqualificação do outro, ao uso abusivo da razão, ou ancorar-se em mecanismos de concessões ou conciliações.

Nossa empiria vai se constituir de um enunciado proferido pelo Rei da Espanha, Juan Carlos, na XVII Cúpula Iberoamericana, realizada no Chile, no dia 10 de novembro de 2007 e de dois outros, no caso duas cartas do leitor com comentários sobre esse enunciado, publicadas na *Agência Carta Maior*, em 23 de novembro de 2007⁶. Perguntamos a esses enunciados:

- Serão as relações dialógicas travadas no eixo do “outro-para-mim”, portadoras do princípio ético da tolerância, no sentido de respeito pelo outro e de aceitação de seu dizer?
- Como o acabamento dado ao outro materializa-se semioticamente nesses enunciados?

Os enunciados, apresentados a seguir, aparecem na mídia citada em ordem sequencial. Isto é, há uma matéria informativa sobre a Conferência da Cúpula Iberoamericana e nessa matéria é citado o enunciado do Rei da Espanha. A seguir, o jornal apresenta uma listagem de comentários do leitor, sobre o enunciado do Rei da Espanha, dos quais selecionamos os dois que trazemos aqui para exemplificar nossa análise, obedecendo a ordem e data de sua publicação:

Enunciado 1 - “*Por que no te callas?*” (proferido pelo Rei da Espanha na conferência referida na matéria informativa da *Agência Carta Maior*);

⁵Bakhtin (2010[1921]) considera que o ser humano é um ser que age. Sua ação orienta a realização de atos cognitivos, aqueles que dizem respeito à construção, apropriação, transmissão do conhecimento em qualquer dos seus níveis e de atos estéticos, aqueles da ordem da criação de obras de arte. Esses dois tipos de atos, diz ele, pertencem ao mundo da cultura, o mundo que objetifica, representa o mundo da vida, aquele mundo que é palco para os atos éticos, atos valorados da ordem do vivido, do experienciado, produzidos em todas as esferas da atividade humana, semiotizando-se em enunciados (OLIVEIRA, 2008).

⁶A *Agência Carta Maior* é um jornal alternativo à Grande Imprensa, com circulação na WEB, sendo de responsabilidade de um conjunto de jornalistas independentes, organizados em cooperativa e que se definem por uma posição crítica, poderíamos assim dizer, ao pensamento hegemônico da mídia.

Enunciado 2 - “Vem calar, Juanito, kkkkkk. Esse playboy caquético fala oito ou nove línguas e só diz besteira em todas elas, só que nunca aparece porque ninguém presta atenção nele. Tentam desqualificar Chavez, mas nada foi feito sem apoio popular e voto” (Comentário do leitor A);

Enunciado 3 - “A frase foi uma resposta à falta de educação para com o ex-Presidente de Governo Espanhol e para com o atual, que estava falando e foi constantemente interrompido por Chávez que gosta de aparecer mais que todos e que não estava em seu país particular, no qual vai poder fazer o que quer. Como tem esquerdista que tenta achar pelo em ovo” (Comentário do leitor B).

Os enunciados a serem analisados inscrevem-se em uma cadeia enunciativa cujo horizonte social é um espaço definido temporalmente, qual seja, uma reunião institucional entre governantes de países, falantes da língua espanhola, em um contexto afirmado de valores no qual, pelo menos formalmente, os interlocutores ocupariam um mesmo lugar na hierarquia da esfera política, garantido o direito igual de dizer e de ser ouvido. No entanto, esse entendimento presumido, o das relações de igualdade entre os interlocutores, não se semiotiza em atos éticos, nos quais predominariam uma relação de tolerância garantida pela igualdade de posicionamento dos interlocutores.

O ato ético, a ação valorada do Rei da Espanha em relação ao seu outro, o Presidente da Venezuela, inicia a cadeia enunciativa em análise, semiotizando-se em um enunciado, cuja forma composicional corresponde a uma pergunta, mas que, de fato, em sua forma arquitetônica (BAKHTIN, 1990b[1924]), assume o sentido de uma ordem reforçado pela seleção lexical de uma negativa e do verbo “calar-se”. Ou seja, o acabamento dado ao outro nesse enunciado constrói-se em uma relação dialógica de intolerância ao outro, a quem é negado o direito de dizer e ordenado a calar-se

As raízes da intolerância para com o outro, nesse enunciado, podem ser interpretadas de diversas maneiras. Uma delas, considerando-se uma temporalidade limitada, poderia corresponder ao fato de que o Presidente da Venezuela teria falado demais, ultrapassando o seu tempo regimental e provocando a atitude negativamente valorada do Rei da Espanha ao seu dizer. Contudo, se interpretado nos limites do grande tempo, onde, como ensina Bakhtin, as vozes sociais apontam para já-ditos que perderam as aspas. O dizer do Rei da Espanha é regido por discursos cujas raízes reportariam a relações sociais entre um governante de um país colonizador (Espanha) e um governante de um país colonizado (Venezuela). A esse último, no mundo da vida, na ordem do vivido, do experienciado, manifestado no evento discursivo, não é permitido o direito de dizer e de ser ouvido sem restrições. Configura-se assim, o enunciado do Rei da Espanha, como portador de relações dialógicas entre desiguais e não entre sujeitos plenos, instada a voz do outro a ser silenciada em um cenário institucional, no qual ambos interlocutores ocupariam o mesmo lugar na escala hierárquica. Ou seja, como dizem Cardoso e Rouanet, o ato ético de tolerância não se semiotiza porque ele é impossível entre desiguais.

Na sequência da cadeia enunciativa, o tom valorativo atribuído ao Presidente da Venezuela pelo Rei da Espanha vai instaurar uma atitude responsiva, na qual se inserem os enunciados 2 e 3, permeados em sua maioria por tons valorativos também negativos. Dessa forma, é que, na primeira parte do Enunciado 2, temos um ato ético que apropriando-se do dizer do Rei da Espanha, emprestando-lhe outro enquadramento, instiga esse a fazer calar Chávez. O acabamento dado ao outro (Rei da Espanha), semiotizando a intolerância, faz ressoar, de outro lugar, a voz do Rei. O enunciado está marcado pela ironia, manifestada no uso de símbolos de risadas, do diminutivo do nome próprio do rei (Juanito) e na desqualificação que lhe é atribuída pela seleção lexical “playboy caquético”.

Na segunda parte do enunciado, o outro, a quem o eu se dirige, é o Presidente Hugo Chávez, em relação a quem o enunciador estabelece uma relação dialógica de absoluta tolerância e de concessão ao dizer desse, pelo fato de que o Presidente da Venezuela estar ancorado e legitimado pelo voto e pelo apoio popular. No enunciado 2, fazem-se presentes vozes sociais distintas e em dissonância, dependendo de quem seja o outro para quem os enunciados se orientam. Uma delas expressamente manifestando uma tolerância com o outro, quando esse outro é o Presidente da Venezuela, no sentido apontado por Canclini, da solidariedade com os de baixo – o princípio ético que regeria esse enunciado. A outra voz, em contraposição, reforça o tom negativo de desqualificação do outro quando esse é o Rei da Espanha.

O enunciado 3 é também atravessado pela relação dialógica de intolerância para com o outro, no caso, para com Hugo Chávez. Os motivos dessa atitude negativamente valorada estariam calcados em uma diferença que aparentemente aponta para uma condição de não-intelectualidade daquele presidente, manifestada em suas atitudes pouco educadas do ponto de vista do sujeito-enunciador. A relação de intolerância, ancorando o acabamento dado à imagem do outro (Hugo Chávez), entra em concordância com o ponto de vista presente no enunciado 1, proferido pelo Rei da Espanha, sinalizando que Chávez deixe para dizer o que quer na “terra dele”, não na dos outros. Mais uma vez aqui teríamos indícios de que a tolerância não pode se realizar entre desiguais.

Em síntese, nesses pequenos exemplos percebemos que formas diversas de acabamento são utilizadas para manifestar as relações dialógicas com a alteridade, em sua maioria remetendo a implicações éticas de desqualificação do outro, sejam os motivos para tanto de ordem diversa, desde vozes sociais que provém do senso comum e de uma ideologia do cotidiana cristalizada, sejam vozes que apontem para relações de classe ou de hierarquias. A nosso ver, são esses exemplos de conexão ou de desconexão com o outro, semiotizados em enunciados produzidos constantemente em qualquer das esferas da atividade humana, que Canclini sugere sejam estudados na busca de compreender as relações sociais que se travam no espaço inter-sujeitos. Para finalizar, concordamos com os pensadores que defendem que os estudos sobre a alteridade, em qualquer de suas dimensões, não podem secundarizar as relações de poder e suas implicações de natureza ética.

Referências

AMORIM. **O pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa, 2001.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a Transparência e a Opacidade: um Estudo Enunciativo do Sentido.** (Trad. Heloisa Monteiro Rosário). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAUMAN, Z. **O Mal-Estar da Modernidade.** (Trad. Mauro Gama *et al.*) Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade Líquida.** (Trad. Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAKHTIN, M. “O Discurso no Romance”. In: **Questões de Literatura e de Estética.** (Trad. Aurora Fornoni). São Paulo: Hucitec, [1934]1990a.

_____. “O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma”. In: **Questões de Literatura e de Estética.** (Trad. Aurora Fornoni). São Paulo: Hucitec, [1934]1990b.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievsky.** (Trad. Paulo Bezerra). Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1963]1997.

_____. **Estética da Criação Verbal.** (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma Filosofia do Ato.** (Trad. Valdemir Miotello & Carlos A. Faraco). São Carlos: Pedro e João Editores, 2010[1921].

_____. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento.** (Trad. Yara Frateschi). São Paulo: Hucitec, [1946] 1985.

BRAIT, B. Sujeito e Linguagem: a Constitutiva Alteridade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 35, pp. 77-94, 1998 .

_____. “Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo”. In: BRAIT, B. (org) **Estudos Enunciativos no Brasil: História e Perspectivas.** Campinas: Pontes, 2001.

BOHN, H. “As Exigências da Pós-Modernidade sobre a Pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil”. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. ; BARCELOS, A. M. F. (orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: Pontes, 2005.

CANCLINI, N. **Diferentes, Desiguais e Desconectados.** (Trad. Luiz Sérgio Henriques). Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

CARDOSO, C. M. **Tolerância e seus Limites: um Olhar Latino-Americano sobre Diversidade e Desigualdade.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CASTRO, G. “Formas Sintáticas de Enunciação: o Problema do Discurso Citado no Círculo de Bakhtin”. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, D.A.C. **Discours Rapporté et Circulation de la Parole**. Leuven/Louvain-la Neuve: PEETERS/ Publications Linguistiques de Louvain, 1992.

_____. Do Discurso Citado à Circulação dos Discursos: a Reformulação Bakhtiniana de uma Noção Gramatical. **Matraga**. V. 22. Rio de Janeiro, pp. 129-144, 2008.

DUSCHATZKY, S. e SKLIAR, C.O. “Narrando a Alteridade na Cultura e na Educação”. In: J.LAROSSA e C.SKLIAR (orgs) **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EAGLETON, T. **Depois da Teoria: um Olhar sobre os Estudos Culturais e o Pós-Modernismo**. (Trad. Maria Lucia de Oliveira) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FARACO, C. A. Interação e Linguagem: Balanço e Perspectivas. **Calidoscópio**. V.3, n.3, pp. 214-221, 2005.

HALL, S. “The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of our Time”. In: THOMPSON, K. (ed.). **Media and Cultural Regulation**. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

GERALDI, J. W. “Alteridades: Espaços e Tempos de Instabilidades”. In: NEGRI, L.; OLIVEIRA, R.P. (orgs.). **Sentido e Significação: em torno da Obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. “A Diferença Identifica. A Desigualdade Deforma. Percursos Bakhtinianos de Construção Ética e Estética”. In: FREITAS, M.T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Eds) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de M. Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Linguagem, cultura e alteridade. **Enraonar** . n.31, pp.149-159, 2000.

LOCKE, J. “Carta acerca da Tolerância”. (Trad. José Carlos Bruni) In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1973.

MAINGENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. (Trad. Arthur M. Parreira) Campinas: Pontes, 1989.

MALDONADO, M. As Origens e a Evolução do Conceito de Tolerância. In: <http://www.sescsp.net/sesc/images/upload/conferencias/1.rtf>. Conferência proferida no Seminário Cultura e Intolerância. SESC, Vila Mariana, São Paulo, 2003.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo. Parábola. 2006.

MONTESQUIEU, C. de. **Cartas Persas I e II**. (Trad. Amador Cisneiros). São Paulo: Escala, 2006.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Produção do conhecimento nos estudos da linguagem - alteridade como ruptura. **Revista da ANPOLL**. V. 23, 2007.

_____. Ensino de Língua Materna, Enunciado e Ato Ético. **Anais do XV Congresso Internacional de la ALFAL**. Montevideo, 2008.

PONZIO, A. **Encontros de Palavras: o Outro no Discurso**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

ROUANET, S. P. O Eros da Diferença. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II. n.22, 2003. Disponível: <http://www.espacoacademico.com.br/22crouanet.htm>

VOLOSHINOV, V. “La palabra em la vida y la palabra em poesia”. In: BAJTIN, M.M. **Hacia uma Filosofia del Acto Ético. De los Borradores y Otros Escritos**. Barcelona: Anthropos, 1997[1926].

VOLTAIRE, C. **Tratado sobre a Tolerância**. (Trad. Antonio Geraldo da Silva). São Paulo: Escala, 2006.

LINGUAGEM COMO INTERLOCUÇÃO E APRENDIZAGEM COMO COGNIÇÃO SITUADA

Maria Helenice de Araújo Costa*

RESUMO: *As orientações atuais para o ensino de língua materna, apoiadas nas teorias da enunciação e do discurso, tomam como pressuposto básico a noção de linguagem como interação. Neste artigo, relacionamos o dialogismo bakhtiniano, que fundamenta a maioria dessas teorias, e o ponto de vista da cognição situada. A partir da análise de atividades voltadas para o ensino de gênero, assumimos o princípio de que a aprendizagem dos conceitos inclui as atividades, o contexto e a cultura em que tais conceitos se desenvolvem. Concluímos, então, que é importante se enfocarem os gêneros discursivos como parte de situações autênticas de uso da língua.*

PALAVRAS-CHAVE: *ensino, língua materna, dialogismo, gêneros, cognição situada*

ABSTRACT: *Current orientations on first language teaching based on enunciation and discourse theories have the notion of language as interaction as basic assumption. In this paper, we relate the Bakhtinian dialogism, which is in the basis of most of those theories, and the viewpoint of situated cognition. From the analysis of genre teaching-oriented activities, we assume that concept learning includes activities, context and the culture in which such concepts develop. We conclude, therefore, that it is important to approach the discourse genres as part of authentic situations of language use.*

KEYWORDS: *teaching, first language, dialogism, genres, situated cognition*

Introdução

Um olhar sobre a história do ensino de língua materna no Brasil leva-nos a perceber diversas mudanças de rota. De acordo com o panorama traçado por Marcuschi (2001), essas mudanças foram, em grande parte, influenciadas pela noção de língua predominante em cada momento da história. Houve, por exemplo, um tempo (do final do século XIX ao início do século XX) em que o ensino se voltou para a imitação de bons escritores, em função de uma concepção de língua como

*Maria Helenice de Araújo Costa é pesquisadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

fator de identidade. Já em um momento seguinte, por volta da metade do século XX, a ação pedagógica, influenciada pela divulgação dos estudos estruturalistas, ocupou-se mais com a gramática, dando ênfase à descrição dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Nos últimos anos, mais e mais aspectos do uso da língua estão sendo acrescentados aos estudos linguísticos pelas chamadas teorias da enunciação e do discurso. Além de surgirem de forma autônoma novas correntes teóricas, há uma tendência, no seio de algumas teorias, a ampliar seu escopo, numa tentativa de dar conta da complexidade do fenômeno linguístico. É o que acontece, por exemplo, com a Linguística de Texto, que, conforme observa Marcuschi (2001, p. 4), tem incorporado “domínios cada vez mais amplos, tendo que dar conta da integração de aspectos *linguísticos, sociais e cognitivos* no funcionamento da língua” (grifos do autor). Para ele, as noções de língua como ação e de texto como evento, assumidas atualmente pela Linguística de Texto, têm sido de grande valor para o ensino de língua. O autor enfatiza ainda a contribuição que é dada pela noção de língua como interatividade por outras teorias, entre as quais a Análise da Conversação, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala, a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interativa.

Este é de fato um momento rico para o ensino de língua e, em particular, para o trabalho com língua materna. A possibilidade de se buscarem nas pesquisas –amplamente divulgadas – subsídios para a prática pedagógica assume importância, principalmente porque há urgência em se fazer frente ao baixo nível de letramento de nossos jovens. Como observa Soares (2003, p. 6), o fracasso escolar no Brasil, que se manifestava antes apenas nas “avaliações internas à escola”, mostra-se hoje fora do âmbito escolar, nas avaliações externas promovidas pelos governos, nas diversas esferas do poder. E, se antes esse fracasso se manifestava no início do ensino fundamental, “traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão na etapa inicial do ensino fundamental”, atinge atualmente todo o ensino fundamental e chega até o ensino médio, “traduzindo-se em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura”.

Mas, se por um lado, o desenvolvimento das teorias linguísticas favorece o ensino, visto que amplia e enriquece as noções de linguagem e de língua, por outro lado, gera também novos desafios para a prática pedagógica, uma vez que torna o objeto de ensino mais complexo. Considerando-se o ponto de vista do professor, não se pode negar a grande distância que separa um ensino tradicional, centrado no sistema da língua, de uma abordagem voltada para as práticas discursivas. Não se trata apenas de estender o objeto material de ensino passando da frase ao texto e aplicando novas técnicas; trata-se, isso sim, de assumir uma nova concepção de linguagem para redimensionar o papel da língua na vida dos falantes, além de submeter as ações pedagógicas a essas novas bases teóricas, o que implica também reformular os conceitos de ensino e aprendizagem. Todas essas exigências parecem explicar a não aplicação efetiva das diretrizes estabelecidas pelos PCN, que apontam na direção de um ensino voltado para a língua em uso.

Concordando com Faraco e Castro (2000, p. 3), para quem a teorização constitui um “antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas”, tentamos, neste artigo, aproximar a proposta de ensino da língua em uso da noção

de aprendizagem como ação situada, corporificada e distribuída. Discutimos em que medida a ideia de que a situação de aprendizagem é parte integrante daquilo que se aprende (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989) poderá ajudar o professor a abordar os conteúdos de língua materna, mais especificamente os gêneros, com base nas noções de linguagem como “uma forma de ação interindividual [...], um processo de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 22).

1. O dialogismo de Bakhtin e os PCN

Diante da multiplicidade de teorias que se voltam para os fenômenos discursivos e que, de forma direta ou indireta, servem de suporte aos PCN, vale buscar em um desses muitos referenciais teóricos subsídios para uma aplicação mais efetiva desse conjunto de novas diretrizes para o ensino. A compreensão do dialogismo bakhtiniano, que, como admite Barros ([1996] 2001), antecipou os estudos atuais do texto e do discurso, é, a nosso ver, um conhecimento importante para oferecer ao professor maior segurança e autonomia e, assim, contribuir para que a “virada pragmática” chegue à sala de aula.

Com efeito, um dos postulados básicos que fundamentam os PCN é o de que a linguagem é “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais” (BRASIL, 1998, p. 22). Esse conceito de linguagem como interlocução, embora esteja presente em teorias mais recentes, remete-nos ao pensamento bakhtiniano¹, mais especificamente à ideia de língua como processo dialógico. Bakhtin, ao criticar o “objetivismo abstrato” e o “subjetivismo idealista”, conclui que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (grifos do autor). ([1929] 2002, p. 123).

A noção de diálogo, conforme explica Sobral (2005, p. 106), apresenta-se nas obras dos pensadores do Círculo de Bakhtin em três acepções:

- (1) como um princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- (2) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- (3) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito.

É principalmente a segunda acepção que, conforme entendemos, poderá

¹Para Possenti (cf. FARACO, 2003, p. 8), “a apropriação de alguns conceitos, especialmente os de diálogo, polifonia e gênero, se não tem sido feita de forma ilegítima – como decidir? – certamente não pode justificar-se com o prestígio e as luzes de Bakhtin”.

contribuir mais diretamente para uma nova forma de abordagem pedagógica da língua. Se, como afirma Bakhtin (2000, p. 123), qualquer ato enunciativo (mesmo que se trate de um texto ou uma obra inteira) deve ser visto somente como “uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”, mais ainda, se essa corrente de comunicação representa “apenas um momento na interação de um grupo social”, não há por que estudar o texto/discurso de maneira estanque, fora dessa corrente.

Dentro desse princípio de que a língua deve ser estudada “em sua totalidade concreta e viva” (BAKHTIN, *apud* FARACO, 2003, p. 92), o autor sugere uma abordagem cujo foco deve recair inicialmente sobre as “formas e tipos de interação verbal, associadas às situações em que se desenvolve tal interação”, passando depois pelas “formas das distintas enunciações” para, só então, chegar ao “exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (BAKHTIN, 2000, p. 124).

Essa hierarquia, obviamente, não deve ser entendida como uma sequência temporal rígida para a análise dos fenômenos da língua (tal interpretação não combinaria com o pensamento bakhtiniano). O que Bakhtin evidencia é que não se deve perder de vista o discurso em ação, nas instâncias em que ocorrem as relações sociais.

Ao falar de “formas e tipos de interação”, ele está, na verdade, referindo-se aos gêneros, um conceito cujas bases, na opinião de Brait (2001), já estariam sendo aí delineadas. De fato, em Bakhtin ([1979] 2000, p. 279), o autor afirma que

- (1) “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados”;
- (2) os enunciados “emanam duma ou doutra esfera da atividade humana”;
- (3) o enunciado, quer por seu “conteúdo”, quer por sua “construção composicional [...]”, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas”;
- (4) “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” que constituem os “*gêneros do discurso*” (grifos do autor).

Essa noção de gênero, como podemos perceber, além de considerar as coerções sociais, quando admite a tipificação dos enunciados, leva em conta também a interferência dos sujeitos na produção de sentidos, quando relativiza a estabilidade desses mesmos enunciados. Como sugere Brait (2001), a estabilidade apenas relativa dos gêneros expressa o modo de funcionamento da língua na concepção dialógica, que constitui a síntese da crítica bakhtiniana ao “objetivismo abstrato” e ao “subjetivismo idealista”. O estilo seria responsável pelo lado instável, variável da língua.

O reconhecimento da noção de gênero como um elemento que reflete a visão de língua em ação constitui um saber importante para orientar as práticas pedagógicas dentro dessa concepção. Um professor que de fato adote, como princípio norteador de suas ações, a visão bakhtiniana de língua cuidará para que os alunos se instituem, verdadeiramente, como sujeitos participantes do “diálogo” contínuo que se instaura nas relações sociais. Atuará, então, criando condições para que eles se apropriem dos gêneros, não como modelos rígidos a serem imitados, mas como ferramentas

que lhes possibilitarão construir sentido na interlocução, seja compreendendo o discurso do outro, seja produzindo seu próprio discurso.

Qual será, então, a forma mais apropriada de se abordar esse conteúdo nas aulas de língua materna? Até que ponto se pode ensinar um gênero? Se, como afirma Bazerman (2005, p. 31), “Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”, como transformá-los em objeto de ensino? Em que medida a noção tradicional de ensino pode ser aplicada aos fenômenos da língua em ação? Questões como essas põem também em pauta a concepção epistemológica que orienta as práticas pedagógicas.

2. Ensino ou aprendizagem?

Discutir a abordagem pedagógica dos gêneros nos remete a uma pequena história, narrada pelo poeta e músico indiano Rabindrath Tagore e citada por Brown e Duguid (1996, p. 47):

Um grande músico esteve em nossa casa. Ele cometeu um grande erro [...] determinou-se a me ensinar música, e conseqüentemente não houve aprendizagem. Contudo, eu casualmente tomei dele um certo nível de conhecimento roubado.

A história de Tagore põe em foco uma contradição que, apesar de ser sempre observada na didatização dos conhecimentos em geral, parece ficar mais evidente quando se toma como objeto de estudo um conteúdo fluido como a linguagem. De um lado, tem-se uma concepção de ensino fundada no cognitivismo clássico; de outro, uma visão de aprendizagem como cognição situada.

No primeiro caso, o conhecimento é tido como um construto lógico, criado a partir de uma realidade dada *a priori*. Conforme essa visão cartesiana, uma mente abstrata opera sobre a realidade, representando-a por meio de símbolos. Sendo esses símbolos estáveis, o conhecimento torna-se um conjunto de princípios teóricos rígidos, passíveis de serem transmitidos a outrem. Nessa perspectiva, quando se considera que alguém sabe algo, pensa-se, essencialmente, em um “saber sobre” esse algo, isto é, um saber teórico. Quando se aplica uma visão forte dessa teoria ao ensino, tem-se, por exemplo, implicada a ideia de que primeiro os alunos precisam conhecer as regras; só depois, então, serão capazes de empregá-las. Para Varela (1989), essa visão de cognição pode ser comparada ao domínio do jogador de xadrez, em cujo jogo há regras fixas e predeterminadas para se movimentarem as peças buscando resolver um problema.

No segundo caso, o conhecimento é visto como emergindo de nossa interação com o ambiente físico e social. É, assim, algo dinâmico, que se reconfigura a todo momento e a cada nova ação conjunta que realizamos. Como seres imersos no mundo, não operamos sobre ele de forma absolutamente objetiva porque não nos é dado flagrar a realidade tal qual ela é e representá-la intelectualmente com fidelidade absoluta, como parece ser suposto pelo senso comum.

Ao criticar a tentativa de Clark (1996) de descrever detalhadamente as ações conjuntas no uso da linguagem, Shotter (1999, p. 29) explica que boa parte do

conhecimento que utilizamos em nossas vidas é adquirida culturalmente, sem que tenhamos de pensar a esse respeito. Segundo o autor, “nós entrelaçamos nossas atividades com outras das outras pessoas sem, aparentemente, termos nenhuma forma para ‘dar conta’ de como fazer isso. São práticas bem estabelecidas, formas regulares de ação, aspectos do tipo de pessoa que somos em nossa cultura”.

Alinhando-se ao pensamento de Wittgenstein (1953), Shotter argumenta que seguir uma regra é diferente de pensar sobre ela. As regras se constroem implicitamente, no curso das ações. Como seres imersos numa cultura, nós as incorporamos em forma de rotinas. Esse é um conhecimento que parece não ser totalmente passível de formalização, porque está intimamente ligado à ação ou, pode-se dizer, constitui a própria ação. Esse tipo de conhecimento, afirma o autor (1999, p. 129), corresponde à noção aristotélica de *phronesis*: o conjunto de “formas prático-morais cotidianas de nos relacionarmos reponsivamente com os outros e com tudo o mais em nosso entorno”. Ao contrário do conhecimento teórico, que pode ser aprendido e depois esquecido, a *phronesis* faz parte do nosso próprio ser. Ainda apoiado em Wittgenstein, Shotter conclui, criticando a crença de que a análise lógica daria conta do uso da linguagem ordinária e propondo um diálogo entre as “abordagens teórica e mais prática” (1999, p. 32) nos estudos sobre a ação conjunta. Aplicando-se essa visão de Shotter ao ensino, mais precisamente à abordagem dos fatos linguísticos, tem-se como implicação a necessidade de instanciar as atividades pedagógicas em contextos reais.

Nessa perspectiva, Brown, Collins e Duguid (1989, p. 32) criticam as práticas de ensino baseadas na ideia de que é possível abstrair o conhecimento conceitual das situações em que ele é aprendido e usado: “essa suposição limita inevitavelmente a efetividade de tais práticas”. Para comprovar essa afirmação, eles citam a experiência de Miller e Gildea (1987), com o ensino de vocabulário a partir de definições do dicionário e de alguns exemplos com frases descontextualizadas. Como resultado, as crianças pesquisadas teriam cometido erros do tipo

Eu e meus pais nos correlacionamos porque sem eles eu não estaria aqui.

Eu fui meticuloso ao descer do penhasco.

A Senhora Morrow estimulou a sopa.

(BROWN; COLLINS E DUGUID, 1989, p. 32)

Para os autores, tais resultados “mostram como a premissa de que saber e fazer podem ser separados leva a um método de ensino que ignora a maneira como as situações estruturam a cognição”. Diante do método, observam eles, tais erros seriam “inevitáveis”, uma vez que o que estava em jogo eram fragmentos de conhecimento. Inspirados nas ideias de Numberg (1978), argumentam que o uso da linguagem “envolve um constante confronto com ambiguidade, polissemia, nuance, metáfora”, problemas que não se resolvem sem a ajuda do contexto extralinguístico da enunciação. (BROWN; COLLINS E DUGUID, 1989, p. 32).

Brown e Duguid (1996) põem em foco a preocupação, corrente nos meios educacionais, com as formas de operacionalização das teorias da aprendizagem situada. Segundo esses autores, a pergunta básica, especialmente entre os

interessados em tecnologias, é “Como as ideias da aprendizagem situada podem ser instanciadas na tecnologia educacional?”. Eles explicam que a dificuldade em se pautar o ensino pela teoria da aprendizagem situada não reside na impossibilidade de se criarem tecnologias, mas na necessidade de se reconceptualizarem, além do conceito de aprendizagem, outras noções dominantes no meio educacional, como as de “ensino, instrução, aprendiz, matéria [de estudo], tecnologia e sistema”. Numa alusão à declaração de Tagore, sugerem que a pergunta “Como você operacionaliza a teoria situada?” seja substituída por algo do tipo “Como você legitima o furto?” (BROWN e DUGUID, 1996, p. 47).

Para explicitar essa mudança de perspectiva, Brown e Duguid (1996, p. 48) estabelecem uma lista de quatro oposições entre termos: (1) “instrução vs aprendizagem” (2) “explícito vs implícito”, (3) “individual vs social” e (4) “sistemas estritamente construídos vs sistemas amplamente construídos”. Conforme esclarecemos a seguir, o primeiro termo de cada oposição dá suporte à “noção convencional de operacionalização”; o segundo, enfraquece essa noção, pondo mais em foco a perspectiva de quem aprende do que a de quem ensina.

(1) Instrução vs aprendizagem. Na perspectiva da instrução, a aprendizagem é o resultado da transmissão de conhecimento por parte do professor. Quando o processo é bem-sucedido, os alunos aprendem exatamente o que o professor ensina. Já na visão da aprendizagem situada, aprender é parte inerente a “um processo contínuo, não terminado”, que segue por toda a vida. “Os eventos, circunstâncias ou interações não são discretos. Ao contrário, são assimilados ou apropriados em função do que veio antes” (BROWN; DUGUID, 1996, p. 48). Argumentam os autores que a aprendizagem não deve ser considerada análoga ao acréscimo de tijolos a uma construção. Aprender seria mais próximo a acrescentar uma nova cor à cor que já faz parte de uma determinada pintura. A cada acréscimo, as cores se fundem e se transformam, gerando uma nova nuance, um novo estágio no processo. Daí por que, afirmam, não é correto avaliar a aprendizagem levando em conta apenas o que foi ensinado.

(2) Explícito vs implícito. Como já foi bastante enfatizado anteriormente, há uma crença errônea de que se pode tornar explícito todo o conhecimento, o que leva a um ensino voltado para a teoria dissociada da prática. Brown e Duguid (1996, p. 49), apoiando-se em Suchman (1987), reforçam a idéia de que “não há algo como uma descrição ‘completa’”. Explicam eles que os dois tipos de conhecimento têm funções diferentes e que, por isso, ao ser explicitado, o conhecimento implícito perde sua função como tal. Aos que acusam os adeptos da cognição situada de negarem o saber teórico e abstrato, os autores respondem que a explicação e a abstração “são em si mesmas práticas sociais” (p. 50) e, como tal, não podem ser consideradas universais. Embora abstratas, elas são “socialmente localizadas”, não devendo, portanto, ser isoladas das demais práticas.

(3) Individual vs social. Brown e Duguid (1996) afirmam que a prática, a explicação e a abstração, se por um lado não podem ser consideradas universais, por outro, não podem ser tidas como individuais. Elas estão inseridas nas chamadas ‘comunidades de prática’, um conceito que eles tomam de empréstimo a Lave e Wenger. (LAVE e WENGER, 1991, *apud* BROWN e DUGUID, 1996, p. 50). Brown e Duguid esclarecem que é nesse tipo de contexto que os aprendizes conseguem

construir sentido. Mesmo que uma determinada instrução seja extensiva ao grupo, esta poderá não contribuir para a aprendizagem se o contexto social for fictício. Em compensação, algumas práticas complexas podem ser facilmente aprendidas quando funcionam em uma comunidade de prática autêntica, mesmo com um mínimo de instrução. É a inserção no contexto social que oferece ao aprendiz a oportunidade de “furtar” o conhecimento, segundo sua necessidade, de acordo com seus interesses.

(4) Sistemas estritamente construídos vs sistemas amplamente construídos. Com essa categoria Brown e Duguid respondem mais diretamente aos que se preocupam com o uso de tecnologias (geralmente em treinamentos para o trabalho). Mesmo assim, algumas das observações nos parecem importantes também para quem lida com o trabalho pedagógico em sala de aula. Para os autores, os aprendizes não devem ser privados de uma convivência com as práticas em um entorno mais amplo que o do uso imediato da tecnologia que está sendo empregada (o uso de *software*, por exemplo) para um fim específico. Somente um olhar além do objeto de aprendizagem imediato permitirá a esses aprendizes perceber “que parte do conhecimento é mais apropriada para roubar” (1996, p. 51).

A partir do exame dessas quatro categorias, Brown e Duguid (1999, p. 52) concluem ser difícil “falar em termos de operacionalização e tecnologia instrucional”. A melhor forma de dar suporte à aprendizagem seria, ao invés de oferecer subsídios por antecipação, despertar interesses e, assim, dar oportunidades para que os aprendizes se apropriassem do conhecimento necessário para dar respostas às suas demandas.

Essa conclusão parece válida para o trabalho com a linguagem, em particular com os gêneros. Por sua natureza flexível e situada, este é um conhecimento que precisa ser “roubado”, mais que “ensinado”. Como afirma Bazerman, (2006, p. 23), “gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser”, dos quais nos apropriamos culturalmente. Assim, os gêneros precisam ser “vividos”. O problema é que, como observam Brown e Duguid (1999, p. 52), a prática de “roubar” conhecimento não parece ser comum no ambiente escolar. Segundo eles, “A sala de aula, infelizmente, tende a ser bem segura contra roubo”.

3. Ensino como instrução - gênero como produto

Atentando para as propostas de abordagem de gêneros na sala de aula, somos levados a concordar com Brown e Duguid. O tipo de sequência didática mais comum apresentado pelos manuais de ensino e seguido, quase sempre à risca, pelos professores está, certamente, mais relacionado à perspectiva da instrução que à da aprendizagem, ou seja, promove de fato uma certa “segurança contra roubo”. Parte-se quase sempre da descrição para se levar o aluno a produzir de acordo com os parâmetros descritos. Mesmo quando se usam recursos como os chamados projetos – que teoricamente proveriam os contextos para que se desenvolvessem atividades sociais autênticas e, junto com estas, o conhecimento dos gêneros –, o que prevalece é a ideia de que a instrução é que garante a aprendizagem. Os gêneros são objetos, pacotes de conhecimento que precisam ser “passados” pelos professores (ou pelo livro didático) aos alunos, dentro de uma sequência de instruções previamente estabelecida.

A título de ilustração, comentamos a seguir uma sequência de atividades retirada de um manual didático do Ensino Médio. A obra, elaborada por Cereja e Magalhães (2005), é voltada para a produção textual e organiza as unidades de estudo em torno de grupos de gêneros. A culminância de cada unidade se faz com uma proposta de projeto em que os alunos são instruídos a usar o conhecimento aprendido. A sequência que selecionamos faz parte da abordagem do gênero notícia, que compõe um capítulo dentro da unidade “Em dia com o que acontece”. Como sugere o título, essa unidade enfoca gêneros jornalísticos com função informativa (além da notícia, são estudadas a entrevista e a reportagem). A culminância se dá com a montagem de um jornal mural.

Não nos detemos aqui na análise desse nível maior de organização, embora consideremos que ele está também ligado à forma de abordagem específica dos gêneros. O fato de, por exemplo, o projeto funcionar, praticamente, apenas como a culminância do estudo dos três gêneros (quando o esperado seria que orientasse esse estudo) é uma consequência da concepção de gênero como um produto pronto a ser ensinado, e de aprendizagem como um ato de “receber” conhecimentos. O projeto tem, no caso, como principal função provar se de fato teria havido a transferência de conhecimento, não de promover práticas sociais autênticas, junto às quais emergiria um sistema de gêneros funcionando conjuntamente, como é sugerido por Bazerman (2005).

Ocupamo-nos apenas da série de questões seguintes, que compõem o tópico “A Notícia” e se distribuem em dois sub-tópicos – “Explorando o gênero” e “Produzindo a notícia”.

Explorando o gênero:

Leia esta notícia:

Dois dias. E a baleia continua encalhada
Biólogos e bombeiros não conseguiram ainda salvar a jubarte que
apareceu em praia de Niterói

CAROLINA ISKANDARIAN

Rio – Pelo segundo dia consecutivo biólogos e bombeiros tentaram sem sucesso desencilhar a baleia jubarte que está na Praia do Forte do Imbuí. O animal tem 10 metros e pesa 10 toneladas. Na operação de salvamento, que seria suspensa no início da noite, foram usados um rebocador da Petrobrás, cordas e redes.

Em 13 anos, é a segunda vez que uma baleia jubarte encalha no litoral do Estado. Em 1991, um animal, batizado de Rosalina, ficou três dias encalhado em uma praia de Saquarema, na Região dos Lagos. A bióloga Bernadete Fragoso, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), disse que Rosalina foi o primeiro caso de uma baleia encalhada resgatada com sucesso.

Desde as 7 horas, 60 pessoas tentavam puxar a baleia para o alto-mar com a ajuda do rebocador. Depois de quatro tentativas, mais duas redes da marinha foram enviadas para a praia no fim da tarde. Os biólogos

explicaram que a baleia estava dentro de um buraco, presa em um banco de areia. Sempre que os bombeiros tentavam envolvê-la com as redes e cordas, ela se debatia, provocando ferimentos no dorso e nas nadadeiras.

“Não sabemos se ela vai resistir, porque os pulmões estão comprimidos pelo seu peso”. Disse Bernadete. O motivo que trouxe a jubarte até a praia na manhã de domingo ainda é desconhecido. “Ela pode ter vindo atrás de um cardume ou fugido dos predadores, como tubarões e orças”, disse o biólogo Luiz Cláudio Mayerhofer. Segundo ele, a espécie é dócil e conhecida por suas acrobacias (*O Estado de S. Paulo*, 10/8/2004).

1. A notícia, assim como a entrevista, a reportagem e o editorial, é um gênero jornalístico.

- a) Qual é o objetivo de uma notícia?
- b) Em que veículos são transmitidas as notícias?

2. Uma notícia geralmente compõe-se de duas partes: lead (lê-se “lide”) e corpo. O lead consiste geralmente no primeiro parágrafo da notícia e é a parte que apresenta um resumo, em poucas linhas, no qual são fornecidas respostas às questões: o quê (fatos), quem (personagens/pessoas), quando (tempo), onde (lugar), como e por quê. Na notícia em estudo, identifique:

- a) o fato principal;
- b) as pessoas envolvidas;
- c) quando ocorreu o fato;
- d) o lugar onde ocorreu o fato;
- e) como aconteceu o fato;
- f) por que o fato aconteceu.

3. O corpo da notícia é a parte que apresenta o detalhamento do lead, fornecendo ao leitor novas informações, em ordem cronológica ou de importância. Na notícia em estudo, que parágrafos constituem o corpo?

4. Para ampliar o enfoque sobre o fato relatado, os jornalistas costumam entrevistar pessoas envolvidas com ele. Depois, ao redigir a notícia, é comum citarem o discurso de algumas dessas pessoas. Na notícia em estudo:

- a) identifique uma dessas citações e dê o nome da pessoa citada.
- b) como o leitor pode identificar esses discursos na notícia?
- c) que tipo de discurso é empregado nos trechos citados: discurso direto ou indireto?

5. Observe a linguagem empregada no texto.

- a) que característica ela representa?
 - Impessoal, clara, objetiva, direta, acessível a um público amplo

- subjetiva, indireta, emprega palavras de uso não corrente na língua
 - coloquial, faz uso de gírias
- b) Que variedade linguística ela adota?
6. Observe as formas verbais presentes na notícia em estudo.
- a) Que tempo verbal predomina?
- b) Na sua opinião, por que há o predomínio desse tempo verbal?
7. Observe o título da notícia em estudo: “Dois dias. E a baleia continua encalhada”.
- a) Ele anuncia o assunto que será desenvolvido no texto?
- b) Em que tempo e modo verbal encontra-se o verbo empregado no título?
- c) Por que, na sua opinião, costuma-se empregar esse tempo verbal nos títulos das notícias?
8. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, concluam: quais são as características da notícia?

Produzindo a notícia:

1. Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seus colegas no capítulo Projeto desta unidade. Ela será, portanto, lida por colegas de sua classe e de outras, por funcionários e professores da escola, parentes e amigos.
- Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente no Brasil ou no mundo. O fato pode se referir à política nacional ou internacional, à economia, ao meio ambiente, à saúde, à educação, aos esportes, às artes em geral, aos jovens, à violência urbana, etc.
 - Uma notícia sobre um fato ocorrido recentemente em seu bairro ou em sua escola. O fato referente ao bairro pode ser, por exemplo, uma campanha de entidade filantrópica, um acontecimento cultural, um passeio ciclístico, um evento promovido por uma sociedade de bairro, a inauguração de um centro esportivo ou cultural, a abertura de um estabelecimento comercial, uma festa de rua, etc.; o fato relativo à escola pode ser formatura, uma campanha, uma feira de livros, uma mostra de cinema, uma feira científica, uma apresentação teatral, uma comemoração cívica, um campeonato esportivo, aquisição de jornais, revistas ou livros para a biblioteca, uma festa beneficente, uma excursão, etc.

Ao escrever a notícia, siga estas instruções:

- a) Faça um planejamento. Leia jornais e revistas, depois converse com seus pais, professores, colegas e vizinhos sobre o assunto, procurando obter o maior número possível de informações.
- b) Tenha em mente o leitor de seu texto; escreva com simplicidade,

na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); sempre que possível, empregue uma palavra em vez de duas ou mais; use frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, empregue um vocabulário acessível à maioria das pessoas; evite palavras difíceis, termos coloquiais, gírias, superlativos e adjetivos desnecessários; empregue a variedade padrão da língua.

c) Redija primeiramente o lead, procurando responder às perguntas básicas que um leitor faria: o quê?, quem?, quando?, onde?, quando?, como?, por quê?.

d) Comece seu texto pela informação que considerar a mais interessante ou a mais esclarecedora para o leitor, como forma de despertar seu interesse; use no relato verbos em 3ª pessoa; evite dar sua opinião sobre o fato.

e) Dê à sua notícia um título curto e sugestivo e que sirva para anunciar ao leitor o assunto que será desenvolvido.

f) Faça um rascunho e passe a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie sua notícia. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

No subtópico “Explorando o gênero”, que começa com a instrução “Leia esta notícia”, apresenta-se ao aluno o texto “Dois dias. E baleia continua encalhada”, que fala da tentativa infrutífera de desencalhar uma baleia numa praia de Niterói.

Uma primeira observação que podemos fazer é quanto ao modo de apresentar o texto. O tipo de instrução, que simplesmente manda ler, já sugere que o propósito dos autores não é criar uma oportunidade de engajamento dos alunos como leitores autênticos que dialogam com o autor. O texto vai servir apenas de pretexto para o ensino das características superficiais do gênero em estudo, conforme percebemos quando examinamos toda a sequência de *comandos*². Vale lembrar que Bazerman (2005, p. 39) nos previne contra uma série de limitações decorrentes da caracterização dos gêneros de forma superficial. Entre essas limitações estaria o risco de se tomarem os elementos característicos como “fins em si mesmos”, o que encobriria o caráter flexível próprio dos gêneros.

Nas questões seguintes à apresentação da notícia, fica patente a não importância do texto como enunciado singular. Percebe-se que qualquer material escrito que apresentasse a estrutura formal de uma notícia poderia ocupar o lugar do texto em questão, isto é, serviria como exemplo para ancorar a teoria que os autores pretendem ensinar. A questão de número 1 gera, inclusive, uma quebra de expectativa que reforça essa ideia de uso do texto como pretexto, porque remete ao conhecimento geral, em tese, sobre as funções e os suportes possíveis para o gênero notícia, não às informações específicas veiculadas pela notícia em foco, como seria esperado.

Segue-se a isso a descrição de partes da notícia (*lead* e corpo), nas questões 2 e 3, respectivamente. Em ambos os casos, o aluno é instruído a identificar

²Ao grifar o termo, queremos chamar a atenção para a abordagem diretiva que permeia toda a sequência didática. Esse tipo de questão não abre espaço para a interação e, assim, não contribui para a participação ativa do aluno. Impõe certezas, ao invés de suscitar dúvidas e fomentar descobertas.

elementos previamente descritos como próprios do gênero em estudo. Os aspectos linguísticos são depois abordados, nas questões de 4 a 7, com o mesmo propósito: fazer generalizações sobre o gênero, usando o texto como um “lugar” onde podem ser identificados os elementos enfocados. Assim é que, após essa série de questões direcionadas para a arquitetura textual, solicitam-se do aluno, na questão 8, as características do gênero notícia. Podemos dizer que os autores fazem uma apresentação técnica da notícia enquanto modelo a ser seguido, mas não se ocupam com o que de fato esse exemplar, como enunciado único, possa dizer ao aluno.

Toda essa série de questões em torno do texto lido vai servir de suporte à atividade que é solicitada no subtópico 2, intitulado “Produzindo a notícia”, em que se instrui o aluno para que escreva uma notícia sobre um fato qualquer, no âmbito internacional, nacional ou local. Após a apresentação das duas propostas de escrita, exhibe-se uma lista de recomendações a serem seguidas pelo aluno durante a produção da notícia de sua preferência. Fica aí mais uma vez reforçada a ideia de que o importante é o cumprimento da tarefa de produzir um texto que se enquadre no modelo canônico do gênero em estudo.

Observando essa proposta à luz das categorias de Brown e Duguid (1999), vemos que ela pode ser facilmente associada aos primeiros termos das oposições comentadas na seção 2: instrução, explícito, individual, sistemas estritamente construídos. De forma simplista, prima-se pela explicitação de aspectos formais da notícia, estabelecendo-se regras apriorísticas sobre o gênero. Fica claro que a série de questões tem por base a concepção epistemológica que vê o conhecimento como algo a ser isolado do contexto natural e, como uma coisa pronta, descrito, “empacotado” e entregue ao aprendiz.

4. Gênero como processo discursivo – aprendizagem como apropriação de conhecimento

O exemplo que analisamos no segmento anterior demonstra o tipo de reducionismo que a concepção tradicional de ensino impõe à noção de gênero. A série de questões abordando a notícia nega a visão de Bazerman (2005, p. 31), para quem “Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual” e constituem “parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Esse tipo de abordagem pode também ser considerado incompatível com a visão dialógica da linguagem, que, como vimos, faz parte da base teórica dos PCN. Não promove a interação dos alunos, nem com aqueles que seriam seus parceiros distantes (autores dos textos que eles leem e leitores pretendidos para os textos que escrevem), nem com os que seriam interlocutores mais próximos (colegas de turma e professor)³.

Ao contrário do que se pretende com a série de atividades aqui analisadas, Bakhtin, ao falar de gêneros, segundo observação de Faraco (2003, p. 114), “não se propõe a fixar o que se move, a estancar o que flui, nem a estabelecer limites claros para aquilo que é necessariamente impreciso, já que intrinsecamente vinculado à contingência das atividades humanas”. Podemos, assim, perceber que há relações epistemológicas fortemente implicadas na concepção dialógica de linguagem.

Assumir o uso da língua como interlocução parece requerer, também, assumir o princípio de que a cognição é incorporada e situada. Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. Como consequência, os alunos serão impulsionados a usá-los de modo adequado, o que resultará em um maior envolvimento com a tarefa e em uma aprendizagem mais efetiva.

Levando em conta, então, o princípio da cognição situada, de nada valerá um projeto que não promova a participação ativa dos alunos em experiências que contextualizem a apropriação do conhecimento. Para que estes se engajem de verdade no desenvolvimento de tal projeto, mais do que apresentar-lhes tarefas prontas a serem cumpridas, faz-se necessário negociar com eles as ações a serem realizadas, integrando-os no próprio planejamento. Nas aulas de produção textual não basta, por exemplo, como parece ser uma crença comum, informar-lhes os elementos de uma pretensa situação (propósito, destinatário, gênero etc.) para que se tenha de fato essa situação de produção. Se eles não assumem de verdade seu papel de partícipes das ações e, conseqüentemente, de autores do discurso, não se cria uma verdadeira instância discursiva.

Um exemplo de como funciona na prática esse outro tipo de abordagem dos gêneros pode ser encontrado em Parente e Costa (2008), que constitui o relato do desenvolvimento de um projeto de leitura de obras literárias com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental. A partir da montagem de uma pequena biblioteca em sala de aula, a professora estabeleceu, com a participação verdadeira dos alunos, um programa de empréstimo de livros que desencadeou a produção de diversos gêneros orais e escritos, a começar pelo contrato de normatização dos empréstimos, produzido coletivamente. Uma das cláusulas desse contrato estabelecia encontros quinzenais para a socialização das leituras, o que foi efetivado por meio de uma variedade de gêneros. Assim, além das trocas espontâneas (que foram constantes, motivados pelo alto grau de interesse pela leitura), os alunos produziram debates, cartas, textos publicitários, jornais falados, entrevistas, histórias em quadrinhos e paródias, como parte de um “sistema de gêneros” – conforme propõe Bazerman (2005) – necessários ao funcionamento do projeto. Vale ressaltar que, de acordo com a explicação da professora, o planejamento teve de ser frequentemente adaptado às demandas dos alunos, os quais opinavam sobre as atividades e propunham modificações.

Embora não nos seja possível oferecer aqui uma descrição mais detalhada da experiência, acreditamos ter ficado clara a forma como a proposta se diferencia da abordagem tradicional, exemplificada no segmento anterior. Os gêneros, neste experimento, foram produzidos de forma situada, numa instância discursiva, para promover as trocas entre sujeitos que partilhavam interesses comuns. E foi no curso do processo de produção que esses sujeitos se apropriaram das características de

³Apesar de no item 8 da seção “Explorando o gênero” ser dada ao aluno instrução para que se reúna com colegas, o trabalho em grupo sugerido leva apenas a uma compilação das características supostamente explicitadas durante a resolução de toda a série de quesitos anteriores.

tais gêneros, construindo o saber teórico a partir das necessidades impostas pelo domínio do saber prático. Tal apropriação não estará jamais terminada, porque haverá sempre novas adaptações a cada nova situação de uso e, logicamente, novas ampliações da teoria.

Considerações finais

Na tentativa de aproximar as teorias do dialogismo e da cognição situada, pusemos em pauta, neste artigo, uma questão que já vem preocupando alguns linguistas brasileiros, entre os quais Faraco (2003) e Bonini (2003): o uso pedagógico da noção de gênero. A tentativa de ensinar (no sentido tradicional do termo) os gêneros, conforme vimos, contradiz a concepção de língua como ação dialógica. Os gêneros, que na concepção bakhtiniana refletem o caráter dinâmico e complexo da linguagem – tão regulares que permitem às pessoas se compreenderem mutuamente, mas tão flexíveis que não impedem que essas mesmas pessoas produzam enunciados inteiramente novos a cada ato enunciativo –, passaram a ser vistos como receitas a serem seguidas. Não há como os alunos optarem pelo acréscimo ou a supressão de um ou outro item no desenvolvimento dessas receitas. Não há como eles se inscreverem como autores do próprio discurso, muito menos como dialogarem com autores dos discursos que ouvem e leem.

Podemos dizer que a visão tradicional de ensino, baseada no cognitivismo clássico, representa um empecilho a que se mude a concepção de língua. Linguagem como diálogo e aprendizagem como cognição situada parecem ser duas faces de uma mesma visão da realidade, aspectos de um mundo em que nada está pronto, nada é dado *a priori*; tudo se configura e reconfigura constantemente no fluxo das interações. Assumir essa visão da realidade parece ser uma condição fundamental para que as mudanças ocorram na abordagem pedagógica da língua.

Têm razão Faraco e Castro (2000) quando reclamam da carência de teoria nas orientações para a prática pedagógica de língua materna. Mais que de sugestões metodológicas para o ensino de língua, os professores parecem necessitar de reflexão sobre as teorias que embasam tais sugestões. Munidos de uma fundamentação teórica consistente, eles deverão sentir-se seguros para planejar e coordenar as ações pedagógicas de forma mais consciente, adquirindo, inclusive, maior competência e autonomia para criticar os manuais didáticos e adaptá-los às necessidades de seus alunos.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Hucitech, 2002.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. (Trad. a partir do francês Maria Hermantina Galvão). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, D. L. P. “Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso”. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2001.

BAZERMAN, C. “Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas”. (Trad. Judith Chambliss Hoffnagel e Ana Regina Vieira). In: DIONISIO, P. D.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A vida do gênero, a vida na sala de aula. (Trad. Ana Regina Vieira e Judith Chambliss Hoffnagel). In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, P. D. (Org.). **Gênero, Agência e Escrita**. São Paulo, Cortez, 2006.

BONINI, A. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. **D.E.L.T.A.** São Paulo, V. 19. n. 1, pp. 65-89, 2001.

BRAIT, B. “O discurso sob o olhar de Bakhtin”. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Org.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2001.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROWN, J. S.; COLLINS, A; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**. V. 18, n. 1 (Jan. – Feb), pp. 32-42, 1998.

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Stolen knowledge: situated learning perspectives. **Educational Technology Publications**, 1996, pp. 47-56. Disponível em: http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen_Knowledge.htm. Acesso em 15 mar. 2006.

CLARK, H. H. **Using Language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996.

CEREJA, R. W.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e Interação: uma Proposta de Produção Textual a partir de Gêneros e Projetos**. São Paulo: Atual, 2005.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**. Curitiba, V. 15, pp. 179-194, 2000. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife, V. 13/14, p. 187-218, 2001.

PARENTE, I. C.; COSTA, M. H. A. “Leitura como fruição e gênero como interação”. In: PONTES, A. L.; COSTA, M. A. R. **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso: uma Contribuição para o Professor**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2008.

POSSENTI, S. “Intervindo nas leituras de Bakhtin”. In: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

SEMIN, G. R.; SMITH, E. R. Interfaces of social psychology with situated and embodied cognition. **Cognitive Systems Research**. 3, pp. 385-396, 2002.

SHOTTER, J. Must we 'work out' how to act jointly?. **Theory and Psychology**. 9, pp. 29-133, 1999.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as Muitas Facetas. GT Alfabetização, Leitura e Escrita**, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, outubro de 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>. Acesso em: 28 fev. 2006.

VARELA, F. J. **Conocer**. Barcelona: Gedisa, 1998.

**A QUESTÃO DO “ARTIGO” EM GRAMÁTICAS
IBEROAMERICANAS DO PERÍODO COLONIAL**

Olga Ferreira Coelho*

Stela Maris Detregiacchi Gabriel Danna**

RESUMO: *Este artigo tem o objetivo de reconstruir parte da história da categoria “artigo” em gramáticas do contexto colonial iberoamericano. Nossa proposta vincula-se a uma outra, mais ampla (cf. ALTMAN e COELHO 2006-2009), que procura reconstruir a história da terminologia empregada em descrições gramaticais do português, do espanhol, do quéchua, do quimbundo, do kiriri, do tupi e do japonês, partindo do princípio de que a análise contextualizada da metalinguagem é um instrumento imprescindível para se capturar a diversidade de conceitos e de técnicas desenvolvidas ao longo do tempo para lidar com as línguas. Em nossa análise, encontramos uma mudança relevante na definição e na aplicação desse metatermo, operada pelas gramáticas jesuíticas.*

PALAVRAS-CHAVE: *artigo, contexto colonial iberoamericano, historiografia linguística*

ABSTRACT: *This article aims to reconstruct a part of the history of the category “article” in grammars produced in Ibero-American colonial context. Our proposal binds to a wider one (cf. ALTMAN e COELHO 2006-2009) which seeks to rebuild the history of terminology used in grammatical descriptions of Portuguese, Spanish, Quechua, Quimbundo, Kiriri, Tupi and Japanese, assuming that the contextualized analysis of meta-language is an essential instrument to capture the diversity of concepts and techniques developed over time to deal with languages. In our analysis, we found a significant change in the definition and use of ‘article’ made by Jesuit grammars.*

KEYWORDS: *article, Ibero-American colonial context, linguistic historiography.*

*Olga Ferreira Coelho é pesquisadora do Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH) e professora do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP); coordenadora do GT Historiografia da Linguística da ANPoLL. olgafc@usp.br

**Stela Maris Detregiacchi Gabriel Danna é pesquisadora do Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH) do Departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP) desde 2007. smdanna@hotmail.com

Introdução

Analizamos neste texto parte da história da categoria “artigo” no contexto colonial iberoamericano. A proposta vincula-se a uma outra, mais ampla (cf. ALTMAN e COELHO 2006-2009), que procura dar conta da história da terminologia empregada em descrições gramaticais do português, do espanhol, do quéchuá, do quimbundo, do kiriri, do tupi e do japonês, partindo do princípio de que a análise contextualizada da metalinguagem é um instrumento imprescindível para se capturar a diversidade de conceitos e de técnicas desenvolvidas ao longo do tempo para lidar com as línguas e a linguagem. O produto a ser alcançado é um acervo de experiências de descrição realizadas no passado – e reinterpretadas a partir do olhar do historiógrafo – com o qual a Linguística contemporânea possa dialogar, seja de modo polêmico ou conciliatório.

Sabemos que a gramática ocidental tem sua origem no discurso e na análise filosófica e retórica do discurso (cf. SWIGGERS 1997; AUROUX 1992) e que isso explica sua remissão, quase que exclusiva, a unidades diretamente recuperáveis no discurso oral, as palavras. Cada unidade, vista como uma parte do “todo” que é o discurso, é classificada em paradigmas, que levam em conta desde propriedades semântico-formais até usos. Emerge desse cenário o conceito de “partes do discurso”, ou “partes da oração”, bastante estável ao longo do tempo como noção geral (unidades depreensíveis do discurso), mas suscetível a flutuações que re-dispõem frequentemente o número de categorias, as propriedades definidoras de cada uma delas, as relações que elas manteriam com outras categorias etc.

A categoria “artigo”, por estar carregada de ambiguidades e opacidades que caracterizam a história dessa gramática construída no eixo palavra-paradigma, oferece oportunidades interessantes para mapear os modos como descritores de diferentes línguas lidavam, por um lado, com os modelos clássicos de descrição a que tinham acesso e, por outro, com os aspectos pertinentes à descrição das novas línguas com que se depararam.

No contexto ibérico, a categoria “artigo” é recuperada das descrições gregas para dar conta de elemento ausente da língua latina e, por conseguinte, de sua gramática; por sua vez, as línguas encontradas na América impuseram um novo trabalho prático de adequação do uso desse metatermo. Tentando flagrar esses movimentos, selecionamos para este exercício, a primeira descrição de um vernáculo ibérico (NEBRIJA, 1492), as primeiras gramáticas do português (OLIVEIRA, 1536 e BARROS, 1540), as descrições coloniais, feitas no Brasil e em português, do tupi (ANCHIETA 1595, FIGUEIRA, 1621; ANÔNIMO, s/d), do quimbundo (DIAS, 1697) e do kiriri (MAMIANI, 1699). De todos esses textos, pretendemos destacar as similaridades – que talvez permitam definir traços de época para esse metatermo – e as especificidades, correlacionáveis aos autores, contextos específicos de produção, línguas descritas etc. – o que, num certo sentido, corresponde a uma análise da pragmática da metalinguagem (REY-DEBOVE, 1979; SWIGGERS, 2010) de descrição gramatical, centrada nos valores contextuais de um metatermo específico.

1. “Artigo” nas primeiras descrições dos vernáculos ibéricos

A *Gramática Castellana* (1492), de Antônio de Nebrija (1444-1522), é frequentemente tomada como veículo de disseminação da tradição greco-latina e como texto fundador e exemplar de uma gramaticografia vernacular em contexto ibérico. Nela encontramos diferentes observações sobre “artigo”, das quais selecionamos as que vêm a seguir.

Todas las lenguas quantas he oido tienen una parte dela oración: la cual no siente no conoce la lengua latina. los griegos llaman la .arteon. los que la bolvieron de griego en latin llamaron le articulo: que en nuestra lengua quiere dezir artejo [...] antes se an de llamar artejo aquellos uessos de que se componen los dedos. Los cuales son unos pequeños miembros a semejança delos cuales se llamaron aquellos articulos que añadimos al nombre para demostrar de que genero es. E son los articulos tres. el. para el genero masculino. la. para el genero feminino. lo. para el genero neutro (NEBRIJA, 1992 [1492], p. 36v).

Por ser recorrente em diferentes línguas, essa parte do discurso (ou da oração) ganha destaque na descrição de Nebrija, que sublinha, primeiramente a propriedade de serem “pequenos membros” da oração, à semelhança dos artelhos dos dedos, que se “juntam aos nomes” para indicar o “gênero”. Do ponto de vista da forma da expressão, nota o autor, essas formas são idênticas às de certo conjunto de formas pronominais, o que o leva a advertir:

I ninguno se maraville que .el. la. lo. pusimos aquí por articulo: pues que lo pusimos enel capitulo pasado por pronombre: por que la diversidad delas partes dela oracion no esta sino en la diversidad dela manera de significar [...] mas cuando añadimos esta partezilla a algun nombre para demostrar de que genero es ia no es pronombre sino otra parte mui diversa dela oracion que llamamos articulo (NEBRIJA, 1992 [1492], pp. 36v-37r).

Com efeito, também em grego havia essa equivalência de formas. A delimitação entre essas duas categorias dá-se por meio de suas funções: no primeiro caso, como vimos, a pequena unidade especificaria o gênero de um nome; no caso do pronome, nota o autor que a unidade “se pone en lugar de nombre proprio”. A descrição minuciosa das diferenças entre esses dois elementos revela uma preocupação do autor com respeito não só à equivalência entre suas formas de expressão, mas também em relação à ligação genética entre as duas categorias. São descrições do grego e do latim que lhe servem de modelo, mas o seu trabalho é adaptado para dar conta de aspectos que o gramático considera característicos do castelhano:

Los griegos comun mente distinguen ocho partes dela oracion. Nombre. pronombre. articulo. verbo. participio. preposicion. adverbio. conjuncion. Los latinos no tienen articulo: mas distinguen la interjecion del adverbio: y assi hazen otras ocho

partes dela oracion. Nombre. pronombre. verbo. participio. preposicion. adverbio. conjuncion. interjencion. Nos otros con los griegos no distinguiremos la interjencion del adverbio: y añadiremos con el articulo el gerundio: el cual no tienen los griegos: y el nombre participial infinito: el cual no tienen los griegos ni latinos. Assi que seran por todas diez partes dela oracion enel castellano. Nombre. pronombre. articulo. verbo. participio. gerundio. nombre participial infinito. preposicion. adverbio. conjunción (NEBRIJA, 1992 [1492], p. 28r).

Sinteticamente, poderíamos, portanto, dizer que “artigo”, em Nebrija, é uma unidade “pequena”, mas autônoma (já que considerada uma das dez partes da oração que delinea), que antecede nomes comuns para determinar-lhes o gênero. Por consequência, opõe-se a uma outra categoria, a ela equivalente em termos de expressão, os pronomes, que se relacionam a “nomes próprios” e, ao invés de acompanhá-los, os substituem. Nebrija acompanha de perto, em suma, a proposta grega de tratamento dessa categoria, embora interfira no que há de mais nuclear no modelo geral tendo em vista aspectos específicos da língua que descreve.

Os portugueses Fernão d’Oliveira (1507-c.1581) e João de Barros (c.1496-1570) lidaram com a mesma questão de adaptação da terminologia greco-latina às especificidades de sua língua. No que se refere a “artigo”, Oliveira 1536, uma gramática bastante suscinta, anota, indiretamente, ao tratar de uma questão fônico-ortográfica, que:

As confoantes q fe mudão hũa em outra são til em .n. e .r. ã .l. quãdo delpois desles til ou .r. esta alghũ artigo como .o. .ou. a. ou .os. ou .as. allĩ como polo .no. por .em. o. e por .o. e fezerãno por fezerãno .o. e allĩ tambẽ no plural fezerãnos por fezerãno os. [...] e para fe conhecer fe em fezerãnos aquele nos e artigo cõpofto ou plural deste nome eu: então quando for plural de eu. efcreueremos cada hũ por fi e o cabo da primeira parte inteiro como fezerãno.nos. bem as letras q quer dizer fezerãno a nos bẽ as letras (OLIVEIRA, 1536, p. 30).

O excerto apenas autoriza dizer que o autor opera com a categoria ‘artigo’ e identifica como suas formas no português “o”, “a”, “os”, “as”. A questão da proximidade ou coincidência com pronomes fica indefinida, porque, dada a origem e forma comum desses dois tipos de unidades, que o autor, no contexto fônico específico, distingue do pronome pessoal “nos”, não se pode garantir que em “fazerão.os”, por exemplo, o segmento “os” anteceda ou substitua um nome. A naturalidade com que Oliveria faz referência a ‘artigo’, contudo, considerada a tradição gramatical greco-latina e também os já mais de 40 anos de publicação da descrição de Nebrija, talvez indiquem preservação da separação tradicionalmente feita entre essa categoria e a dos pronomes.

Nem Nebrija nem Oliveira lidam com unidades posteriormente reconhecidas como ‘artigos indefinidos’ (um, uma e seus plurais). Os artigos definem gênero e também número (vejam-se os exemplos, que levam em conta o plural) dos nomes.

Em Barros (1540) há uma retomada da proposta de Nebrija (1492), com uma argumentação mais enfática acerca do papel de articulador de sentenças que cabe ao “artigo”:

Artigo è hũa das partes da oraçám , aquál como ia dissemos nam tem os latinos: e uem este nome, artigo, de articulus, diçam latina: deriuáda de Arthon grega, que quér dizer iuntura de neruos, aque nós propriamente chamamos artelho. E bem como da liança e ligadura dos neruos se sostem o corpo , assy do a iuntamento do artigo aos cáfos do nome , se compõem a oraçám, per semelhante exemplo: dos hómẽes è obrar uirtude, e das áues auoár. Pero tirando aos hómẽes este artigo, dos, e ás áues, das, diremos hómẽes è obrar uirtude, e áues avoár, que nam póde ser mais confusa linguagem. Per onde claramente uemos, que pera o intendimento ficar satisfeito è necessário artigo masculino ao nomes masculino, e artigo feminino ao feminino: por que nam diremos , das hómẽes è obrar uirtude , e dos áues auoár. E pois ia sabemos que cousa è artigo, ueiamos as suas declinações, que sam duas: hũa dos masculinos e neutros, e outra dos femininos (BARROS, 1540, p. 5r-5v).

Dessa proposta, salienta-se não só a manutenção dos aspectos presentes em Nebrija 1492 – como a relação com o nome e o papel de determinar-lhes o gênero e o número (vejam-se os exemplos) –, mas também o acréscimo de funções dessa categoria, como a de auxiliar nos processos de determinação dos casos e, portanto, nos mecanismos realmente fundamentais para a articulação da oração. É o ajuntamento do artigo aos casos do nome que sustenta a oração. Assim, de categoria um tanto periférica em outras descrições, o “artigo” assume, em Barros (1540), um papel central no domínio morfossintático. No entanto, atendo-nos aos dados linguísticos, devemos observar que, quando os casos dos nomes são regidos por preposições, há contrações destas com os artigos, como se vê nos “artigos” “dos” e “das” (dos genitivos “dos hómẽes” e “das áues”), citados pelo autor. Nas declinações do “artigo” que Barros explicita em seguida ao trecho citado, são justamente especificadas as formas, às vezes preposicionadas, assumidas pelo “artigo”. O papel morfossintático central dessa unidade vem justamente do fato de ela fazer parte do mecanismo de expressão do caso, acidente que organiza a estrutura das orações no contexto da tradição greco-latina. Não é feita, neste trecho, menção ao caráter compósito de “dos” ou “das”, o que faz supor a percepção do todo, nesse contexto, como uma unidade. “Artigo”, assim, expressa gênero, caso e número dos nomes.

2. “Artigo” em textos gramaticais produzidos no Brasil Colonial

Em Anchieta (1595), obra que inaugura o processo de tratamento das línguas ágrafas encontradas no Brasil durante o período colonial, não há, como não havia em Oliveira (1536), uma definição explícita de “artigo” ou de suas propriedades. No entanto, há uma série de fragmentos da obra que permitem inferir alguns dos aspectos definidores da categoria:

Todos os ver. Actiuos, & muitos neutros se com jugão com estas pessõas, as quæs chamamos articulos á diferença das pessõas expressas, que sãoos pronomes, com os quæs se

conjugação muitos verbos neutros, & não com os artigos, mas na mudança, & variação do fim seguem a conjugação por que não ha mais que hãa, vt supra (ANCHIETA, 1595, p. 20v);

Os verbos, que tem artigos não vñão delles do futuro do Coniunctivo inclufue por diante, como cõsta na Cõiugação, mas hão de ter os nominatiuos expreffõs, fe fãõ neutros, vt, Açõ, eu vou. xeçóreme, fe eu for. Ndeçóreme [...] (ANCHIETA, 1595, p. 21v);

Deste futuro por diante fe perdemos artigos sua propria significação he, a que tem na conjugação. Mas afsi como o indicatiuo com algũas particulas ferue pello conjunctiuo. (ANCHIETA, 1595, p. 26r);

Os verbos que não tem artigo fazem o gerundio ou lupino, amo, mas no principio variãõse com feus pronomes, na terceira pelloa tem fempre, o (ANCHIETA, 1595, p. 29r);

Nos tẽpos qua não tem artigos, fempre fe poftpoẽ porq neceffariamente ha deftar o nominatiuo, ou accusatiuo immediato ao verbo à parts ante (ANCHIETA, 1595, p. 36r);

OS verbos neutros fe fazem actiuos, pondolhe, mo, vel, ro, depois do artigo, fe o tiuer, vt (ANCHIETA, 1595, p. 48r).

A obra de Anchieta pertence a um gênero de texto largamente adotado no contexto de evangelização e dominação católicas, as artes de gramática, voltado para a rápida aprendizagem das regras gerais de uma língua, a ser complementada pelo estudo de seu vocabulário. Por seu caráter prático e pela especificidade do público a que se destinava (missionários que, em princípio, tinham algum contato com as línguas grega e latina e com suas gramáticas), a arte de gramática apresenta uma rede de metatermos pouco explicados. Apesar da falta de indicações mais explícitas, é perceptível que, em Anchieta (1595), “artigo” está associado ao verbo: a função desse elemento é a de indicar a flexão de pessoa de uma forma considerada verbal pelo descritor. Vemos pelos exemplos que, quanto à disposição no contexto frasal, o ‘artigo’ antecede o verbo, tal como o “artigo” encontrado nas descrições do português e do espanhol antecedia o nome. Ainda observamos que, tal como em Nebrija (1492), há preocupação em distinguir “artigo” de “pronome”, preocupação que, aqui, tem a ver com o fato de o “artigo” também expressar pessoa (e não gênero ou número ou caso). Em Anchieta (1595), a diferença entre ‘artigo’ e ‘pronome’ reside no fato de que os pronomes dão conta de “pessoas expressas”: o “artigo” não está presente em todos os tempos e modos verbais, e, caso não ocorra, é indispensável o nominativo, sob forma pronominal ou não, para indicar pessoa, isto é, é necessário que ela seja expressa por categoria de estatuto independente. O “artigo”, por sua vez, parece ser uma partícula subordinada ao verbo, sem o estatuto evidente de parte do discurso.

A preocupação em diferenciar os conceitos de “pronome” e “artigo”, como vimos na citação de Nebrija (1492) anteriormente feita, é antiga. Ao mencionar os gregos, Nebrija talvez fizesse referência a autores como Dionísio o Trácio

que, já no século I. a.C. procurava distinguir as duas categorias. Segundo Neves (2002), o autor estabelecia que o “artigo” era parte declinável da oração, que se colocava antes (protático) e depois (hipotático) da declinação dos nomes. Sob o rótulo de “artigo”, Dionísio o Trácio inclui o que hoje denominamos artigo definido (protático) e pronome relativo (hipotático). Os demais elementos pronominais pertencem à categoria “pronome”, que vem subdivida em primitivos (pessoais) e derivados (possessivos). Dada esta tradição, compreende-se melhor a necessidade manifestada por alguns desses autores do contexto iberoamericano de diferenciar “artigo” e “pronome”, explicitando suas propriedades específicas.

A próxima descrição gramatical do tupi de que temos notícia é Figueira (1621). O autor afirma que na língua brasileira, “...os artigos, & os pronomes respondem igualmente aos pronomes latinos, Ego, Tu, Ille. Plur. Nos, Vos, Illi”. (FIGUEIRA, 1621, p. 6v). Essa aproximação entre as categorias e os pronomes pessoais latinos sinaliza que “artigo” e “pronome”, nessa língua, ao combinarem-se com formas específicas, identificadas tanto por Anchieta quanto por Figueira como formas verbais, de fato disputam o espaço da língua referente à determinação de pessoa e número. A alternância entre “artigo” e “pronome” em posição que antecede o verbo, flexionando-o em número e pessoa parece não ser aleatória: são descritas propriedades das formas verbais (tempo, modo, regência) associáveis à distribuição (complementar) dessas duas categorias.

Figueira (1621, p. 46r) também recupera um bordão já clássico em sua época: “Pronome hé aquelle, que fe põe em lugar de nome de qualquer coufa”. Ultrapassando esse nível retórico e analisando a relação dessa categoria com a categoria “artigo”, vemos, no entanto, que a tarefa descritiva parece mais complexa: são necessárias detalhadas observações sobre os tipos de verbos e sobre as formas em que se apresentam para determinar se serão acompanhados de “artigo” ou de “pronome”. E, em face dessa complexidade, chama a atenção o fato de nem Anchieta (1595) nem Figueira (1621) definirem “artigo”. A inferência, portanto, é que nessas descrições estão apresentadas, de forma indireta, as propriedades que, naquele contexto (de missão jesuítica em colônias portuguesas), identificariam e definiriam “artigo”. Um outro trecho da obra de Figueira parece elucidativo nesse sentido; ao iniciar uma seção de tratamento das partes da oração, o autor usa o subtítulo: “Das oito partes da oraçaõ. Nome, Pronome, Verbo, Participio, Preposiçaõ, Aduerbio, Interjeiçaõ, Conjunçaõ”. (FIGUEIRA, 1621, p. 36v), no qual não consta “artigo” e estão reproduzidas, precisamente, as oito partes da oração que Nebrija (1492), no fragmento reproduzido no início deste texto, identifica como aquelas reconhecidas pela gramática latina. Do confronto desta lista de partes da oração com a presença do metatermo “artigo” na descrição de Figueira e também na de Anchieta, ressalta que “artigo” não tem, para ambos, o estatuto de parte da oração, mas de elemento não autônomo, responsável por uma das flexões do verbo.

Não há coincidência, portanto, entre o valor de parte do discurso, ou da oração, que Nebrija (1492) e Barros (1540) explicitamente concedem ao “artigo” e esse valor de elemento que dá conta de um dos acidentes do verbo, assumido pela categoria no contexto de descrição das línguas do Brasil. No primeiro caso, das gramáticas dos vernáculos ibéricos, o recurso ao grego e às gramáticas gregas é realizado por ambos os autores. No outro caso, o da descrição de uma língua

americana, as soluções encontradas no contexto das descrições do latim parecem ser o principal norte.

O Anônimo s.d., já adentrando o século XVIII, também não traz uma definição explícita de “artigo”, mas, tal como em Anchieta (1595) e Figueira (1621), em diferentes pontos do texto são feitas referências à categoria. O autor – do mesmo modo que seus antecessores na descrição do tupi, também inserido no contexto jesuítico – reforça afirmações de Anchieta e Figueira de que o “artigo” não aparece em todos os modos verbais. No Anônimo s.d., são oferecidas informações mais detalhadas sobre os contextos de distribuição do “artigo” (não ocorre diante de verbos no permissivo, nem de alguns no conjuntivo ou no gerúndio, enquanto é necessário junto a formas do optativo, indicativo e algumas do conjuntivo). O autor ainda procura dar conta dos usos e de seus valores sociais, assinalando, por exemplo, que utilizar o “artigo” diante de um verbo no futuro ou no infinitivo é uma forma de falar elegantemente. Esta é a primeira descrição da língua brasileira que classifica os “artigos” em “comuns” e “de outra casta”. Esses últimos são os que se usam com verbos no imperativo. A lista de definições e ocorrências do termo “artigo” no Anônimo s.d. é bastante extensa para os limites desta análise. O fragmento seguinte, entretanto, é uma boa ilustração do fato de que o autor parece seguir a lição de Anchieta (1595) e Figueira (1621) nos pontos essenciais:

[...] Os Artigos são seis, os quaes servem de dar a conhecer a pessoa em que está o verbo; são os seguintes: A, eu; Ere, tu; O, elle; Ya, nós; Pe, vós; O, elles. Por estes artigos, ou sinais é que se conhece em que pessoa estão os verbos em qualquer Modo, excepto no Imperativo, e Permissivo; porque estes tem outra casta de artigos, que logo direy [...] (ANÔNIMO, s/d, pp. 143-144).

O fato de usar “sinal” como sinônimo de “artigo” e de, mais adiante, apresentar pronomes demonstrativos latinos também como “artigos” (“Có – He os articulos hic, haec, hoc. Coára, Este mundo. (ANÔNIMO, s/d, pp. 192-193)) talvez possa sugerir que as propriedades de: 1) corresponderem a formas de expressão com poucos fonemas e 2) oferecerem algum (qualquer?) tipo de especificação para uma categoria mais central (como nome ou verbo) sejam as essenciais entre as diferentes unidades linguísticas classificáveis como “artigo”. Um “artigo” então, seria qualquer forma presa, pouco extensa, com função e sentido específicos quando se considera sua relação com uma unidade mais nuclear. Assim, o metatermo “artigo” poderia ser tomado como sinônimo de outros como “partícula”, “sílabas”, “letra”, também de amplo (e genérico) uso em obras desse período.

Outras artes de gramática produzidas no Brasil dão conta da descrição de uma língua africana, amplamente empregada, sobretudo no Nordeste, por escravos, neste período – o quimbundo – e uma língua indígena mais restrita do ponto de vista da expansão geográfica, o kiriri.

Em Dias 1697, obra que descreve o quimbundo, não ocorre o metatermo “artigo”; para se referir a unidades provavelmente identificáveis com essa categoria, tal como elas apareciam nas gramáticas portuguesas, o autor usa “partícula”: “[...] Em lugar destas particulas Portuguezas, ‘o’, ‘os’, ‘ao’, ‘aos’, ‘aà’, ‘às’, usaõ os Ambundos da vogal O, pronunciada quasi guttural, & sem apices, porque nunca

serve de vocativo, como no Portuguez, & Latim” (DIAS, 1697, p. 33).

Tal como em Barros (1540), as “partículas” – naquela outra obra, os “artigos” – são recortadas em combinação com outras unidades e expressam caso. O metatermo “pronome” ocorre, sem que haja, também nesse caso, uma definição da categoria; as unidades pronominais do quimbundo tendem a ser apresentadas em aproximações diretas com seus correlatos latinos e não há comparação entre “partícula” e “pronome” – como a que tínhamos encontrado em outros textos entre “artigo” e “pronome” –, talvez por que o metatermo “partícula” seja muito amplamente empregado nessa obra para referir o que hoje reconheceríamos como unidades linguísticas de tipos muito diferenciados. Todas essas unidades referidas por “partículas”, contudo, têm expressão composta de poucos fonemas e estão situadas, do ponto de vista do seu papel na língua, na órbita de algum outro tipo de unidade. O autor ainda faz concorrer com esse metatermo os metatermos “letra” e “sílabas”, igualmente aplicados de modo genérico a pequenas unidades significativas.

Em Mamiani 1699 essa sinonímia entre “artigo”, “partícula” e “pronome” é explícita. Para o autor, os distintos papéis do pronome possessivo ou substantivo (ou seja, dois diferentes modos de fazer referência a pessoa) dependem da natureza dos núcleos a que se juntam as “partículas” ou “artigos”:

[...] tem algũa variedade entre se affim os nomes como os verbos em alguns artigos, ou particulas, que se ajuntão diversamente, & fervem aos nomes de pronomes possessivos Meus, Tuus, Suus, & aos verbos de pronomes substitutivos Ego, Tu, Ille. A diversidade destes artigos he o fundamento de dividirmos os nomes, & verbos em diversas Declinações: & porque os mesmos artigos fervem affim aos nomes, como aos verbos, a mesma divisão serve de regra commua a huns, & a outros. Chamo Declinações, não porque fejaõ declinações dos casos nos nomes, ou de tempos, & modos nos verbos, mas porq~ faõ quasi declinações dos pronomes, ou possessivos, ou substitutivos, compostos com os mesmos nomes, verbos pelas tres pessoas em ambos os numeros, singular, & plural: & pela mesma razão, & por ser regra geral que abraça tãbem os verbos, se poem juntas as declinações dos nomes com as dos verbos (MAMIANI, 1877[1699], pp. 12-13).

Tais “artigos” ou “partículas” tornariam tanto as formas verbais quanto as nominais distintas entre si, quer em construções possessivas (genitivos) quer no papel de nominativos. Não demarcariam, contudo, exatamente declinações (de caso) ou conjugações (de tempo ou modo), justamente porque teriam por específica a função de referir pessoa. Essa característica é que leva o autor a empregar a expressão neológica “artigo do pronome”, designação que sugere, por um lado, uma tentativa de dar conta de partículas subordinadas a outras categorias de palavras (a dos nomes e a dos verbos) – daí o uso de “artigo” – e, por outro lado, a tentativa de sublinhar que tais partículas – tal como os “pronomes” – fazem referência às pessoas gramaticais: “Destes cinco modos de variar os artigos dos pronomes affim possessivos como substitutivos em todas as pessoas se formaõ as regras para cinco declinaçoens dos nomes, & verbos” (MAMIANI, 1877[1699], p. 16).

Ainda conforme o mesmo raciocínio, o autor observa que certos sintagmas

preposicionais (as “preposições que formão os casos”), como também referem pessoa (“commigo”, “a ti”, “dele”), devem ter, além disso, em sua estrutura a presença do “artigo”, o que significa que elas também apresentam a quase declinação (de pessoa) identificada para os nomes e os verbos:

O que se diffe de nomes, & verbos, se hade entender tambem das preposições que formão os casos, & por isso concordaõ tambem com os pronomes substantivos Ego, Tu, Ille; & por essa causa pedem sempre hum desses artigos, ou particulas, ou na primeira; ou na segunda, ou huma terceira pessoa, conforme o pronome com que concordaõ, para significar aquelle sentido, que no Portuguez se explica: v.g. commigo, a ti, por amor delle, &c (MAMIANI, 1877[1699], pp. 13-14).

No contexto de descrição das línguas americanas por missionários jesuítas, “artigo” parece corresponder a uma partícula que não tem o estatuto de parte da oração. Embora os diferentes textos avaliados aqui apontam-lhe um papel específico, de indicar pessoa, parece que essa especificação semântica não é constitutiva do termo nesse contexto. Ao que parece, “artigo”, “partícula”, “sílabas”, “letra” são modos de fazer referência ao que, apenas posteriormente, quando se passa a destituir a ‘palavra’ do papel de unidade básica da língua, seria chamado de morfema. O papel desse tipo de unidade, nessas descrições, é ainda periférico, em face da concepção de gramática fundamentada nas “partes da oração”, mas parece esboçar-se uma intuição de que esses elementos tenham um papel mais importante na estruturação da língua, justamente porque eles passam a ser pensados como um tipo de estrutura – comparável a palavra, a letra, a oração – geral das línguas. Não parece, entretanto, haver plena convicção ou clareza sobre esse estatuto das “partículas”, “artigos”, “letras”, “sílabas” e essa oscilação terminológica parece ser um dos indícios disso. Os diferentes autores valem-se dos termos disponíveis no repertório mais difundido na tradição greco-latina para dar conta de pequenas unidades com função gramatical definida.

Considerações finais

Nesse período específico de que tratamos, vemos a manutenção de determinados traços definidores de “artigo”, como os que apontam para uma unidade que, necessariamente, tem poucos fonemas em sua forma de expressão e gira em torno de alguma categoria mais nuclear, notadamente, nome e verbo, ou, na visão de Mamiani, também das preposições que indicam casos dos pronomes. No contexto ibérico, trata-se de uma das “partes do discurso”, tendo, pois, o estatuto de “palavra”, com o papel bastante definido de indicar sobretudo gênero, mas também número e, para Barros, também o caso do nome. No contexto jesuítico brasileiro de descrição de línguas ágrafas, “artigo” parece ser uma categoria genérica – equiparável a “partícula” e outras igualmente inespecíficas – , usada para dar conta de unidades que não têm ocorrência livre no contexto frasal, não podendo, portanto, ser tomadas como partes efetivas do discurso (ou da oração) pensadas numa linha palavra-paradigma.

A hipótese de que há uma intuição a respeito do que mais adiante se nomeará morfema (gramatical) parece válida, na medida em que os autores buscam, no vocabulário descritivo de que dispõem à época, formas de referir unidades linguísticas geralmente pouco extensas, que se vinculam a outras para compor unidades mais autônomas e que dão conta de “acidentes” (ou flexões). “Artigo”, nessa perspectiva, não parece referir unidades linguísticas específicas como “o”, “a”, “lo”, “la”; parece, ao contrário disso, ser usado para tentar dar conta de um tipo de estrutura linguística.

O estudo da terminologia gramatical, de que é exemplo esta nossa breve análise, parece poder dar conta de sutis movimentos de mudança nos estudos da linguagem. Em áreas muito consolidadas, como é a de estudos gramaticais, a percepção de alterações fica dificultada pela aparente estabilidade do gênero, dos modelos de partida e da própria terminologia de descrição. Um exame mais acurado de todas essas dimensões, no entanto, parece indicar que nenhuma delas é tão homogênea quanto tendemos a supor; isto é, há alterações dignas de nota nos formatos e funções dos textos, em aspectos da heterogênea tradição greco-latina adotada, assim como há instabilidade terminológica que se mascara pela manutenção de significantes herdados da tradição. No que tange à metalinguagem, não há um investimento em inovação dos significantes, mas os significados e referências dos termos constantemente sofrem deslizamentos relevantes, como esse que parece apontar para um alargamento da compreensão original de “artigo”.

Ao flagrar esses traços menos explícitos nas descrições, o historiógrafo da linguística passa a perceber como constitutiva, e não como incidental, a convivência entre mudança e conservação histórica do conhecimento sobre as línguas e a linguagem: alterações, consideradas ou não como avanços, sempre se manifestam, mesmo em documentos mais conservadores, do mesmo modo que os documentos mais revolucionários também se impregnam de conhecimentos constituídos ao longo do desenvolvimento de diferentes tradições da nossa área.

Referências

ALTMAN, C. & COELHO, O. *Documenta Grammaticae et Historiae*. Projeto de documentação Lingüística e Gramatical (1536-1901). CEDOCH-DL/USP, 2006-2009. Disponível em: www.fflch.usp.br/dl/documenta; acesso em março de 2011.

ANCHIETA, J. de. **Arte de Grammatica da Lingoa mais Usada na Costa do Brasil**. Feito pelo padre Joseph de Anchieta. 1ª ed. Coimbra: Per Antonio de Mariz, 1595.

ANÔNIMO. **Grammatica da Lingua Geral do Brazil. Com hum Diccionario dos Vocábulos mais Usuaes para a Intelligencia da Dita Lingua**. Coimbra: Universidade de Coimbra, Códice 69, s/ data (ms. inédito).

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. (Trad. Eni Puccinelli Orlandi). Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BARROS, J. de. **Grammatica da Lingua Portugueza**. Lisboa: Olyssiponne. Apud Ludouicum Totorigiu Typographum, 1540.

DIAS, P. **Arte da Lingua de Angola, Oeferecida(sic) a Virgem Senhora n do Rosario, May, & Senhora dos Mesmos Pretos**. Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes, 1697.

FIGUEIRA, L. **Arte da Lingva Brazilica**. Lisboa: Manuel da Silva, 1621.

MAMIANI, L. V. R. **Arte de Grammatica da Lingua Brasilica da Naçam Kiriri**. Rio de Janeiro: Central de Brown & Evaristo, 1877[1699].

NEBRIJA, E. A. de. **Gramática Castellana**. España, Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1992 [1492].

NEVES, M. H. de M. “A gramática dos gregos – Dionísio o Trácio”. **A Gramática: História, Teoria e Análise, Ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OLIVEIRA, F. **Grammatica da Lingoagem Portugueza**. Lisboa: Casa de Germão Galharde, 1536.

REY-DEBOVE, J. “Données Elementaires sur le métalangage”. **Le Métalangage**. Collection L’ordre des mots. Paris: Le Robert, 1978.

SWIGGERS, P. **Histoire de la Pensée Linguistique**. Paris: PUF, 1997.

_____. Le métalangage de la Linguistique. Réflexions à propos de la terminologie et de la terminografie linguistiques. **Revista do GEL**, n. 7.2, pp. 2-29, 2010. Disponível em www.gel.org.br/revistadogel; acesso em março de 2011.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TEORIA DE AÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sandra Helena Dias de Melo*

RESUMO: *Este trabalho objetiva discutir, à luz da teoria crítica (cf. HORKHEIMER, 1975), compreendida como uma teoria de ação, o ensino de língua portuguesa na escola, apresentando algumas contribuições advindas da filosofia da linguagem, no campo da Pragmática. Ao abordar a teoria da ação no campo pedagógico e a contribuição dos estudos da pragmática para a educação, mais especificamente para o ensino de língua, buscou-se mostrar as consequências advindas desses estudos para a percepção sobre língua, sujeito e conteúdos programáticos. Tendo em vista esse deslocamento de visão nas formas de abordagem do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, propôs-se uma conclusão que diz respeito à aplicação desse recorte teórico nas escolas.*

PALAVRAS-CHAVE: *teoria da ação, pragmática, educação, ensino de língua portuguesa*

ABSTRACT: *This work aims to discuss, in the light of critical theory (cf. HORKHEIMER, 1975), understood as an action theory, Portuguese language teaching in school, presenting some contributions from language philosophy, in Pragmatics field. Through action in pedagogical setting and the contribution from pragmatics studies to education, mainly to language teaching, it was intended to show the consequences from these studies to the perception of language, subject and programmatic content. Considering this view on Portuguese teaching and learning approach, it was proposed a conclusion related to the application of this theoretical perspective at school.*

KEYWORDS: *action theory, pragmatics, education, Portuguese language teaching*

*Sandra Helena Dias de Melo é professora do Departamento de Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Uma versão preliminar desse texto foi apresentada na 2ª Semana de Letras da UFRPE, em 2010. Atualmente, a docente trabalha com a formação de professores da área de Linguagens (OCEM, 2009), em ações interdisciplinares em escola estadual da região metropolitana de Recife. sandrahdmelo@yahoo.com.br

Teoria de ação: iniciando o percurso

O marco zero desta discussão tem como horizonte duas linhas para interpretação do que se designa teoria de ação. Por um lado, será percorrido um caminho cuja orientação é de verve pedagógica; por outro, o campo de visão aportará no território dos estudos da linguagem. Em ambos, pode-se antecipar, encontra-se como tese a educação enquanto formação humana, movida pelo desejo de mudança social em cuja base se sustenta o ideal de *com-viver*, de encontrar-se com o outro pelo uso da linguagem.

Uma teoria da ação deve dar conta da desfamiliarização do que está posto e convencionalmente aceito, sobretudo, do que parece inexorável. Tal desfamiliarização teria como consequência a busca de um novo consenso, um “senso comum emancipatório”. Como a vida deve ser vivida com familiaridade, e não o contrário, este trabalho de suspensão do interpretado como verdade, ou “a desfamiliarização”, baseia-se na possibilidade de objetivar a mudança, de poder sonhar e realizar algo diferente, para o reencontro com a vida e, conseqüentemente, com o que se objetiva na vida, a “familiaridade” (SANTOS, 2009).

Uma teoria da ação, como aqui estamos interpretando, estaria interligada a um pensar além da realidade, isto é, a não reduzir a realidade àquilo que existe ou ao que se impõe como consenso e realidade, concluindo-se que há alternativas, mesmo quando essas parecem impensáveis, assim como formulado por Adorno e Horkheimer (1985), quando discutiam a necessidade do estranhamento do eu.

1. Educação pública: à vista um novo caminho?

No que concerne à educação pública do ensino básico, a desfamiliarização precisa ocorrer, deve ser imediatamente levada às últimas consequências¹. Não se trata aqui de afirmar que a Escola Estadual ou Municipal não presta, pelo contrário, a escola pública é o único modelo de escola viável para um projeto de formação humana conjugado com a mudança social necessária para sociedade brasileira. É imprescindível, entretanto, diante do alto índice de desaprovação percebido nas práticas discursivas diárias, devido ao estado de precarização da escola pública, pensar a escola e os seus membros de forma diferente.

Deve-se perseguir sempre a pergunta *Podéria ser diferente?*, investindo-se no projeto de um consenso que dignifique a Educação. Urge o início de uma nova prática discursiva, isto é, novas formas de significar, de produzir identidades sobre a escola. É fundamental uma prática social diferente para a possibilidade de práticas discursivas outras (cf. FAIRCLOUGH, 2001); um vir-a-ser discursivo e social que ressignifique a escola, o professor, o aluno como sujeitos de emancipação, de tal forma que o diálogo entre Escola e Sociedade se caracterize como outro. É preciso o surgimento de uma nova ordem. O que subjaz a essa alternativa desejada, em termos de considerações ética, ideológica e política, é uma teoria vivida por pessoas que almejam uma transformação social.

¹ Precisa-se compreender teoria de ação no campo educacional sem restringir este campo à escola formal, embora seja esta instituição, de fato, nosso interesse.

Diante desse objetivo, o único caminho a ser percorrido, imediatamente, é sonhar uma escola, querer participar dessa escola: sonho que não pode ser um delírio, mas um desejo e um esforço coletivo. Enquanto professor, e reconhecendo-se educador, é imprescindível a pergunta: *como posso experienciar a mim mesmo se estou alienado de mim?* Seguindo o mesmo caminho, a escola e o aluno precisam buscar novas experiências – estranhando-se inicialmente para provocar um devir. Essa indagação deve ser feita imediatamente, quando o que está em jogo é a formação humana por meio de uma transformação social. Fatalmente o que se designa como sonho é um projeto coletivo sabedor do perigo que foi a troca do consenso pela resignação, negando-se a criação de possibilidades.

O processo de resignação no que tange à compreensão dos problemas atuais da escola é extremamente perigoso para a educação como processo pedagógico que implica uma relação entre sujeitos, uma interação dirigida para que alguém eduque um outro alguém (cf. BOUFLEUR, 1997), numa relação em que, de forma alguma, se nega a transformação também de quem ensina. O caminho percorrido pelo estranhamento exige sacrifício, exige um boicote ao comportamento de resignação. Quando não se percebe motivo para continuar a educar ou quando não se acredita que o seu papel transforma algo ou alguém, porque nada pode ser mudado, o professor está em um estado de resignação (cf. SANTOS, 2009, para uma discussão sobre o conceito *resignação*). O dia a dia escolar deve ter uma vida plena de vida, necessita de um “desejo de realidade que nos impulse a problematizar novas formas de ver, de dizer e de pensar ‘o educativo’” (LARROSA, 2008, p. 186).

2. Pedagogia crítica, pragmática e ensino de língua

Uma pedagogia crítica é singular no sentido de o pedagogo crítico “servir como agente catalisador das mudanças sociais” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). De acordo com Paulo Freire, ensinar é estar em conexão com a história, e ser idealista ao ponto de entender a importância de pequenos gestos que possam significar mudanças na vida de pessoas oprimidas (FREIRE, 2005). O pedagogo crítico não se forma para o mercado, embora precise lutar por melhores salários e por uma educação que valorize, que transforme a vida e a situação socioeconômica e cultural de seus alunos e dele próprio. Essa clareza de papel é a desalienação do trabalho pedagógico; é a rejeição à desidentificação do professor. O trabalho alienado e resignado do professor o leva a uma total falta de esperança nas possibilidades. Desalienar-se implica, nessa visada, o processo de identificação do educador: a compreensão de que não há sentido em ser um professor, se não são vislumbradas uma mudança social e a possibilidade de uma educação de qualidade para os educandos.

Que relação, nesse tipo de contexto, pode se estabelecer entre o educador, o professor de língua portuguesa, e o educando, o aluno de língua portuguesa? Como se dá o trabalho dessa pedagogia crítica – dessa orientação? Nosso objetivo aqui, voltamos a repetir, é discutir o ensino de língua e uma teoria de ação subjacente a esse ensino. Sem preocupações de definir o professor de língua, dado que não se pensa numa identidade *in natura*, diríamos apenas que este, como outro educador,

é o professor que aposta no outro, no seu aluno, e (re)pena o seu agir pedagógico, não encarando o conhecimento técnico como independente da vida vivida, isto é, ele investe no outro, acredita na transformação do outro, e especificamente como professor de língua não trata o conhecimento linguístico, por exemplo, como insulado dos demais campos do saber, desvinculando-o, numa postura ainda mais ameaçadora, do conhecimento prático, ao qual está inseparavelmente ligado.

Para Marcuschi (2008), o docente de língua portuguesa precisa se preocupar com algo além de regras de boa formação de sequências linguísticas, ocupando-se de um ensino que privilegie a variada produção e suas contextualizações na vida diária. Devemos acrescentar: um ensino que vislumbre um usuário de língua que não tenha dificuldade de se inserir em formas de linguagem tanto quanto forem as formas de vida, podendo ser crítico perante as atitudes que toma frente ao seu tempo e ao seu espaço.

O professor de língua portuguesa, nessa perspectiva, não pode encarar a língua como um fenômeno estanque, desvinculado do mundo, desconectado de outros saberes; da mesma forma, não se pode encarar o ensino de língua, o trabalho pedagógico desvinculado da pesquisa científica. Há um trabalho muito perverso na separação entre conhecimento técnico e conhecimento prático que precisa ser superado (RAJAGOPALAN, 2003), uma desarmonia que, em geral, elege o conhecimento técnico em detrimento do conhecimento prático, desfavorecendo e diminuindo o fazer pedagógico. É na busca de um equilíbrio entre o conhecimento da língua e a intervenção pedagógica que se insere uma pedagogia crítica e amorosa (cf. FREIRE, 2005; LARROSA, 2008).

Como ensinar língua portuguesa a falantes da língua portuguesa²? Como autorizar alguns usos sem desautorizar outros? Como dar voz ao silêncio de alunos sem querer falar por eles? Tais questões devem ser colocadas o tempo todo na pauta de professores, da escola e da sociedade. Conforme seja a adoção no ensino de língua atrelada à teoria de ação, faz-se necessária a principal das perguntas: o que andamos fazendo quando damos aula?

O fazer pedagógico exige do profissional clareza em relação ao objeto de ensino. A língua pode assumir, dependendo do olhar do observador, várias identidades. Multifacetada que é, já há algum tempo se pleiteia, na educação brasileira, um ensino e aprendizagem de língua baseados na interação social das pessoas pela linguagem, o que se constitui como estudo da Pragmática. Tal visada, advinda de discussões feitas principalmente por nomes como Wittgenstein (1975) e Austin (1990), golpeava de forma significativa, na década de 1960, a ideia de competência como conhecimento do falante em termos de regras gramaticais, ao estilo gerativista, ou a ideia de imanência do sistema linguístico e autonomia da estrutura, aos moldes de estudos estruturalistas³. Seu objetivo principal, se assim podemos dizer, surge como afirmações que implodiriam a ideia de que a língua

²Urgente também se faz perguntar como ensinar a populações indígenas a língua portuguesa ou como ensiná-la a surdos ou a grupos que por muito tempo não tiveram sua representação em sala de aula. Tais questionamentos, da ordem do dia, não serão discutidos neste artigo, apesar de manter, do ponto de vista teórico, relações estreitas com eles.

³Sem eliminá-los, aos poucos, a ideia de inter-ação suplantou, no ensino da língua, teorias gerativistas e estruturalistas.

serve para informar, dar conhecimento de algo, como se não fizessemos coisas com palavras (AUSTIN, 1998[1962]).

O resultado disso, anos depois, na educação brasileira, dava-se como resposta gerada em termos de oposição, bastante significativa, a um sintoma de ensino e aprendizagem ainda muito assumido em língua – o do conhecimento da língua pela força da metalinguagem motivada por estudos meramente gramaticais, isto é, um esforço na prática pedagógica para a identificação de termos gramaticais pela nomenclatura em vez de um esforço que situaria o aluno não como especialista da língua, mas usuário mais bem-sucedido. Estudos interacionistas, desenvolvidos por psicólogos, e por linguistas preocupados com o uso da linguagem, certamente, contribuíram para reflexões e diretrizes mais atuais, estabelecendo a criação de documentos como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou a OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), visto que se abria nesses documentos a necessidade de o professor de língua portuguesa preocupar-se e ocupar-se com um ensino voltado para o funcionamento da língua nos processos comunicativos em situações reais, intervindo na formação de um educando-cidadão. Vejamos o que dizem as OCEM:

[...] espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social (BRASIL, OCEM, 2006, p. 30).

Não poderíamos nós, nesse tipo de orientação, enquanto professores de ensino de língua quantificar o saber, mensurar a identificação dos fenômenos linguísticos, ou pior, hipervalorizarmos a identidade e terminologia dos elementos linguísticos e gramaticais, reduzindo a complexidade do objeto de ensino e aprendizagem que é a língua e o uso que se faz dela. O aluno do ensino básico (infantil, fundamental e médio) precisa desenvolver a língua para poder usá-la adequadamente em situações reais, e não ser um especialista. Para um agir pedagógico nos termos de um ensino para a transformação social, para o entendimento que o aluno precisa ter da língua como aliada ao exercício de seu poder dizer, de poder pronunciar o seu próprio mundo e as possibilidades de mundo, e não como um objeto estranho para dissecação, faz-se necessário também um Projeto Político Pedagógico na Escola, que não apenas dê suporte como também oriente o educador na sua tarefa.

Para além disso, e por não podermos aqui nos estender sobre a dificuldade enfrentada por qualquer professor diante da indefinição de seu Projeto Político Pedagógico ou da sua não discussão na escola, o docente de língua portuguesa, quando aposta no ensino e aprendizagem de língua como forma de alguém agir e se inserir no mundo, na sociedade, deve eleger como base de ensino o enunciado, o texto e o gênero textual, na sua inserção sócio-histórica, situada e como unidade de interação amplamente usada e em funcionamento na sociedade, procurando explorar o refinamento das habilidades envolvidas no processo de interação social, encarando a aprendizagem como processo e respeitando, ao mesmo tempo em que desafia o aluno a ultrapassar seus limites, a aprendizagem nem sempre linear dos discentes.

A pragmática, sem dúvida, como uma teoria de ação, tendo em vista o pressuposto que alguém age quando usa a linguagem, ou como uma teoria que devolve a possibilidade de encarnar novamente a vida humana e social na linguagem, foi e é, com suas fronteiras múltiplas e fluidas, uma esteira para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de carne e osso. Alguns das suas questões iniciais estão na agenda do dia, presentes de forma disseminada no estudo da língua e do texto: Que fazemos quando falamos?; Quem fala e para quem?; Com que objetivo, finalidade ou intenção o enunciado foi proferido?; É possível falar de sentido literal?; Quais são os usos da linguagem?. Tais perguntas alimentaram, de diferentes formas, áreas conhecidas como periféricas à linguística dura, como a Sociolinguística, Linguística de Texto e Linguística Aplicada, principalmente⁴; áreas muito atuantes desde a década de 1970, e que mais significativamente, uma década depois, direcionam seus estudos para o ensino e para a formação de políticas voltadas para a escola e para a formação do professor de língua portuguesa.

Apenas a partir dos anos 80, no Brasil, o trabalho com o texto ganha força na academia e começa a influenciar materiais didáticos e professores. Nessa época, surgem livros como *O texto na Sala de Aula; Linguística de Texto: o que é como se faz?; Coesão, Corência, Argumentação e Linguagem*, e livros didáticos, como os de Magda Soares, para citar alguns. Foram iniciadas as discussões sobre a não neutralidade da linguagem, a variedade linguística, o fazer com palavras, a argumentação, a não transparência da linguagem, pondo-se em xeque a literalidade da língua, pleiteando-se o uso de variados textos em contextos multifacetados. Apesar de esse não ter sido um fenômeno que pode ser traduzido, como: Pragmática (causa) → Mudança no objeto de ensino (consequência), pode-se afirmar que esse deslocamento de visão, no que tange à identificação e classificação dos elementos gramaticais, da unidade de análise frase para o enunciado/texto/gênero, leitor/produtor/autor capaz de usar a língua em diferentes contextos, foi condicionado por estudos e estudiosos ligados à pragmática. Vejamos o que diz Possenti, reconhecidamente um analista de discurso, sobre postulados da pragmática:

Sumariamente: para a pragmática, a relação do falante com a língua é postulada de forma não só a permitir, mas a exigir que o falante individual (falante ou ouvinte) seja concebido como detentor de certo conhecimento em relação à língua e às circunstâncias de utilização da língua, sendo, por isso mesmo, capaz de realizar, na posição de ouvinte/leitor, cálculos sofisticados (e relativamente conscientes) a partir dos quais, por exemplo seleciona, dentre os fatores do contexto, aqueles que são relevantes para interpretar adequadamente uma certa seqüência lingüística, e simetricamente na função de falante/autor, sendo capaz de realizar um cálculo semelhante, para escolher as formas mais adequadas para obter os efeitos que deseja [...] (POSSENTI, mimeo, p. 46)

⁴Os sentidos construídos em torno de campos do saber tão importantes é consequência de uma política reducionista e de uma epistemologia moldada por um positivismo que nomeia áreas de estudo das humanidades a partir de uma terminologia usada nas ciências exatas. Periferia, assim, indica estar à margem dos estudos do núcleo duro, ou mais científico da Linguística, uma forma de desautorizar ou diminuir o papel dos estudos da linguagem quando se voltam para a encarnação da palavra no mundo.

Não fechando os olhos para a crítica que se deve fazer e é feita a certa ideia de sujeito psicologizante e individual assumido, em certos momentos, pela pragmática, é inegável que para o trabalho com o texto na escola seria impossível deixar de assumir uma teoria que devolvesse ao sujeito sua autonomia em agir com as palavras. Possenti, ainda, registra que o fato de alguém saber dizer, ter experiências relevantes não implica dizer que ele não é social. Os sujeitos, no ensino de língua portuguesa, não deveriam ser tratados como assujeitados. São sujeitos que, no processo de aprendizagem, podem se conscientizar das escolhas lexicais, gramaticais e discursivas que fazem, ou com as quais interagem, ou pelas quais são recrutados ora na leitura ora na escrita a se expressar. Em outras palavras, aprendem a fazer uso da linguagem. De fato, como o é para Paulo Freire (2005), isso implica nivelar o aluno por cima e a não subestimá-lo. É exatamente isso que se observa numa série de postulados que são construídos para explicar os critérios de textualidade, os registros e as variedades linguísticas, a compreensão textual que ultrapassa o entendimento do código e revela uma atividade de compreensão desenvolvida no limiar entre leitura e escrita. A importância de aspectos pragmáticos também se observa como determinante do sintático e do semântico, tendo em vista que, a partir da maior autonomia do produtor/autor do texto, a estrutura superficial será subordinada a um plano textual previamente traçado, ressaltando-se a importância do conhecimento e da interpretação que o sujeito intenciona/tem como propósito para o seu texto.

A coesão e coerência de um texto, a solução no uso ambíguo de um enunciado ou no momento de decidir a ambivalência de sentidos e relativa vagueza e não transparência de palavras/expressões/textos dependem, em dose alta, do uso e das convenções e regras que são compartilhadas e sócio-historicamente construídas nos jogos de linguagem, pois o sentido é situado, o significado se constrói pelo uso, não tendo nós uma série de etiquetas prontas num dicionário ou gramática contendo verbetes ou termos gramaticais fixos e aprioristicamente determinados. Assim é que uma expressão do tipo “O sanduíche de queijo chegou” pronunciada por uma garçonete para o balconista, apesar da não ambiguidade sintática, só pode ser resolvida no contexto de uso, devido ao fato de *sanduíche de queijo* poder fazer referência a mais do que um simples alimento⁵.

2.1. O contexto de uso: pragmática e sala de aula

A presença fortemente do contexto de uso, a produção de sentidos, rejeitando-se a ideia de significados fixos ou cristalização e uniformidade da língua é uma reflexão oriunda de postulados da pragmática que preveem a inserção do homem ou o retorno da condição humana no estudo da linguagem, condição esta que, em última instância, atrela a compreensão não mais a sequências de frases entre si, visto que enunciados aparentemente sem sentido podem interligar-se e fazer sentido no jogo de linguagem estabelecido. A coerência textual passa a ser um princípio de interpretabilidade do discurso (CHAROLLES *apud* KOCH, 2004, p. 20).

⁵A expressão pode, e não seria incomum ou uma exceção para justificar o argumento apresentado, fazer referência a algum cliente acostumado a pedir o mesmo cardápio.

Não se quer negar a importância da estrutura gramatical. Pretendemos, pelo contrário, argumentar que a classificação e a identificação de fenômenos linguísticos, dissociados de seus usos, não fazem sentido, pois, além de não corresponder ao funcionamento da língua(gem), não condiz com a formação que contribuirá com a autonomia do aluno como usuário da língua. Da mesma forma, devemos tomar cuidado para que não apenas elejamos a nomenclatura moderna no lugar da velha prática taxonômica ou classificatória como orientação da nossa prática pedagógica. Não é difícil a reprodução do interesse didático-conceitual da universidade no ensino básico, supervalorizando-se a classificação dos fenômenos e a descrição de categorias gramaticais ou textuais como se estivessem acima dos usos e das possibilidades de sentido criadas na/pela linguagem. O aluno é menos requisitado a usar a língua que a analisá-la⁶.

Discutindo a necessidade de observar a funcionalidade das escolhas nas aulas de língua em vez de fazer a merca catalogação, Maria Helena de Moura Neves afirma sobre as atividades de identificação de sujeito:

Em primeiro lugar, “ocultar”, ou não, o sujeito (ou qualquer outro termo “ocultável”) não é nenhum joguinho ativado para que alguém vá procurar e consiga encontrar a peça faltante, e se sinta vencedor. O jogo da linguagem é alguma coisa que faz parte de tudo o que as pessoas fazem na vida e da vida, de como elas se apresentam, pedem e dão, definem os outros e se definem, modificam os outros e se modificam. Enfim cada peça do jogo é essencial no todo da interação e da coparticipação, e, por isso, a movimentação de cada peça é sempre uma escolha. Aqui no nosso caso: deixar um sujeito não expresso, ou colocar como sujeito um sintagma nominal (o menino), ou um pronome (*ele*), tudo representa escolha, e sempre com razões e consequências (NEVES, 2010, p. 181).

A crítica da autora tem origem na sua noção de língua: é fundamental a reversão de rituais que estão por trás de fórmulas prontas e a assunção de que a linguagem está na vida das pessoas e que assim precisa ser encarada. Não seria, para Neves, necessária uma identificação do sujeito ou do tipo, mas o uso que dele é feito e a análise da escolha na situação de linguagem posta. Observe-se que a noção de interação, coparticipação na análise da língua, na eleição das fórmulas usadas, é condicionada por alguma razão e implica alguma consequência. Este raciocínio voltado para o estudo gramatical da linguagem advém, como outros objetos de estudo da língua atualmente, de orientações em que subjaz uma visão pragmática da língua.

Outro exemplo, não menos significativo desse tipo de visão, está nas múltiplas dimensões envolvidas na produção e leitura/recepção de textos, em cuja reflexão teórica se encontram questões importantíssimas:

⁶Práticas de leitura e de escrita, sobretudo desta última, bem como seu planejamento, revisão e reescrita, não são cotidianamente exploradas em sala de aula por professores nem de língua nem de outras áreas, o que é lastimável. Na escola pública, deve-se frisar, profissionais desejosos por esse tipo de trabalho também enfrentariam problemas, haja vista o número de alunos e turmas ser bastante grande.

Quais interlocutores estão implicados no discurso?
Quais os papéis sociais exercidos na produção dos textos entre os sujeitos participantes?
Quais os seus propósitos?
Quais são as restrições geradas pelos jogos ou pela situação da linguagem? Em outras palavras, a situação em que se encontra o falante entre as possibilidades de público, da situação: mais pública mais particular, da modalidade oral ou escrita, do estilo mais ou menos formal; do assunto etc.
Em que situação histórica e social se encontram os sujeitos ou as comunidades na ação comunicativa instalada?

Tais orientações já fazem parte de documentos oficiais (cf. BRASIL/OCEM, 2006) e têm repercutido em materiais didáticos, que buscam refletir o contexto de produção, (de enunciação do discurso), o planejamento do texto, da seleção verbal, do gênero textual. Nesse entendimento de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, verifica-se também a contribuição de orientação pragmática. Nesse bojo dos estudos direcionados à compreensão/produção textual ou ao estudo do texto/gênero, a língua é vista como *atividade* e passa a ter interesse no ensino e aprendizagem pelos seus *usos*, termos esses (atividade e uso) tão utilizados atualmente para designarem formas de ação efetivas na relação linguagem e homem, dita como interação entre sujeitos, em contextos reais, próprias do paradigma que trata a língua como forma de ação.

Com essas observações, foram evidenciadas algumas noções comuns à pragmática, inseridas, atualmente, no contexto de ensino e da sala de aula. Tais noções sobre língua, sujeito-usuário e ensino são fornecidas aos educadores pelos documentos oficiais e tornam-se, cada vez mais, presentes em cursos de formação de professores de língua. Tal discussão só foi possível após os primeiros olhares de quem tomou como base um paradigma que colocava na discussão da linguagem o ingrediente língua como ação em contextos reais de uso, pois as formas, mesmo tendo grande importância, só fazem sentido quando analisadas em função. A necessidade, neste momento, seria não mais teorizar, mas pôr em prática um ensino que encarasse a língua como encarnada na vida e nas diversas formas de uso que isso implica, promovendo-se práticas que realçassem o convívio e a justiça social.

Iniciando o fim: ensino de língua e teoria da ação

Como considerações finais, elegemos uma reflexão acerca de uma possível atividade a ser desenvolvida num contexto de sala de aula, resgatando a noção de pedagogia crítica e do ensino de língua como inter-ação pela linguagem. A crítica que poderíamos fazer desde já àquilo que se apresentou até o momento, seria observar que a defesa de forma tão veemente a um paradigma de ação e atividade para a noção de língua desenvolvida em sala de aula termina por pressupor que tudo acaba sendo pragmática. O alerta feito agora seria para a desconfiança desse tipo de explicação que pela abrangência reduziria a capacidade de se pensar a língua(gem) e os mistérios e relações que se estabelecem com ela. Dito isso, passemos, então, ao exemplo.

Inicialmente, precisaríamos definir o contexto de produção da atividade: esta seria desenvolvida no ensino médio, tendo como objetivo o reconhecimento por parte do aluno dos diferentes contextos de produção, domínio e historicidade de textos verbais e não-verbais, a partir da produção e divulgação dos trabalhos na comunidade escolar, em consequência de uma discussão aprofundada sobre temas da atualidade. Tal conteúdo programático exige do aluno o refinamento da observação do seu contexto histórico, criticidade, e investe na competência em lidar com textos diversos.

Tendo em vista que ensinar é estar em conexão com a história, e com a vida real, o professor de língua portuguesa seleciona textos que figuram na vida cotidiana dos alunos ou que, não figurando, possam trazer reflexões sociais, históricas, estéticas, espirituais etc., para a vida deles e para a leitura do mundo. Elegemos, como exemplo dessa atividade que articula o estudo da língua com uma pedagogia da ação, um texto veiculado pela internet logo após o término das eleições que elegeram a primeira presidente da república mulher no país ⁷:

AFUNDA, Brasil. Deem direito de voto pros nordestinos e afundem o país de quem trabalha pra sustentar os vagabundos que fazem filho pra ganhar o bolsa 171.

ou

Nordestino não é gente, faça um favor a Sp, mate um nordestino afogado.

Como a compreensão/produção de texto são habilidades que não se restringem à disciplina de língua portuguesa, e o professor desta encara sua disciplina como conectada com outros saberes, é possível desenvolver esse trabalho com o professor de História, de Geografia, de Ciências Sociais ou Filosofia. Ao conectar a interpretação desse texto com múltiplos olhares, a partir de outros textos em que se observe a perseguição a grupos étnicos, culturais etc., tem-se em vista um aluno que precisa romper o silêncio, para falar por si em vez de apenas o professor falar por ele, e ser motivado a agir verbalmente no mundo. Pode-se, seguindo orientações de novas formas de ensino, produzir, de preferência com o aluno e professores de outros campos do saber, uma situação-problema do tipo:

Como num país em que a liberdade de expressão pode ser utilizada para perseguir, discriminar e incitar a violência contra grupos humanos, podemos, enquanto alunos de língua portuguesa, utilizar a liberdade de expressão para promover a justiça social, o respeito às diferenças, contrapondo-se a toda e qualquer forma de rejeição ao outro?

A partir da articulação entre o questionamento, a necessidade de resposta e o encontro da disciplina de língua portuguesa com outras, podem surgir diálogos e formas mais complexas de perceber a discriminação, a compreensão dela na

⁷O texto trecho extraído do *facebook* de Mayara Petruse, na época estudante de direito, causou estardalhaço em todo país, sobretudo no nordeste. Seu discurso de tom discriminatório incitava a violência e revelava para todo o país o preconceito existente contra os nordestinos.

nossa sociedade, bem como formas de resistir a esse fenômeno de opressão. Esse encontro pode contar com debates, seminários em que os alunos podem desenvolver posições, em situações orais mais ou menos formais em disciplinas diferentes; podem ser produzidos *raps*, artigos e panfletos para serem distribuídos na comunidade do entorno da escola e/ou num bairro que seja significativo para a maioria dos estudantes; podem se produzir cartazes ou ser feito grafiteagem. Pode ser produzido um filme ou documentário discutindo/relatando formas de preconceitos e formas de resposta e busca de direitos a situações de perseguição. Podem-se criar poemas, crônicas, promovendo-se discussões a respeito da arte, literatura e resistência.

O professor de língua portuguesa estaria nessas situações criadas, não necessariamente, todas, explorando elementos imprescindíveis para que o aluno possa interpretar o mundo e se expressar. Ele precisaria ter objetivos muito claros nos encontros, nas inter-relações feitas entre as disciplinas, das formas de retorno e acompanhamento do trabalho.

De fato, podem estar se perguntando, como fazer isso na escola pública que nós conhecemos? Como podemos fazer isso em escolas que se apresentam precariamente, seja pela infraestrutura seja pela forma de direção? Nossa resposta para isso seria: ela pode ser diferente, a gente pode tentar fazer diferente. Não é impossível.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985[1944].

AUSTIN, J. L. “Performativo/constativo”. In: OTTONI, P. **Visão Performativa da Linguagem**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998[1962].

_____. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962 [**Quando dizer é fazer - Palavras e Ação** (Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1990[1962].

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da Ação Comunicativa: uma Leitura de Habermas**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. UnB, 2001[1992].

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HORKHEIMER, M. “Teoria tradicional e teoria crítica”. In: **Textos Escolhidos. Os Pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1975[1961].

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009[1984].

LARROSA, J. “Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa”. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (org.). **Filosofia, Aprendizagem, Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de Língua e Vivência de Linguagem: Temas em Confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, S. **Pragmática na Análise do Discurso**. (mimeo).

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica. Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, B. de S. **A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência**. São Paulo: Cortez, 2009.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Victor Civita, 1975

**DA LOUCURA DA TRADUÇÃO À TRADUÇÃO DA LOUCURA:
FORMAS DE SE OUTRAR**

Viviane Veras*

RESUMO: *Em virtude das diversas vias que se abrem, este trabalho carece necessariamente de algo que se possa chamar de método, no sentido de não se pretender sistemático. O objetivo é acompanhar, na medida do possível, o movimento do que se põe em tradução, no sentido mais amplo do termo, e as formas como nessa tarefa a alteridade é acolhida, rejeitada, irreduzível. O que aqui se ensaia é uma travessia de corpo e linguagem, que erra entre a tradução e a loucura, sabendo que o que resiste à compreensão pode aparecer apenas pelo que sua ausência comemora.*

PALAVRAS-CHAVE: *tradução, loucura, alteridade, corpo, linguagem.*

ABSTRACT: *Due to the many spreading paths, this paper inevitably lacks what one could call a method, as it is not intended to be a systematic work. It aims at addressing, as far as possible, the movement of what is subject to translation, in the full sense of this word, and the ways by which otherness is welcome, rejected and irreducible in such task. What this work essays is a body and language crossing which meanders between translation and madness, acknowledging that what defies comprehension can only be unveiled by what its absence commemorates.*

KEYWORDS: *translation, madness, otherness, body, language*

Traduzir é, afinal de contas, loucura¹.
(Maurice Blanchot)

*Viviane Veras é professora do Departamento de Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordenadora-associada do Centro de Pesquisas em Tradução (Unicamp). Membro fundador do Centro de Pesquisas Outrarte (arte/psicanálise). Pesquisadora dos Grupos: Linguagem e Identidade: Abordagens Pragmáticas (Unicamp) e Abordagens Multidisciplinares da Tradução (MultiTrad) - UFPR.

¹Maurice Blanchot,(1971, p. 73). Essa e todas as traduções não indicadas nas referências são minhas.

Considerações

Loucura e tradução. Uma prova do estrangeiro que cobrou de Hölderlin a própria existência. “Prova” em que Antoine Berman (2002, p. 40) escreve a relação entre a tradução, “o impulso violento da língua estrangeira”, e a esquizofrenia.

Traduzindo os gregos, o Hölderlin poeta se lança na tarefa de fazer “*aparecer* a luta que se desenrolou no original e que conduziu ao equilíbrio que ela é” (*idem*, p. 305), revelando a tradução como lugar de fecundidade, mas também de perigo, de confusão de línguas, das formas de acolher a alteridade e, portanto, de loucura. E, no entanto, é esse o poeta cujas traduções, segundo Walter Benjamin ([1923] 2008, pp. 80-81), tocam o sentido “como uma harpa eólia [é tocada] pelo vento”, arriscando-se ao “monstruoso perigo originário de toda tradução: que se fechem as portas de uma língua tão dominada e expandida, encerrando o tradutor no silêncio”.

A tradução como loucura, posta em epígrafe neste trabalho, aparece ligada à amizade, à estranheza irreduzível do amigo, da língua sempre estranha em que nos fala. Para Blanchot (1971), o tradutor sente como falta, na sua própria língua, tudo o que há de promessa no original, aproximando-se – sem ceder talvez à tentação de romper todas as cadeias, como fez Hölderlin – dessa estranheza provocada justamente pela proximidade, por essa singular familiaridade. “O homem decidido a traduzir está”, segundo o autor, “em uma intimidade constante, perigosa, admirável, e é dessa familiaridade que ele tem o direito de ser o mais orgulhoso e o mais secreto dos escritores – com essa convicção de que traduzir é, afinal de contas, loucura” (1971, p. 73). Trata-se de experimentar o impossível que se constata quando o estrangeiro permanece a um passo, interrompido, mas ressoando, no limite do que Jacques Derrida (2003) chamou de *hospitalidade*, de mais de uma forma de entender e escutar o estrangeiro, entre o que hospeda (*hostis*)² e o que é hospedado (*hostis*). A decisão de escolher se impõe, e o outro é tão somente aquele que chega de surpresa, o acolhimento do outro inesperado: o único acolhimento de fato. Trata-se, ainda, segundo Blanchot (1969, p. 109), da interrupção que demarca a distância entre interlocutores “infinitamente separados”, e do vazio da ruptura – vazio que pode dar lugar à errância, à loucura.

Em *À l'Écoute*, Jean-Luc Nancy (2002, p. 15) chama nossa atenção para as vibrações da palavra *sentido*³, privilegiando a *ressonância* posta de lado pela *evidência* e reivindicando certo estar à escuta do que chamou de um “barulho visual”. Que segredo se revelaria no esforço de captar a sonoridade na franja da mensagem; no quase imperceptível movimento de fechar os olhos suspendendo o ponto de vista dado, a teoria, e dando lugar ao “sujeito da escuta ainda por vir” (*idem*, p. 44)?

²Cf. Émile Benveniste. ? “L’hospitalité”, cap. 7 (v. I. 1966, pp. 87-101). Hostis tinha primeiro o sentido de “igualdade por compensação”, e tinha o sentido de estrangeiro, mas com direito de cidadão. Designou em certa época a vítima que serve para compensar a cólera dos deuses, *hóstia*, e também o hóspede; quando assume a acepção de hostil, aplica-se apenas ao inimigo (*idem*, pp. 92-93).

³Nancy (2002, p. 19) chama a atenção para o verbo francês *entendre*, que se traduz tanto por *comprender* (compreender) quanto por *tendre l’oreille*, estender a orelha como quem estende a mão, como “o sentido que não se contenta em fazer sentido (ou em ser *logos*), mas que, além disso, ressoa”.

É nos ecos dessa necessidade de (se) interromper para escutar e se escutar que este ensaio se abre à loucura da tradução, sem alibi, acenando afirmativamente ao interlocutor que se furta a improváveis análises.

1. Traduções da loucura

Quando publica *Memórias de um Doente de Nervos*, em 1903 (2006), o jurista Daniel Schreber acredita piamente que seus escritos devem ser tomados como uma contribuição de grande valor para as pesquisas científicas da época, e mesmo para aperfeiçoar a obra divina e beneficiar a sociedade. É verdade que a psiquiatria da época mostrou-se pouco ou nada receptiva às teorias schreberianas, mas foram elas que despertaram em 1911 (1996) o interesse do cientista Freud.

Músico, poliglota, conhecedor das leis, Schreber escreve com clareza e descreve com riqueza de detalhes o funcionamento dos nervos. Traduz com desenvoltura a língua falada por seus nervos, definindo-a como uma atividade corporal involuntária que o coage a produzir ininterruptamente pensamentos e movimentos vibratórios que lhe causam dor, especialmente quando há um alongamento do tempo das vozes, como se delas só restasse a emissão sonora incessante, a matéria fônica. É contra essa língua que busca um antídoto⁴, “aquilo que é dado contra” (*anti + didonai*), algo que se dá para neutralizar as propriedades tóxicas de outros corpos, que se dá contra o que envenena, por exemplo. Foi essa palavra, *antídoto*, que me trouxe à lembrança o tormento de Daniel Schreber; o tormento de não poder dispor livremente de seus nervos, de ter de traduzir, dentro da própria língua alemã, essa recitação a que dá o nome de “fala dos nervos”.

Para proteger seu corpo das vozes que o obrigam a pensar sem descanso, Schreber faz uso de que antídoto? Ele tenta produzir interrupções e escandir as palavras que se sucedem de modo indistinto, num *continuum*. Para abafar os sons das vozes dos pássaros, cujo conteúdo capta e traduz para seu médico, toca o piano de forma martelada, recita sequências de números, fala em voz alta, ou passa de uma língua para outra de acordo com certa homofonia, sem se preocupar com a equivalência de sentido entre as palavras, e mantendo o sistema linguístico alemão. Além dessas tentativas de evitar as vozes, o fato mesmo de Schreber escrever suas memórias dirigindo-se a outro – a seu psiquiatra, o Dr. Flechsig – abre, segundo Contardo Calligaris (1989), a possibilidade de ser ouvido e de sustentar-se socialmente como aquele que terá sido o autor de “uma das obras mais interessantes que já foram escritas desde que o mundo existe” (SCHREBER, 1985, p. 370). Freud lê nesses escritos de Schreber a função reparadora do delírio: essa “formação delirante, que presumimos ser o produto patológico, é, na realidade, uma tentativa de restabelecimento, um processo de reconstrução” ([1911]1996, p. 78). O delírio constrói um novo mundo; um mundo do qual o paranóico não pode sair, mas em que pode viver.

⁴Essa proposta de tradução como antídoto e terapia, do grego *θεραπεία*, foi apresentada em uma mesa-redonda no evento *O corpo que não adocece: arte e saúde em diálogo pela saúde integral*, em 7 de abril de 2010, Casa das Rosas, São Paulo (texto no prelo: Atos de fala e escrita em cenas da tradução).

Na época da publicação do texto de Freud sobre esse Schreber que se reconstrói pela escrita das memórias, a decomposição esquizofrênica das palavras já era foco de grande interesse. No meio psiquiátrico já havia diversos estudos sobre o excesso de formações neológicas, o hermetismo das metáforas, e a importância do ritmo e do caráter fônico das palavras para os doentes. A psicanalista francesa Mayette Viltard (2007), em um estudo sobre a psiquiatria dessa época, relata a surpresa de um dos médicos⁵ com o fato de a sintaxe permanecer ileso nas perturbações delirantes – um fenômeno não muito distante do famoso exemplo chomskiano: “ideias verdes descoloridas dormem furiosamente⁶” – e, ainda, com o fato de que, mesmo entre os doentes que apresentam as falas mais incoerentes, “a tradução permanece inalterada, o doente é capaz de traduzir longos textos e de recitar e repetir com perfeição um discurso que não é seu” (2007, p. 211), por cuja enunciação não se sente responsável – a enunciação outra.

Esses psiquiatras falam também em automatismos do alienado e, em 1931[1932], o então jovem psiquiatra Jacques Lacan refere-se aos escritos de uma paciente como escritos “inspirados”, e busca neles, lendo-os pausadamente em voz alta, um ritmo, uma melodia. De fato, já nas primeiras articulações de Lacan, é possível ler no texto “‘Écrits ‘inspirés’: Schizographie⁷”, escrito com Lévy-Valensi e Pierre Migault, uma referência ao parentesco musical e à contiguidade sonora que favorece a criação de neologismos e de famílias de palavras, a partir de processos semelhantes aos estudados por etimólogos e linguistas em suas reflexões sobre as mudanças pelas quais passa uma língua. Lacan tenta decifrar o escrito da paciente a partir de interrupções que introduzem uma nova pontuação capaz de que dar ao texto outra cadência, buscando uma leitura que reduza a distorção e encontre uma sintaxe que produza sentido. Essa busca de um sentido regular, de algo de poético na fala da paciente, certa busca de um “querer dizer”, observa Viltard (2007), vai perder a importância para Lacan, que vai seguir depois a trilha de Freud, para quem o delírio é uma barreira à catástrofe da desapareção da possibilidade de isolar no *continuum* os elementos significantes.

A medicina do final do século XIX buscava tirar de cena o sujeito, e tudo fazia para evitar e contornar o relato da experiência subjetiva, sobre a qual não haveria controle possível. Concentrava-se, então, em uma leitura objetiva dos sintomas, de modo que a *anamnese* – a história da doença – pudesse servir tanto para determinar o exame e o diagnóstico quanto para a prescrição terapêutica. Já por volta de 1890,

⁵A autora destaca especialmente o caso apresentado por C. Pfersdorff, psiquiatra de Estrasburgo, que, em 1927, publicou um artigo "La Schizophasia; les catégories de langage" que foi referência para os primeiros estudos de Lacan, resgatados na análise do caso *Aimée*, foco de sua Tese de Doutorado em 1932.

⁶Chomsky (1957, p. 15) propõe esse exemplo para mostrar uma sequência da língua inglesa – *Colorless green ideas sleep furiously* – perfeitamente gramatical, sintaticamente falando, mas sem sentido, de acordo com a semântica (que exclui o poético reivindicado por Roman Jakobson, 1974, p. 85, que não escuta desvio em *A grief ago [I saw him there]*).

⁷O nome *schizographie* deve-se ao fato de a paciente em questão, Marcelle C., apresentar significativa distorção entre a língua falada – funções intelectuais íntegras, atenção, memória, lógica reivindicativa – e a escrita incoerente, que considera estranha, estrangeira e “inspirada”, no sentido forte de “imposta”, ditada por outro.

a partir de seus estudos sobre a afasia e na contramão dessa posição positivista, Sigmund Freud considerava o fato de que é sempre por meio da linguagem que os doentes relatam aos médicos seu mal estar.

É nessa relação entre linguagem e medicina que Roy Porter (1997, p. 367) nos fala das grandes “dificuldades de tradução entre o idioma do paciente e o jargão técnico do profissional”. No capítulo “Expressando sua enfermidade” – relativo à Inglaterra georgiana –, Porter (1993) aponta os estranhos poderes das palavras que podem servir de *antídoto* às doenças, “talvez embebidas em algum placebo”. Vem desses poderes o hábito de dar aos médicos muito tagarelas o nome de *ciarlatani*, e o ditado então corrente que diz: “doença nomeada é doença quase curada”.

2. Tradução como *talking cure*

Mas a relação entre linguagem e corpo pode ser buscada ainda muito antes, na psicagogia (condução da alma, da psique) de Górgias, que viveu no século IV a.C. Górgias conta que acompanhava seu irmão médico à casa dos doentes que não se deixavam persuadir a ingerir um *pharmakon*, uma droga: *quem persuadia era eu [dizia], sem outra arte que não a retórica*. O retor os convence, diz Armando Plebe (1978, pp. 4-8), melhor do que o médico, de que ele é médico: ao mesmo tempo sabe ser e sabe fazer supor que sabe. O saber de Górgias não é da ordem do conhecimento, mas da ordem da escuta do momento oportuno, ligado ao momento da intervenção, no "momento crítico" da doença⁸.

Distante da sedução, e mesmo da pura persuasão, a leitura freudiana do psiquismo inclui o corpo; e corpo, em psicanálise, não é identificado ao somático nem ao organismo. O problema com a histeria, por exemplo, é que os sintomas corporais revelam-se irredutíveis às explicações anatomopatológicas, e a racionalidade clínica da época não tem como lidar com o fato de que o corpo da histérica é um corpo falante, um corpo constituído por linguagem.

E assim se mostra o corpo de Anna O., apresentada ao leitor de Freud ([1895] 1996) nos “Estudos sobre a histeria” como uma mulher inteligente e perspicaz. Entre os graves sintomas que apresenta – perturbações da visão, alucinações, paralisias, sonambulismo, debilidade e anemia – chama atenção a profunda desorganização funcional de sua fala. Anna mistura quatro ou cinco línguas, atrapalha-se, não encontra as palavras, para no meio das frases, interrompe-se de tal modo que chega a emudecer. Assim que melhora, diz que não entende mais o alemão e passa a falar somente inglês. É capaz de ler fluentemente em francês e em italiano, mas se Freud lhe pede que leia em voz alta, reformula o que lê numa exímia tradução a prima vista para o inglês. *That's like an examination*, comenta, rindo, quando Freud tenta fazê-la encenar para outro médico essa leitura de passagem, pedindo-lhe que leia em inglês um texto em francês.

⁸A citação de Hipócrates trazida por Plebe (1978, p. 18) é: "O momento oportuno (kairós) é a alma de um tratamento (therapeia)". A fala do paciente exige a escuta do analista, mas o momento de fala do analista, o momento oportuno da interrupção, é aquele que permite a escuta do paciente. Apresento um estudo do kairós ligado à psicanálise freudiana em minha tese de doutorado: *Linguisterria: um chiste*. Unicamp, 1999.

Com o passar dos meses, Anna observa, primeiro, que falar de suas alucinações – que Freud chama ainda de “traduzir” [*übersetzen*] – liberta-a delas, produzindo o que batizou de uma *talking cure*, uma cura pela fala. Observa, em seguida, que essa fala libertadora só funciona com Freud – embora tenha sido antes paciente de Josep Breuer (que é co-autor dos Estudos) e demonstre afeto por ele. Além da eliminação de sintomas como distúrbios de visão e de audição, paralisias, anestésias, tosses, tremores... a fala acaba por funcionar como um antídoto para os próprios distúrbios de fala.

3. Corpos falantes

Se o organismo tem por movimento originário o retorno ao inanimado, a direção da morte, é preciso incrustar nele algo que é da ordem do artifício, e não de natureza pura. É esse artifício, nomeado por Freud ([1891]1977) “aparelho de linguagem” no livro sobre as afasias, que vai produzir o corpo propriamente dito – forças de vida que se opõem às de morte. Pode-se dizer que, de certa forma, o organismo é colonizado por isso que vem de fora dele – assim, no discurso freudiano não há corpo sem psiquismo, e é a linguagem que lhe é exterior, a alteridade que precede esse organismo, que vai conferir a ele o que chamamos de humanidade. O Freud neurologista não nega a realidade das funções fisiológicas, mas afirma, na contramão da medicina de sua época, que o organismo guarda a memória dessa linguagem que nele se inscreveu, se incorporou. Cada língua, portanto, entretém com o corpo – que faz viver, tornando-o falante – relações únicas e insubstituíveis. E essas relações supõem o tempo, e é assim que toda língua é carregada de história.

Essa passagem de organismo a corpo pode ser captada bem cedo no bebê; no *infans* que balbucia sua língua antes de distinguir nela pontos de segmentação. Dito de outra forma, ele começa a habitar a linguagem pela inflexão de voz, pelo acento, do latim *ad-canto*, antes de falar em palavras. Balbucia, então, uma rede de escansões, de cesuras em que ainda não é possível reconhecer palavras, praticando uma fragmentação muito particular das articulações sonoras que se inscrevem no seu corpo de bebê, e que o embalam na língua materna. A partir do momento em que começa a falar a língua (ou as línguas) que todos falam em volta dele e com ele, de acordo com o sistema fonológico e as regras de formação que caracterizam cada língua, as segmentações do início, marcadas tão somente por certa musicalidade e um ritmo especial, só voltarão a aparecer, por exemplo, na escuta de uma língua estrangeira, que reencena essa escuta primeira que regula o que Nancy chamou de um “diapasão-sujeito” (2002, p. 37) cuja frequência é regulada, mas desconhecida. Nessa entrada da criança na língua comum perde-se uma sonoridade que só vai aparecer nas expressões de surpresa, nas ex-clamações – de *ex-clamare*, como efeitos da interrupção da cadeia significante. Essas interrupções, daí em diante, vão produzir efeitos que podem ser reconhecidos como lapsos, chistes⁹, criações poéticas, mas também como loucura.

⁹Sobre esses efeitos, estudados por Freud nos sonhos, lapsos, atos falhos e chistes, e retomados por Lacan com o nome de “formações do inconsciente”, cf. Veras (2002)..

4. A tradução “enfermada”¹⁰

Louis Wolfson passou por tantas dificuldades para falar e escrever o inglês americano, sua língua materna, que chegou a receber o diagnóstico de retardamento mental, o que o levou a passar muito tempo frequentando as salas destinadas aos alunos ditos especiais. Contudo, os primeiros contatos com línguas estrangeiras – francês, alemão, hebraico, russo – abriram para ele outras possibilidades. O filósofo Gilles Deleuze (1997, p. 19), no estudo que escreveu sobre o livro de Louis Wolfson *O esquizofrênico e as línguas*, afirma que a psicose e a linguagem em que ela se traduz são inseparáveis do procedimento linguístico, ou seja, das técnicas empregadas para descobrir, e chegar a uma análise, a uma decisão ou a uma avaliação linguística. A questão aqui é perguntar, como faz Albert Fontaine (2002), sobre a pertinência de falar em procedimento linguístico, uma vez que o esquizofrênico justamente não tem escolha. Pensamos, então, nas diversas formas – encontradas por esses autores reconhecidos como loucos, poetas, artistas – de lidar com o mundo da linguagem; formas que valem tanto para a ciência da língua quanto para a literatura, a arte e, de passagem, para a tradução.

O Esquizofrênico e as Línguas (Wolfson, 1984) é escrito em francês. Wolfson explica que sua dificuldade com a fala e a escrita do inglês tem como causa a vibração dos sons de sua língua materna. Cada frase é analisada de acordo com seus elementos e movimentos fonéticos para ser imediatamente traduzida para uma frase em língua estrangeira, que tenha alguma relação com seus sons e seus sentidos. Os sons do inglês americano, descritos como altos e agudos, produziam nesse singular linguista uma ressonância dolorosa, que feria seus tímpanos – o que não acontecia com a escuta das demais línguas. Trata, então, de tapar os ouvidos para bloquear esses sons, mas também precisa manter-se imune a eles nos lugares públicos, evitando, na medida do possível, ser interpelado nessa língua que era falada em todo lugar. Além de todas as técnicas tradutórias que apresenta minuciosamente, chegando ao ponto de passar cerca de 40 páginas traduzindo a palavra *believe*, descreve o aparelho que havia inventado para sair à rua sem susto: um estetoscópio ligado a um gravador portátil para ouvir músicas em línguas estrangeiras; procedimento que alternava com a leitura. Deleuze observa, em *Crítica e Clínica* (1997, p. 23), que se Wolfson usava de fato esse aparelho antes de 1976, foi ele o criador do *walkman*, e “pela primeira vez na história uma bricolagem esquizofrênica está na origem de um aparelho que se espalhará por todo o planeta e que, por sua vez, esquizofrenizará povos e gerações inteiras”. Em sua luta para fazer cessar os sons que invadem seu corpo, Wolfson acaba por descobrir um antídoto, e tenta formalizar para a linguística um saber que deseja transmitir: o saber desmontar, desmembrar, neutralizar uma língua por meio de outras.

O que faz Wolfson é traduzir – segundo regras que se impõe – sua língua materna em uma das quatro línguas que estuda. Seguindo a apresentação de Albert

¹⁰Traduzindo à moda do autor, “enfermada” vem do francês *enferme*, encerrada, fechada. Na passagem para o português, com base na semelhança sonora, cria-se o neologismo *enfermada*, a partir de “*enferma*”.

Fontaine (2002), Wolfson distingue primeiro as vogais e as consoantes, mais estáveis que as vogais, uma vez que possuem uma localização corporal. Lábios, língua, dentes... interrompem a coluna de ar e, com base nesses pontos, pode fazer passar as palavras inglesas para outras línguas, numa espécie de tradução pela letra. Ouvindo, por exemplo, a palavra *crazy* (louco), procura em outra língua uma palavra com sons e até grafias parecidos e que também mantenha o sentido. Encontra em holandês *razend*, que também significa “louco”, e escreve *krazend* – é absolutamente necessário que haja letras, sons ou fonemas comuns, e *alguma* vizinhança articulatória; a manutenção da similaridade de sentido não o incomodava tanto. Na palavra *mad*, intercala a sílaba *la*, do francês, e chega a *malad(e)*, ainda com sentido aproximado.

Nessa luta de morte, Wolfson tenta destruir o ruído dessa língua que toma todo o seu corpo¹¹, buscando uma equivalência que exige a passagem por várias línguas, e nem sempre o procedimento surte efeito. Esse processo de tradução, diferente daquele que dá lugar à criação artística, vale apenas como procedimento no qual se encontra, afinal, preso, enfermo, no circuito da loucura.

5. Traduzir como outrar-se

Segundo Jean-Michel Rey (2002, p. 51), é durante o período passado em Rodez¹² que Antonin Artaud leva às últimas consequências o ato de tradução, buscando, por essa via, pelo viés do outro, “aceder à sua própria palavra”. Aceita deixar-se guiar pela alteridade, e assinala a coincidência entre recomeçar a escrever e começar a traduzir. A primeira tradução dessa época destina-se a seu psiquiatra e, a partir dela, sua escrita renasce não mais “sob o ditado do outro” (imposto em alucinações), mas no “prolongamento do outro”. Rey (2002, p. 53) observa que, nesse exercício, “as palavras lhe falam, ditam-lhe certo trajeto, obrigam-no a uma espécie de retorno em direção a si mesmo, a partir de um poema inglês”, a língua poética estrangeira que traduz. O texto estrangeiro tem para ele o valor de uma solicitação e a função de um despertar (*idem*, p. 65).

Em setembro de 1943, o psiquiatra Gaston Ferdière pede a seu poeta paciente que faça algumas traduções – como um exercício que chamou de arte-terapia, e que deveria permitir uma reconstituição do homem de letras, do mundo das letras fora do qual Artaud estava preso. Ferdière acredita que a tradução, uma escrita em presença de outros textos, teria o poder de produzir nele um choque que ativasse sua criatividade, que ameaçava desaparecer. O artista nomeia seu trabalho tradução, e depois adaptação, e não se trata de duas formas de referência a um mesmo trabalho. Primeiro diz que fará essa tradução buscando reencontrar em francês a vida original do espírito dessa obra, permanecendo bem perto do texto de Carroll – algo como o *simpatico*, a que Venuti (1995) contrapunha

¹¹Wolfson também tem problemas com a ingestão de alimentos, cujos nomes, escritos em inglês nas embalagens, precisa também traduzir. Os alimentos e as palavras maternas estão ambos envenenados (cf. Deleuze, 199, p.: 24).

¹²Depois de passar por diversos manicômios (entre 1937 e 1943), Artaud chega a Rodez, um hospital psiquiátrico de onde saiu em 1946 (cf. Rey, op. cit.).

o estranhamento¹³. Contudo, não é isso que acaba por fazer, e lança-se numa verdadeira disputa com o original e a língua em que é traduzido. De fato, Artaud lê através do espelho do texto de Carroll, e sua tradução testemunha que seu corpo e sua vida fazem parte do processo. O texto que se prometia *simpatico* liberta-se da língua do original e da própria língua da tradução.

Artaud escolhe traduzir *Through the Looking-Glass*, de Lewis Carroll. Anos antes (1931) havia traduzido outro texto desse autor, *O Monge*, seguido de um “Esclarecimento”, comentando texto e tradução, e reconhecendo nele uma espécie de feitiçaria verbal, de imagens que prometiam uma verdadeira corrente de vida, como nos sonhos. No dia em que toma a decisão de traduzir, escreve:

Sou um ignorante. Acreditava estar seguro do sentido das palavras, acreditava-me até certo ponto ser seu mestre. Mas agora que eu as *experimentei* um pouco, ele me escapa.

Por quê?

As palavras valiam pelo que eu as fazia dizer, isto é, pelo que lhes colocava dentro. Mas eu nunca pude saber exatamente até que ponto eu tinha razão (ARTAUD, *apud* REY, 2002, p. 54).

A tradução é precedida e seguida de cartas para diferentes destinatários – para o médico; para Henri Parisot, o tradutor; para Marc Barbezat, o futuro editor, além de cartas a amigos. O texto de Carroll, reescrito por Artaud não é um texto qualquer, é o capítulo 6, o capítulo que traz entre outros *Humpty-Dumpty*, o mestre das significações, esfinge e intérprete, o teórico da lógica e da linguagem no mundo invertido da ficção de Carroll. As palavras do poema são inventadas segundo diferentes procedimentos, entre os quais reconhecemos o que Freud chamou de “condensação”, no livro dos chistes e nas psicopatologias. Esses neologismos valises chamam a atenção de Artaud e é a partir daí que vai manter com o texto relações de atração e repulsa, admiração e ódio.

Pouco depois, entre 1943-44, traduz um poema de Edgar Allan Poe, *O Anjo Israfel*. Dizendo-se solicitado por uma voz cujas entonações precisa transcrever, traduz transformando a relação dos elementos no interior da língua e alterando a escala do sentido. É nessa tradução, segundo Rey (2002, p. 105), que ele chega a

uma espécie de ciência das palavras [...], uma prática inédita da dicção e da escansão; golpes através dos quais a língua não cessa de ressoar, graças aos quais, como pela primeira vez, as palavras se articulam a partir delas mesmas, tecem entre elas relações insólitas.

Nesse movimento, Artaud busca ultrapassar a pura alienação, e torna possível pensar num renascer a partir de um aquém das palavras, das mais antigas ressonâncias, de que fala Nancy (2002), como se a língua, musicada e escandida pudesse, enfim, reorganizar seu corpo.

¹³Segundo Venuti (1995, p. 304), a necessidade de trabalhar as diferenças linguísticas e culturais é o que leva à possibilidade de mudanças.

6. Uma louca intraduzibilidade

No abismo que se abre “entre a experiência e o pensamento da tradução”, Berman (2008, p. 35) se põe à escuta do que chamou de “insustentável opacidade” (*idem*, p. 28) do texto de Walter Benjamin (1923), que precisa ser lido, sim, ao pé da letra, de acordo com sua dicção. Sublinha, então, a crítica radical do filósofo alemão à visão corrente de linguagem como instrumento de comunicação que dá lugar à tradução como passagem entre línguas e culturas, como forma de transmissão.

O que *diz* uma obra poética? O que comunica? Muito pouco para quem a compreende. O que lhe é essencial não é a comunicação, não é o enunciado. E, no entanto, a tradução que pretendesse comunicar algo não poderia comunicar nada que não fosse comunicação, portanto, algo inessencial (BENJAMIN, [1923] 2008, p. 66).

Fazendo eco às palavras de Benjamin, em um tempo em que talvez ainda vigore, até mesmo por força de hábito, a visão de linguagem como instrumento, Jean-Luc Nancy volta-se para a comunicação e oferece-nos uma nova definição:

A comunicação não é a transmissão, mas a partilha que faz sujeito: a partilha sujeito de todos os “sujeitos” [...] Em um corpo que se abre e se fecha, que se dispõe e se expõe com outros, ressoa o barulho de sua partilha (de si, dos outros): talvez o grito no qual a criança nasce, talvez ainda uma ressonância mais antiga no ventre e do ventre de uma mãe (2002, p. 79).

Cabe a cada tradutor e a cada crítico de tradução uma disposição à escuta, um colocar-se em ressonância com o que nas línguas permanece não sabido, o que Jacques Lacan ([1975] 1996) nomeou, por um lapso, *lalangue*, que lembra a lalação, o balbucio da criança que ainda não fala, que diz respeito a tudo que foi ouvido antes da imposição do sentido.

A tradução de que falo neste ensaio é quase certo que não seja adequada à tradutologia – ao menos àquela que fala de tradução propriamente dita e que supõe, na trilha da proposta de Roman Jakobson (1974), a existência autônoma de duas línguas igualmente constituídas – mesmo sabendo que essa definição não é pacífica, e exige que se dê ouvidos ao que transita entre as línguas e permanece irreduzível à tradução, a despeito de toda a “simpatia”. Todavia, podemos pensar numa tradução que suponha somente uma alteridade, uma diferença que cale os sons que invadem e machucam, que permita algum tipo de convivência com o sintoma, que reabra nas línguas as veias poéticas, mesmo correndo o risco, como aconteceu com Hölderlin, “de perder-se no sem-fundo das profundezas da língua” (BENJAMIN, [1923] 2008, p. 81).

Referências

BENJAMIN, W. “A tarefa-renúncia do tradutor”. (Trad. Susana Kampff Lages). In: CASTELLO BRANCO, L. (org.). **A Tarefa do Tradutor, de Walter Benjamin: Quatro Traduções para o Português**. Belo Horizonte/MG: FALE-UFMG, [1923] 2008.

BENVENISTE, É. “L’hospitalité”. In: **Le Vocabulaire des Institutions Indo-Européennes**. Paris: Gallimard. Vol. I. 1966.

BERMAN, A. **L’Age de la Traduction. La Tache du Traducteur de Walter Benjamin, un Commentaire**. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 2008.

BERMAN, A. **A Prova do Estrangeiro: Cultura e Tradução na Alemanha Romântica**. (Trad. Maria Emília Pereira Chanut). Bauru/SP: EDUSC, 2002.

BLANCHOT, M. **L’Entretien Infini**. Paris: Gallimard, 1969.

BLANCHOT, M. **L’Amitié**. Paris: Gallimard, 1971.

CALLIGARIS, C. **Introdução a uma Clínica Diferencial das Psicoses**. Artmed: Porto Alegre, 1989.

CHOMSKY, A. N. **Syntactic Structures**. The Hague/Paris: Mouton, 1957.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. (Trad. Peter Pál Pelbart) São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle Convida Jacques Derrida a Falar da Hospitalidade**. (Trad. Antonio Romane). São Paulo: Escuta, 2003.

FONTAINE, A. A implantação do significante no corpo. **Literal**. Campinas, n. 5, pp. 145-168, 2002.

FREUD, S. **A Interpretação das Afasias**. (Trad. (do italiano) António Pinto Ribeiro; introdução de Armando Verdiglione) Lisboa: Edições 70, [1981]1977.

_____. Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (dementia paranoides) In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, [1911]1987.

_____. ; BREUER, J. Estudos sobre a histeria. In: **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud**, Vol. II. Rio de Janeiro: Imago, [1895]1987.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. (Trad. de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes). São Paulo: Cultrix, 1974.

LACAN, J. ; LEVY-VALENSI, J. ; MIGAULT, P. Troubles du langage écrit

chez une paranoïaque présentant des éléments délirants du type paranoïde (Schizographie). **Annales Médico-Psychologiques**. 1931. (resumido e publicado com o título **Écrits 'Inspirés': Schizographie.**, 1932, pp. 508-522).

LACAN, J. Conférence à Genève sur le Symptôme. **Bulletin de l'Association Freudienne Internationale**. Paris, ([1975]1996).

NANCY, J-L. **À l'écoute**. Paris: Galilée, 2002.

PLEBE, A. **Breve História da Retórica Antiga**. (Trad. e notas de Gilda Maciel de Barros). São Paulo: Edusp, 1978.

PORTER, R. "Expressando sua enfermidade: a linguagem da doença na Inglaterra Georgiana". In: BURKE, P & PORTER, R (Eds.), **Linguagem, Indivíduo e Sociedade**. (Trad. Álvaro Hattner). São Paulo: Edusp, 1993.

_____. "A linguagem do charlatanismo na Inglaterra, 1660-1800". In: BURKE, P & PORTER, R (Eds.), **História Social da Linguagem**. (Trad. Álvaro Hattner). São Paulo: Edusp, 1997.

REY, J-M. **O Nascimento da Poesia: Antonin Artaud**. (Trad. Ruth Silviano Brandão). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHREBER, D. P. **Memórias de um Doente dos Nervos**. (Trad. e introdução Marilene Carone). 3.e.d São Paulo: Paz e Terra, [1903] 2006.

VENUTI, L. "Simpatico". In: **The Translator Invisibility: a History of Translation**. Nova York: Routledge, 1995.

VERAS, V. **Linguisterra: Um Chiste**. Tese de doutorado. IEL-Unicamp, 1999.

VERAS, V. Um tempo para Chistes: o método de Freud e a transmissão de um saber. **Sínteses**. Campinas-Unicamp, pp. 453-462, 2002.

VILTARD, M. Scilicet. (Trad. Viviane Veras). **Literal**. Campinas, n. 10, pp. 209-235, 2007.

WOLFSON, L. **Le Schizo et les Langues ou la Phonétique chez le Psychotique (esquisses d'un étudiant de langues schizophrénique)**. Paris: Gallimard, 1984.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHO

Proposta:

Linguagem em Foco é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A revista divulga trabalhos sobre a linguagem numa perspectiva interdisciplinar, priorizando questões ou enfoques teórico-metodológicos envolvendo as áreas de estudo: Leitura, Escrita e Multiletramentos; Desenvolvimento da Linguagem e Ensino de Língua; Tradução, Lexicologia e Processos Cognitivos; Pragmática, Pragmática Cultural e Estudos Críticos da Linguagem.

Política editorial:

A revista estimula a colaboração da comunidade científica na área de Linguística Aplicada, aceitando artigos, em fluxo contínuo, de autoria de pesquisadores de universidades do Brasil e do exterior, assim como de docentes e discentes do Programa. Os trabalhos devem ser inéditos, podendo ser redigidos em português, inglês, espanhol ou francês. Havendo necessidade, conforme análise do Conselho Editorial, poderão ser organizados números temáticos e/ou especiais. Além dos artigos a revista aceita: resenhas de livros recém-publicados; textos de conferências; entrevistas; criação; divulgação de teses ou dissertações recentes (contendo resumo, texto do autor enfatizando os resultados e implicações da investigação, mais o comentário de um membro da banca). As propostas enviadas são avaliadas por dois pareceristas especialistas nas áreas em questão, membros do Conselho Editorial ou pareceristas *ad hoc*. Havendo discordância entre pareceres, o trabalho será enviado a um terceiro parecerista.

Forma de envio: Os trabalhos deverão ser enviados em CD (formato DOC ou ODT) e em 3 vias impressas (papel A4), sendo uma com identificação: nome instituição, endereço para correspondência (com CEP), email, telefone (com prefixo). O CD deve trazer uma etiqueta indicando o(s) autor(es) do trabalho e o programa utilizado (Word for Windows ou BrOffice)

Endereço para envio:

Comissão Editorial – Linguagem em Foco
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – CH – UECE
Av. Luciano Carneiro, 345, Fátima
60410-690, Fortaleza, Ceará, Brasil

Contatos:

Fone: 85-31012032
Fax: 85 31012026
Email: linguagememfoco@uece.br

Normas:

Número de páginas para cada tipo de trabalho:

Artigos, de 8 a 20 p.; Resenha, de 1 a 3 p.; Conferência de 3 a 8 p.; Criação de 1 a 8 p. (normas livres para poesia); entrevistas de 1 a 9 p.; divulgação de teses e dissertações de 1 a 8p.

Formatação dos trabalhos:

Título: centralizado, em maiúscula e negrito (sem grifos)

Nome(s) do(s) autor(es): à direita da página, sem negrito ou grifo, duas linhas abaixo do título, com maiúscula só para as letras iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando a instituição à qual está vinculado(a). O nome da instituição deve estar por extenso, seguido da sigla.

Resumo: usar a palavra resumo em corpo 10, negrito, itálico e maiúscula, duas linhas abaixo do nome do autor, seguida de dois pontos. O texto-resumo deverá ser apresentado em itálico, corpo 10, com recuo de dois centímetros da margem direita e esquerda. O resumo deve ter, no mínimo, 3 linhas e, no máximo, 10.

Palavras-chave: dar um espaço em branco após o resumo e alinhar com as mesmas margens. Corpo do texto 10. A expressão palavras-chave deverá estar em negrito, itálico e maiúsculas, seguida de dois pontos. Máximo de cinco palavras-chave, subdivididas por vírgula.

Abstract: mesmas observações do resumo

Keywords: mesmas observações das palavras-chave

Texto: em Times New Roman, corpo 12, justificado, margem padrão, espaçamento simples entre linhas e parágrafos. Usar espaçamento duplo entre o corpo do texto e subitens, ilustrações e tabelas, quando houver.

Parágrafo: usar adentramento 1cm

Subtítulos: sem adentramento, em negrito, só com a primeira letra em maiúscula, numerados em algarismo arábico. A numeração não inclui a introdução, a conclusão e as referências

Tabelas e ilustrações: (fotografias, desenhos, gráficos etc) devem vir prontas para serem impressas, dentro do padrão geral do texto e no espaço a elas destinados pelo autor

Notas: devem aparecer ao pé da página numeradas de acordo com a ordem de aparecimento, em corpo 10, justificadas

Ênfase ou destaque no corpo do texto: deve-se usar negrito. Para palavras em língua estrangeira não dicionarizadas em português usar itálico

Citações até 3 linhas: dentro do texto, entre aspas (sem itálico), seguidas do sobrenome do autor (em maiúsculas), ano de publicação e página(s) entre parênteses

Citações com mais de 3 linhas: destacadas com recuo de 4cm na margem esquerda, corpo menor (fonte 11), sem aspas, sem itálico e também seguidas do sobrenome do autor (em maiúsculas, ano de publicação e página(s) entre parênteses. As citações em língua estrangeira devem vir em itálico e traduzidas em nota de rodapé

Referências: a palavra “referências” em maiúscula, negrito; deve vir ao final do texto, segundo a NBR 6023

Observação: A desconsideração das normas implicará a não aceitação o trabalho. Os artigos recusados não serão devolvidos ao(s) autor(es)

