



Linguagem em Foco

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



volume 04 - No 01 - 2012
ISSN 2176-7955

IÚTA LERCHE VIEIRA
MARIA HELENICE ARAÚJO COSTA
ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGEM EM FOCO

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

VOLUME 4 – NÚMERO 1 – 2012 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
© 2012 Copyright by Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Paranjana, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60740-000 – Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br – E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à



Coordenação Editorial

Erasmus Miessa Ruiz

Capa e diagramação

Diogo Braga

Revisão de Texto

Alana Kercia Barros Demétrio

Maria Helenice Araújo Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central do Centro de Humanidades

Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

L755 Linguagem em Foco: revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da EUCE. – V.4, n.1 (jan./jun.2012). -Fortaleza : EdUECE, 2012.

Semestral
ISSN: 2176-7955

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

CDD: 410.05

IÚTA LERCHE VIEIRA
MARIA HELENICE ARAÚJO COSTA
ROZANIA MARIA ALVES DE MORAES
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGEM EM FOCO

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



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Reitor

José Jackson Coelho Sampaio

Vice-Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Editora da UECE

Erasmus Miessa Ruiz

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes
Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso
Francisco Horácio da Silva Frota
Francisco Josênio Camelo Parente
Gisafran Nazareno Mota Jucá
José Ferreira Nunes
Liduina Farias Almeida da Costa
Lucili Grangeiro Cortez
Luiz Cruz Lima
Manfredo Ramos
Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Marcony Silva Cunha
Maria do Socorro Ferreira Osterne
Maria Salete Bessa Jorge
Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Conselho Consultivo

Antônio Torres Montenegro (UFPE)
Eliane P. Zamith Brito (FGV)
Homero Santiago (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Manuel Domingos Neto (UFF)
Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)
Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)
Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)
Romeu Gomes (FIOCRUZ)
Túlio Batista Franco (UFF)

LINGUAGEM EM FOCO

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

Volume 4 – Nº 1 -2012 – ISSN 2176-7955

www.uece.br/linguagememfoco/

EQUIPE EDITORIAL

Maria Helenice Araújo Costa (UECE)

Iúta Lerche Vieira (UECE)

Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil

Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil

Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil

Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha

Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil

Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal

Célia Magalhães, UFMG, Brasil

Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, Estados Unidos

Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil

Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil

Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil

Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil

Ieda Maria Alves, USP, Brasil

Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil

Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França

Júlio César Araújo, UFC, Brasil

Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil

Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil

Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil

Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil

Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil

Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil

Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil

Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil

Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil

Nina Célia Almeida de Barros, Brasil

Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil

Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil

Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil

Thaís Cristófaró Silva, UFMG, Brasil

Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil

Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil

SUMÁRIO

Editorial	11
------------------------	----

ARTIGOS

Ela disse, ele disse: Vozes e representações de masculino e feminino no ambiente virtual	13
Otavia Alves Cé - Universidade Católica de Pelotas	
A argumentação do circo contemporâneo: Estratégias argumentativas no release do espetáculo Varkai do Cirque du Soleil	27
Cristina Alves de Macedo e Jaciara Ornélia Nogueira de Oliveira - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	
As manifestações das identidades em uma parceria teletandem (português/ espanhol)	37
Ana Maria Barbosa Varanda Riccioli e Denize Gizele Rodrigues - Universidade Estadual Paulista (UNESP)	
Modelos cognitivos idealizados e sua influência na tradução para as legendas	51
Simone dos Santos Machado Nascimento - Universidade Federal do Ceará (UFC)	
A responsividade em um comercial automotivo	67
Anderson Cristiano da Silva - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	

ENSAIOS

Velhos, novos e multiletramentos: introduzindo conceitos	81
Íuta Lerche Vieira - Universidade Estadual do Ceará (UECE)	
Tradução como um processo semiótico	93
Emílio Soares Ribeiro - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	

TEXTOS DE CONFERÊNCIA

Varição e Dicionários	105
René G. Strehler - Universidade Federal de Brasília (UnB)	

ENTREVISTA

Entrevista com Wilson J. Leffa	125
Camila Quevedo Oppelt - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	

EDITORIAL

Linguagem em Foco comemora sua divulgação no meio digital, reafirmando a proposta de apresentar trabalhos sobre a linguagem numa perspectiva interdisciplinar, procurando contribuir para a construção do conhecimento e a consolidação da pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino; em multilinguagem, cognição e interação e em estudos críticos da linguagem.

Muitos desafios se colocam para uma revista ainda iniciante como a nossa, mas que, ao mesmo tempo, poderá se beneficiar da agilidade eletrônica disponível e da experiência de um conselho editorial de excelência. Como participantes da sociedade da informação, acompanhamos com entusiasmo a abertura das fronteiras do saber, sempre prezando o rigor do fazer científico e a qualidade de sua divulgação. Estamos conscientes do muito a aprender na área editorial. Começamos explorando os pormenores da Plataforma SEER, que nos foi apresentada no I Encontro de Editores de Revistas Científicas, realizado em Florianópolis em 2012. De lá para cá, atravessamos um caminho atribulado até conseguirmos trazer a revista do papel para a tela, onde o que é mais simples para ler pode ser mais difícil de realizar, requerendo outras especialidades que a nossa de pesquisadores e conteudistas, ainda mais afeitos à publicação na forma impressa. Deste modo, *Linguagem em Foco* agradece aos autores que contribuíram para este número pela paciência em acompanhar esta travessia necessária, ficando a dever um *design* mais elaborado para volumes vindouros.

O volume inaugural desta fase, em seus números 1 e 2, ainda leva o ISSN impresso, mas já está disponibilizado na página recém criada da revista, dentro do Portal da UECE (www.uece.br/linguagememfoco), até que, resolvidos os impasses técnicos, possamos, de fato, ingressar como revista eletrônica. Os números em foco atestam a fertilidade da Linguística Aplicada, seja explorando questões novas, seja aprofundando caminhos teóricos e práticos, em diferentes formas de interação e espaços de atuação - presencial ou virtual - cada vez mais mediados pela escrita. O número 1 documenta a linguagem em situação... surpreendida no ciberespaço (jogos e práticas de ensino), nas diferentes mídias e suportes (anúncios publicitários, legendas de filmes) e até no espetáculo circense, sempre reveladora de sentidos e argumentos.

Fruto de uma chamada aberta para número diversificado, a presente publicação traz aos leitores 5 artigos, 2 ensaios, 1 texto de conferência e 1 entrevista, mostrando não apenas a diversidade da linguagem e os multiletramentos requeridos, como os desafios das novas práticas para os estudiosos. Mostra, especialmente, as ricas possibilidades de investigação, tradução, e reflexão sobre tantos processos em curso, com aportes para o ensino.

Dentre os artigos, **Otavia Alves Cé** analisa as representações de masculino e feminino de jovens em interação virtual no jogo de interpretação *Big Brother Cosplay*, através do fórum do website CosplayBr; **Cristina Alves de Macedo** discute a argumentação do circo, estudando o *release* do espetáculo Varekai do Cirque du Soleil, com foco em seu auditório e nas técnicas argumentativas; **Ana Maria Barbosa Varanda Riccioli** e **Denize Gizele Rodrigues** descobrem, no contexto de aprendizagem de língua estrangeira telecolaborativa, manifestações de identidade nas interações Teletandem entre uma estudante argentina e sua parceira brasileira. No âmbito da tradução de legendas de filmes do inglês para o português, **Simone dos Santos Machado Nascimento** investiga a influência dos modelos cognitivos idealizados (MCIs) na escolha do tipo de linguagem, para traduzir frases e clichês de raiva (palavrões). **Anderson Cristiano da Silva**, por sua vez, discute a contribuição da responsividade como elemento-chave na constituição de sentidos e da própria persuasão, em uma propaganda automotiva televisiva estrangeira, discorrendo sobre interação verbo-visual e desvelando estratégias midiáticas.

Nos ensaios, **Iúta Lerche Vieira** contribui com um texto de natureza introdutória, de cunho didático, discutindo a origem e o conceito de multiletramentos, detalhando as principais tipologias, procurando ilustrar a evolução dos velhos para os novos letramentos, sempre numa perspectiva plural e dêitica, chegando aos desafios educacionais. O segundo ensaio, de **Emílio Soares Ribeiro**, versa sobre tradução numa perspectiva semiótica – a interpretação como tradução de signos em signos, mostrando como este processo de tradução sucessiva se dá no cinema e num filme.

René G. Strehler nos brinda como uma lúcida conferência sobre lexicografia diferencial, abordando variação e dicionários e mostrando como a lexicografia lusófona e francófona usam critérios diferentes.

Finalizando a coletânea, **Camila Quevedo Oppelt** entrevista **Vilson J. Leffa** sobre ensino de línguas mediado por novas tecnologias e ensino a distância, abordando o desenvolvimento de materiais didáticos, a mediação docente e os novos papéis discentes.

Que os leitores apreciem a leitura!

Iúta Lerche Vieira

Maria Helenice Costa Araújo

Rozania Maria Alves de Moraes

ELA DISSE, ELE DISSE: VOZES E REPRESENTAÇÕES DE MASCULINO E FEMININO NO AMBIENTE VIRTUAL

Otavia Alves Cé

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de apresentar reflexões acerca da interação entre jovens brasileiros no ambiente virtual de comunicação e analisar as representações de masculino e de feminino presentes em tais interações. O estudo toma como base de análise as falas redigidas pelos participantes do jogo de interpretação virtual *Big Brother Cosplay Brasil*, desenvolvido através do fórum do site *CosplayBr*¹. Para tanto, foram selecionadas frases relevantes que apareceram durante a quarta edição do jogo, ocorrida em 2008. Estas reflexões tomam como referencial teórico básico os estudos de gênero e conceitos advindos dos postulados de Mikahil Bakhtin e seu Círculo.

Palavras-chave: Representação; Gênero; Plurivocidade; Ciberespaço.

ABSTRACT

This article aims to present reflections about the interaction between young Brazilians in the virtual environment of communication and analyze the representations of male and female present in such interactions. The study takes as basis for analyze the speeches written by the participants of the virtual

¹ Disponível em: < <http://www.cosplaybr.com.br> >.

role-playing game *Cosplay Big Brother Brazil*, developed through the forum of the site *CosplayBr*. For this, were selected relevant phrases that appeared during the fourth edition of the game occurred in 2008. These reflections take as theoretical base the gender studies and concepts arising from the postulates of Mikhail Bakhtin and his Circle.

Keywords: Representation; Gender; Plurivocity; Cyber space.

Introdução

É praticamente impossível citar alguma atividade humana que não faça uso da linguagem. Sendo uma criação humana, a linguagem é flexível e evolutiva, acompanhando e adaptando-se às mudanças sociais, políticas e comportamentais dos diversos povos.

Seja concebida tanto como verbal como não verbal, a linguagem nunca deixará de ser uma representação cultural de uma determinada sociedade e o fator primordial para o estabelecimento da comunicação, uma necessidade humana. Segundo Hjelmslev (2006, p.01) a linguagem:

[...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.

A linguagem é mutante e está em constante evolução. Hoje, vivemos em uma era em que a comunicação ultrapassou as barreiras físicas e temporais, sendo fortemente marcada pela interação mediada por computador (IMC). Esta IMC é encabeçada pela Internet que, segundo Costa (2005, p. 22), “é um hipertexto produzido coletivamente num contexto ciberespacial, tecnicamente interligado por uma imensidade de computadores plugados em rede universal”.

Com o advento da Internet, a linguagem sofreu uma nova mutação, dando origem ao que muitos autores denominam como linguagem digital. Este processo de construção discursiva acabou por proporcionar a criação de novos códigos e maneiras de se expressar, constituindo praticamente um novo vocabulário, caracterizado pela brevidade e objetividade, manifesta através de uma escrita abreviada e permeada por ícones não verbais.

Entretanto, mesmo dentro deste conceito de linguagem digital, várias sublínguas desenvolvem-se e modificam-se a cada dia. Estas línguas, específicas de algumas comunidades, apresentam códigos e expressões cujo sentido só é compreendido pelos membros de tais grupos.

É neste contexto que se localiza a presente pesquisa, que tem como objetivo analisar as formas de

interação e a produção dos enunciados sob uma perspectiva de gênero e poder no campo virtual composto pelo jogo Big Brother Cosplay² Brasil (BBCB), proposto pela comunidade do fórum de internet Cosplay Brasil (CB).

Para tanto, a metodologia empregada, baseou-se num estudo de caso de caráter qualitativo. A partir daí buscou-se um procedimento reflexivo sistemático com dados obtidos através de fontes primárias (pesquisa de campo – entrevistas e observações) e fontes indiretas (bibliografia).

1. As vozes do discurso

De acordo com os estudos de Bakhtin (2006), o discurso não é só o lugar de um, mas sim, de muitos sujeitos. A estes “vários sujeitos”, convencionou Bakhtin a chamar de sujeito polifônico, que, em geral, é aquele sujeito que “fala” e se manifesta como “eu” no enunciado. É também aquele que se responsabiliza por esse enunciado. Contudo, esses enunciados são elos da cadeia dialógica que remonta aos tempos do Adão mítico, e desde então são contaminados por múltiplas refrações de sentido. Desta maneira, o sujeito-locutor carrega consigo a “voz” de outros sujeitos que cabem no que ele quer dizer naquele momento. Desta maneira, então, pode se dizer que o discurso é constituído por uma infinidade de “vozes” distintas.

Segundo Di Fanti (2003, p.98) “o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana”. Assim, verificamos o que Bakhtin define como plurivocidade, ou seja, a tessitura de vozes sociais que constitui o espaço discursivo.

Cada voz é ideologicamente saturada, constituindo uma nova concepção de mundo e significados. As inúmeras vozes presentes no discurso inevitavelmente deixam transparecer ecos de valores que as constituem, pois sua totalidade influencia a forma como a enunciação é formulada.

2. Linguagem na Internet

Na era da comunicação virtual, a rede mundial de computadores permite ao usuário o acesso a informações do mundo todo, sobrepujando barreiras de espaço e tempo. Desta maneira, ele troca, armazena e obtém informações globalizadas.

Neste sentido, o desenvolvimento e a utilização da Internet acabaram por produzir, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de códigos e termos típicos. Desta forma, todo usuário ativo, de uma maneira ou de outra, acaba compreendendo o conjunto da rede e os termos que determinam seu

² Contração das palavras do inglês costume (roupa) + play (brincar), é o termo usado para designar as fantasias de personagens (seja de mangás, animes ou games) usadas por fãs.

conteúdo e funcionamento. As expressões ultrapassam o contexto cibernético e representam um fator concreto da globalização: a comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar.

É interessante ressaltar também que, segundo Fontes (2001, p.56),

[...] além da incorporação de novos signos semióticos, vem ocorrendo uma revolução na forma como esses elementos circulam: o meio digital tem servido de mediação para trocas entre diversos setores da sociedade contemporânea, ocupando um lugar de destaque na condução e organização de um grande número de atividades humanas.

É notável que, desde o surgimento da comunicação mediada por computador, uma grande quantidade de ferramentas comunicacionais e programas de computador que permitem trocas de mensagens tanto de forma síncrona como assíncrona vem-se desenvolvendo em escala crescente. Hoje em dia, e-mails, fóruns, blogs, etc, permeiam o nosso cotidiano.

Além desta adaptação tecnológica, também é perceptível o surgimento de uma linguagem própria da internet, o dito *internetês*. Repleta de abreviações e sinais gráficos (*smiles* e *emoticons*), Esta sempre nova linguagem renova-se a cada momento, seguindo o ritmo dinâmico e frenético da comunicação virtual.

No ambiente virtual, então, a linguagem sofre um processo de apropriação, de acordo com a comunidade na qual está inserida no momento, caracterizando-se assim como o que Carvalho (1973) denominou “linguagens especiais”.

Segundo Carvalho (1973), a linguagem comum é o meio de comunicação de um grupo social, o referencial para os usuários de um idioma, estabelecendo-se como código de comunicação de um povo. E as linguagens especiais são chamadas assim porque, em princípio, são usadas apenas por uma parte da comunidade linguística, apesar de poderem, posteriormente, ser utilizadas com frequência pelos demais componentes dessa comunidade.

De acordo com Galli (2005), a linguagem da Internet constrói-se, a partir da língua comum, adaptando vocábulos e, em grande parte, por meio de empréstimos da língua inglesa. Desta maneira, criam-se neologismos, em virtude das necessidades de comunicação da sociedade ou de um novo contexto social.

Tal fenômeno pode ser comumente apreciado em comunidades virtuais com contextos específicos, as quais adaptam palavras, expressões e até mesmo grafismos de acordo com seu contexto, deixando assim, marcas identitárias. Essas marcas, por sua vez, refletem ideologias e ajudam a construir o sujeito do discurso, além de serem capazes de revelar traços referentes às relações de poder e representações existentes no interior de tais grupos.

3. Sobre representações de gênero

Conceituar gênero constitui uma tarefa ingrata, porque a palavra denota diversos significados. Surgido com a luta feminista contemporânea, o conceito de gênero vai além de uma simples disputa binária entre homem e mulher. Segundo Haraway, podemos definir gênero como “um sistema de relações sociais, simbólicas e psíquicas no qual homens e mulheres estão diferentemente alocados” (2004, p.235). Visto desta maneira, o conceito então significaria diferenças sociais percebidas entre os sexos. De Lauretis, por sua vez, define gênero como “a construção social de ‘mulher’ e ‘homem’ e a produção semiótica da subjetividade” (apud HARAWAY, 2004, p.233). Apesar das diferenciações entre autores, os pressupostos sobre gênero permitiram especialmente “teorizar com mais destreza as complexas e fluidas relações e tecnologias de poder” (LIMA COSTA, 1998, p.134).

Para se fazer uma análise representativa de gênero e identidade, é preciso entender o sujeito como de natureza pós-moderna, isto é, fragmentado, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p.12). Este sujeito construído histórica e socialmente não é gerado espontaneamente, mas é “uma consequência de certos discursos regidos por regras, os quais governam a invocação inteligível da identidade” (BUTLER, 2008, p.209). Em outras palavras, cada sujeito é fruto de uma série de regras que o significam, o restringem e o adequam à sua sociedade. E é somente na constatação desta repetição que pode haver subversão.

Se as regras que governam a significação não só restringem, mas permitem a afirmação de campos alternativos de inteligibilidade cultural, *i.e.*, novas possibilidades de gênero que contestem os códigos rígidos dos binarismos hierárquicos, então é somente no interior das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade (BUTLER, 2008, p.209).

É nesse sentido de regras, disfarçadas como universalidade normativa, que muitas das relações de poder, mesmo que sutilmente, se revelam: desde a domesticação da mulher até o imaginário obrigatório da coerência heterossexual. A reiteração dessa ideologia perpetua a condição sexista, reproduzindo a realidade estanque do feminino dominado e impotente.

4. O Big Brother Cosplay Brasil

O Big Brother Cosplay Brasil (BBCB) é um RPG³ de fórum baseado no programa *Big Brother Brasil*. Com o sucesso do BBB original da TV, em 2004, um dos moderadores do fórum Cosplay Brasil,

³ Do inglês *role playing game* - numa tradução livre, “jogo de interpretação de personagens” - é um jogo em que os jogadores assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente. O progresso da narrativa se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro das quais os participantes podem improvisar livremente.

teve a ideia de fazer uma versão *online* do programa, recheada com elementos de animes⁴ e mangás⁵. Até o momento já houve quatro edições da atividade.

A versão *online* do programa busca simular o mais fielmente possível os moldes do programa original, contando desde uma versão virtual da casa, com mapa especificando todos os cômodos e suas respectivas descrições, até moderadores que encarnam os apresentadores, possibilitando a interação entre os *brothers* e o meio externo, além de comandarem as atividades dentro da casa.

No BBCB, oito participantes são escolhidos mediante votação no próprio fórum, estabelecendo um limite mínimo de requerimentos para poder votar. Estes requerimentos variam de edição em edição, indo desde um número mínimo de postagens no fórum até o tempo de registro no mesmo. Os candidatos ainda têm direito a fazer uma apresentação que equivale a uma campanha para arrecadar votos.

Os eleitos, então, são colocados para postar no tópico específico do jogo onde só os participantes e os organizadores podem se manifestar. Todos os outros membros do fórum, por sua vez, assumem o papel da audiência, pois a visualização do tópico é livre para todos.

Ao jogador é apresentado o ambiente equivalente a uma casa – na última edição, uma cópia fiel da casa utilizada no programa de televisão - a qual os participantes devem usar como referência para as postagens. O jogo, que se apresenta como uma mistura de drama mexicano com superpoderes de mangás, conta com a total criatividade dos participantes, que interagem entre si criando, assim, essa atmosfera. O BBCB tem duração total de oito semanas, e a cada sete dias ocorrem eventos semelhantes aos do programa original, como as eliminações, provas de líder e de anjo as provas são, porém, baseadas em sorte, procura de coisas no fórum ou convite a pessoas (outros usuários registrados que não estão participando ativamente da atividade) para assistirem ao jogo.

Uma série de regras em relação à postagem deve ser observada durante a participação no jogo, sendo elas: a) o participante deve postar obrigatoriamente uma vez por dia no mínimo, salvo exceções como o domingo que é considerado dia livre e/ou problemas pessoais que devem ser relatados a um dos organizadores. É permitido postar mais de uma vez por dia; b) só será possível postar novamente quando a metade dos participantes comentar logo em seguida; c) todo post deve conter fatos e interação com um ou mais *brothers*; d) *double post*, *one-liners* e *flood* são terminantemente proibidos; e) todos os participantes devem seguir rigorosamente as instruções passadas pelos apresentadores. No momento em que os apresentadores postarem para se comunicar com os *brothers*, os *posts* seguintes podem ser usados para fazer perguntas e tirar dúvidas, além de se comunicar com o meio externo (como os participantes originais fazem, ao mandar beijos para a família, por exemplo).

Além disso, a utilização de avatares também deve se adequar às normas do jogo: os participantes devem utilizar o avatar original disponibilizado, uma espécie de caricatura de cada jogador ao estilo mangá, caracterizando assim o seu personagem.

4 Anime (ou anime) é o nome usado para se referir a qualquer produto de animação produzido no Japão.

5 Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa.

Conforme especificado nas regras, para o bom andamento da atividade, os participantes devem incluir seus colegas jogadores nas postagens, nunca postando somente com uma pessoa. Ao fazer isso, cada participante empresta sua voz aos demais, fragmentando cada vez mais a identidade do personagem. O importante é manter a continuidade de tais postagens, simulando um diálogo contínuo, como se os participantes realmente estivessem confinados em um mesmo local.

A análise dos diálogos oriundos dessa interação e os conflitos de vozes quando observados sob a ótica das representações de gênero compõe um campo rico e cheio de detalhes, como apresentarei a seguir.

5. Análise

O *corpus* desta pesquisa foi constituído de recortes de comunicação digital oriundos das interações ocorridas durante a quarta edição do BBCB, realizada no segundo semestre de 2008. Os participantes estão identificados com a letra M para masculino e F para feminino, e com numerais (1, 2, 3, etc), para diferenciar garotos e garotas entre si.

A análise realizada no *corpus* procurou identificar marcas de relações de gênero e poder, manifestas nas diversas vozes que cada personagem/jogador assumiu no decorrer de toda a atividade. Porém, primeiramente, explicarei como ocorre a construção dos diálogos e interações.

Essas interações, construídas de maneira peculiar, onde um mesmo jogador interpreta vários personagens⁶ ao mesmo tempo, possibilitam uma comunicação dinâmica e num primeiro momento caótica. Cada personagem em questão é um simulacro da pessoa real, porém idealizada e fantasiada ao estilo dos heróis japoneses. Além disso, expressões e *emoticons* familiares à comunidade cosplayer são bastante empregadas. O recorte (1) exemplifica e esclarece o previamente mencionado:

Recorte (1):

por **M1** em Sáb Set 27, 2008 3:45:23

M2: Alguém pode me explicar o que está acontecendo?

M3: Acho que é fácil, chefe... tem uma F2 e um clone dela ali o_o

M1: Normal isso, não se preocupem... às vezes são 3 diferentes, mas não é nada demais.

M3: Nada demais? A gurria se multiplicou e nem é Kage Bunshin!

No recorte acima, o jogador M1, além de comandar as ações de seu próprio personagem, dá voz também aos personagens M2 e M3. Além disso, faz uso de *emoticons* para representar expressões faciais

⁶ Convencionei chamar “jogador” o participante real, que dá a voz; e “personagem”, o simulacro representado no campo virtual.

e afetividade entre interlocutores, auxiliando assim a construção de significações na comunicação digital. O uso dessa ferramenta configura uma alternativa de comunicação informal e lúdica, conferindo características atrativas para a interação.

Outro elemento pertinente no recorte (1) é o uso da expressão *Kage Bunshin*⁷, uma apropriação do universo dos mangás. Seu sentido é perfeitamente compreendido pelos membros dessa comunidade, entretanto é estranho para as pessoas alheias a este grupo social. Expressões como esta permeiam vários diálogos encontrados no BBCB, o que torna boa parte de suas significações incompreensíveis para aqueles que desconhecem o código.

Dando segmento, a análise foi dividida em dois grandes blocos: a) *performance*, que engloba as ações realizadas e as tarefas desempenhadas pelos personagens dentro da casa virtual; e b) *representação*, que trata da maneira como masculino e feminino representam o sexo oposto quando incumbidos de dar-lhe voz ativa.

5.1 Quanto à performance

No BBCB a história a ser contada pelos participantes é inteiramente livre, estando presa somente à sua capacidade criativa. Por inúmeras vezes é possível verificar elementos relativos ao imaginário da cultura pop japonesa – como a apropriação de personagens e poderes de games e animes. Entretanto, por trás de todo o aspecto lúdico, identificam-se elementos relativos às relações de poder, na maneira como o jogo foi conduzido por seus participantes.

Foi perceptível num primeiro momento uma divisão sexista em relação às postagens: mulheres só interagiam com mulheres, enquanto homens interagiam somente com outros homens. Somente após alguns dias de jogo as postagens tornaram-se mistas, entretanto, a partir daí começaram a se fazer visivelmente presentes certas estigmatizações de papéis sociais. Entende-se por estigma uma imagem caracterizada e fossilizada de um determinado indivíduo ou grupo, marcado por uma série de fatores que remetem a uma relação de pertencimento a uma determinada classe, raça, cultura ou gênero. O recorte (2) apresenta um exemplo do estigmatização:

Recorte (2):

por **M2** em Ter Set 09, 2008 0:54:27

M2 se dirige até a cozinha com M3 e M1 e se esquece completamente da armadura...

Na cozinha ele começa a mexer nos armários e nas gavetas e grita!

⁷ *Kage Bunshin no jutsu* (em português, *técnica dos Clones de sombra*) é uma técnica do universo do mangá Naruto que consiste em criar cópias da pessoa que a usa.

M2 diz: - *F1aaaaaaaaa, o que você vai fazer de bom para comeremos?!?*

F1 diz: - *Ainda não sei. O que tem na dispensa de bom?????*

M2 estava envolvido em outra atividade com M3 e M1, quando, na história, estes sentem fome. Neste momento, ele traz para o jogo F1, para esta dar-lhes de comer. Cozinhar é uma atividade comumente relacionada às mulheres, um mito associado à feminilidade, e mesmo o BBCB sendo uma atividade ficcional, situação em que o “cozinheiro” não necessariamente precisaria ter aptidões culinárias reais, M2 prefere delegar esta tarefa a uma mulher. A maneira como o faz, mais como uma imposição do que um questionamento (“o que *vai fazer*”) e a resposta positiva que obtém, sem contestação, revelam marcas veladas do perpetuado estereótipo domesticado da mulher, relacionado ao lar e ao dever de cuidar da família.

Entretanto, essa determinação de papéis sociais estigmatizados não parte unilateralmente da parcela masculina. As próprias mulheres contribuem para a mesma, como se verifica no recorte (3).

Recorte (3):

por **F1** em Qui Set 11, 2008 19:45:46

F1: Bom, eu tentei. Vou fazer o almoço, Pan varre a casa para mim?

F2: Okey

Aqui F1 assume o papel de cozinheira, previamente imposto, e designa para F2, que aceita, sem contestação, outra tarefa considerada feminina: varrer a casa. Mesmo tais atividades sendo irrelevantes para o desenvolvimento do jogo, elas não deixam de ser marcadas, e frequentemente são citadas e associadas às mulheres da casa do BBCB.

Apesar das postagens mistas, foi observado que, mesmo de maneira mais sutil, a divisão entre sexos continuava a existir, de maneira que, mesmo incluindo seus colegas do sexo oposto na história, estes eram considerados meros figurantes em relação à ação central, como podemos ver no recorte (4):

Recorte (4):

por **M4** em Ter Set 16, 2008 20:41:55

M4 - M1, temos que fazer algo!

M1 - Sim, temos... mas o quê?

M4 - Você não tem nada nessa bolsa que possa servir pra essa ocasião?

M1 - Deixe-me ver...

M1 abre sua bolsa e fica procurando algo que os possa ajudar.

M1 - É, cara... não tem nada que possa nos ser útil aqui.

As coisas continuavam a tremer. As garotas que antes estavam escondidas debaixo da cama correram para fora da casa, com medo de que tudo viesse a baixo.

F2 - Chefis, o que tá acontecendo?

M4 - Isso é resultado de uma brincadeirinha do M1.

Neste exemplo, enquanto a ação ocorre envolvendo M4 e M1, as mulheres da casa somente observam e assumem o papel de vítimas, a espera de alguém que as socorra. Sendo esta uma competição, podemos entender essa divisão como uma estratégia para se eliminar oponentes e destacar a si mesmo e a seus aliados.

Além disso, F2 refere-se à M4, como “chefis”, evidenciando uma posição hierárquica mais elevada que a sua. Este tratamento repete-se por inúmeras vezes, e não pareceu estar ligado à liderança da casa virtual.

Outro fator que se mostrou interessante foi a sequência de postagens. Verificou-se que participantes do mesmo sexo tendiam a fazer postagens sequenciais, continuando o mesmo assunto tratado por outro jogador do mesmo sexo em um post anterior. A quebra nessas sequências, normalmente, significava uma guinada na história do jogo, puxando a atenção para o grupo que até então configurava os coadjuvantes.

Podemos, enfim, concluir em relação à performance dos personagens que, apesar da liberdade de assuntos a serem tratados/ atividades a serem realizadas, por mais fantásticas que pudessem ser, em muitos casos mitos já cristalizados foram reproduzidos. Tal qual os heróis dos quadrinhos japoneses, a parcela masculina ficou responsável pela ação, enquanto a feminina assumia um papel secundário, de suporte a seus heróis.

5.2 Quanto à representação

Seguindo a proposta da atividade, de que cada jogador deve incluir os personagens dos demais jogadores em sua postagem, múltiplas vozes e representações acabam se sobrepondo. Essas representações, entretanto, acabam por vezes tornando-se exemplos de exageros e estereótipos.

Assim, dando sequência à análise sugerida neste estudo, nesta parte apresentam-se recortes em que se manifestam representações de masculinos e femininos, na voz de mulheres e de homens, respectivamente.

Recorte (5):

por **F2 chan** ^.^ em Dom Out 26, 2008 14:44:30

F1: vamos invadir o quarto do líder *-*

F2: Isso, vamos invadir *-*

F1: Como assim invadir F2...quem ganhou a liderança foi você...o_o”

F2: ...

F2: Você não ouviu a Anne falando....o.Õ????

F2: ...

M3: F2...??????

F2: EU GANHEI A LIDERANÇAAAAAAAAA *-----*

No recorte (7) verifica-se um uso demasiado de signos gráficos, principalmente na fala das personagens femininas. Na comunidade do CB a utilização de *emoticons* é comum para ambos os sexos, mas identificou-se uma utilização maior desses recursos quando jogadores do sexo masculino interpretavam as personagens femininas; observou-se ainda que a versão exagerada desses *emoticons* parecia exclusiva para representações femininas— como se pode ver no caso da última fala de F2 no recorte (7).

Outro ponto relevante na busca pela representação do feminino é a quantidade de vezes que termos maternais como *filhote*, e *nenê* aparecem associados às falas das personagens mulheres, normalmente referindo-se aos outros participantes ou a personagens externos citados. A preocupação com o bem estar alheio, juntamente com uma carga afetiva, permeia o discurso das mulheres, assim como se espera do papel social da mãe.

Conclusão

O BBCB, com todas as suas peculiaridades, configura um rico campo de pesquisa em se tratando de formas de interatividade e uso de linguagens da internet. Além disso, mostrou-se relevante em relação à pesquisa sobre gênero e representação.

Apesar de a internet ser aclamada como um campo revolucionário e compor um cenário aberto à mudanças formais da língua, ideias cristalizadas parecem perpetuar sua existência. Mesmo os participantes da pesquisa se mostrando como hábeis tecelões de histórias, brincando e misturando línguas, ilustrando graficamente suas falas e rompendo paradigmas de interação, para eles a questão do gênero permanece repleta de estereótipos, e os papéis sociais fossilizados pela sociedade encontram eco em seus discursos. Acredita-se ser relevante desmascarar o(s) mito(s), desnaturalizá-lo(s), desconstruir imagens preconceituosas e cristalizadas. Porém, aqui, a guerra dos sexos continua eterna.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, J. G. H. de. **Teoria da Linguagem** - natureza do fenômeno linguístico e análise das línguas. Tomo I. Coimbra: Atlântica, 1973.

CASTELS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, S. R. Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet. In: _____ COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-36.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 2005.

FONTES, M. C. M. O Chat como Gênero Digital. **Symposium**, Recife, 2001.

GALLI, F. C. S. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertextos e Gêneros Digitais**: novas formas de construção do sentido. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 120-141.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HARAWAY, D. (1991) 'Gênero' para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, jan/jun. 2004.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

de LAURETIS, T. (1987) A tecnologia do gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, H. (Org.). **Tendências e Impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEMOS, A. (s/d). **As Estruturas Antropológicas do Cyberespaço**. Disponível em: <<http://www.facom.yfba.br/pesq/cyber/lemos/estrcy1.html>>.

LIMA COSTA, C. O tráfico do gênero. **Cadernos Pagu**, n. 11, p.127-140, 1998.

NICHOLSON, L. (1999) Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.2, p. 9-41, 2000.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**: Considerações iniciais. Disponível em: <<http://bocc.unisinos.br/pag/recuero-raquel-redes-sociais-na-internet.pdf>>.

SATO, C. **Japop**: o poder da cultura pop japonesa. São Paulo: NSP, 2007.

A ARGUMENTAÇÃO DO CIRCO CONTEMPORÂNEO: ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO RELEASE DO ESPETÁCULO VAREKAI DO CIRQUE DU SOLEIL

Cristina Alves de Macedo
Jaciera Ornélia Nogueira de Oliveira

RESUMO

O presente artigo discute sobre a argumentação do circo, focando o estudo no release do espetáculo *Varekai* apresentado pelo Cirque du Soleil. Busca-se trazer indicações sobre o auditório ao qual se dirige o espetáculo *Varekai* e discutir sobre as técnicas argumentativas utilizadas no release, com base na classificação disponibilizada por Perelman e Tyteca (2005). Inicialmente, o artigo descreve a história do circo, mostrando sua evolução desde o Circo Moderno ao Circo Contemporâneo, e a classificação dos circos, em pequeno, médio e grande, destacando que o Cirque du Soleil é um circo de grande porte. Discute-se sobre o auditório do espetáculo *Varekai* e por fim, abordam-se as técnicas argumentativas presentes no release.

Palavras-chave: Argumentação; Auditório; Técnicas argumentativas; Circo.

RESUMÉ

Cet article veut discuter l'argumentation du cirque, Il essaie d'apporter des indications sur l'auditoire

vers lequel le spectacle Varekai se dirige et discuter les techniques argumentatives utilisées au release, à partir de pré-supposés théoriques développés par Perelman et Tyteca (2005). D'abord, l'article décrit l'histoire du cirque, et montre son évolution dès le Cirque Moderne jusqu'au Cirque Contemporain, et le classement des cirques, comme petit, moyen et grand, Il souligne que le Cirque du Soleil est un cirque de grande dimension Il discute à propos de l'auditoire du spectacle Varekai et finalement, aborde les techniques argumentatives présentées dans le release.

Mots-Clés: Argumentation; Auditoire; Techniques argumentatives; Cirque.

Introdução

Este artigo tem por finalidade discutir sobre a argumentação do circo, direcionando-se, mais especificamente, a analisar o release do espetáculo *Varekai*, apresentado no Brasil pelo Cirque du Soleil no período compreendido entre 2011-2012. Com base na classificação disponibilizada por Perelman e Tyteca, no livro: *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, busca-se indicar o auditório ao qual se dirige o espetáculo *Varekai* e discutir sobre as técnicas argumentativas presentes no release.

O release, *corpus* deste estudo, é um texto divulgado pela assessoria de imprensa do Cirque du Soleil com o objetivo de apresentar, a um provável público, informações sobre o espetáculo *Varekai*; logo abaixo segue, na íntegra, o conteúdo do release, o qual, ao longo do artigo, terá alguns trechos destacados entre “aspas”:

VAREKAI: SOBRE O SHOW⁹

Em uma misteriosa floresta no interior de um vulcão, existe um mundo extraordinário. Um lugar onde tudo é possível, chamado *Varekai*.

Um jovem solitário cai dos céus e assim começa a história de *Varekai*. Caindo de pára-quedas no meio de uma floresta misteriosa e mágica, um lugar fabuloso habitado por criaturas de mil metamorfoses, este jovem homem lança-se numa aventura absurda e intrigante. Neste lugar longínquo, onde tudo é possível, inicia-se uma celebração à redescoberta da vida.

A palavra *Varekai* significa “em qualquer lugar” na língua dos ciganos, os eternos nômades. Esse espetáculo é uma homenagem ao espírito nômade, à alma e à arte da tradição do circo, bem como à paixão infinita de todos os que continuam a sua busca no caminho que leva até o *Varekai*.

Os questionamentos que guiaram a construção deste artigo foram: a que auditório se dirige o

⁹ Texto retirado do site de divulgação do espetáculo Varekai do Cirque du Soleil. Disponível em: <<http://www.cirquedusoleil.com/pt/shows/varekai/show/about.aspx>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

espetáculo *Varekai*? Quais as técnicas argumentativas presentes no release do espetáculo *Varekai*? No intuito de responder a essas perguntas, o artigo foi dividido em três tópicos: o primeiro, de caráter histórico-descritivo, busca inserir o leitor no contexto do estudo relatando sucintamente a história do circo desde o circo moderno ao circo contemporâneo. O segundo e o terceiro tópicos, de caráter descritivo-analítico, com vestígios críticos, abordam assuntos inerentes à argumentação do circo. Discute-se, sobre o auditório do espetáculo *Varekai* do Cirque du Soleil e sobre as técnicas argumentativas presentes no release.

1. Do circo moderno ao circo contemporâneo

O circo, como se conhece hoje, tem suas origens ainda no século XVIII com o surgimento Circo Moderno. A criação do Circo Moderno é atribuída a Philip Astley, um inglês que, valendo-se das proezas de exímios cavaleiros, dispensados ou reformados das forças armadas da Inglaterra, organizava espetáculos.

Os espetáculos realizados pela companhia de Astley eram compostos, predominantemente, por apresentações de habilidades sobre cavalos, as quais, com o passar do tempo, se tornaram pouco atrativas para o público. Essa falta de variação era provocada pela impossibilidade de mudanças e renovações nas evoluções sobre cavalos em um espaço de tempo relativamente restrito. Com a finalidade de criar outra dinâmica para as suas apresentações, Astley convidou os saltimbancos – artistas que exibiam números como equilibrismo, acrobacia, malabarismo, palhaço – para fazerem parte dos espetáculos, iniciando assim, uma nova etapa no mundo do circo.

As grandes transformações ocorridas no espetáculo de circo, que passou das apresentações de números unicamente equestres à gradual incorporação de outros artistas, propiciaram a criação de um show que é reconhecido como espetáculo de circo moderno.

Foi na Inglaterra, em Londres, por obra de Philip Astley, um ex-suboficial do exército britânico, sargento-maior do Regimento dos Dragões, a criação do que é definido como “circo moderno”, com as características de espetáculo assim como se conhece hoje. Ele organizou espetáculos onde se apresentavam cavaleiros que demonstravam habilidades em desenvolver números, e, apresentando seu espetáculo com “volteios sobre três cavalos”, chamou a atenção da aristocracia, dando grande visibilidade a essa arte, resolvendo sucessivamente acrescentar a esse espetáculo as entradas e apresentações dos saltimbancos. (MACEDO, 2008, p.31).

Vale salientar, porém, que o termo “circo” para designar essa tipologia de espetáculo só foi usado, pela primeira vez, por volta de 1780, quando um artista chamado Charles Hughes, que fazia parte da companhia de Astley, abriu um estabelecimento ao qual deu o nome de Royal Circus.

Contudo, vale salientar que os espetáculos de Astley, assim como o de Hughes, aconteciam em um espaço fixo, num local chamado Astley’s Royal Amphitheater of Art o qual, por força do próprio clima da capital inglesa que dificulta as apresentações em locais abertos, possibilitava a realização das

apresentações. Outrossim, o fato de ser realizado em espaço fechado dava azo à possibilidade de cobrar ingresso ao público que ia assistir as apresentações. Até este momento, a estrutura circular de lona como se vê atualmente ainda não existia.

Com as constantes mudanças vivenciadas pelo circo ao longo de sua história, o seu espetáculo foi deixando de ser realizado apenas em espaços fixos para acontecer também de maneira itinerante. Essa nova maneira de o circo apresentar os espetáculos foi corroborada por John Bill Ricketts, um artista americano que teve a idéia de construir um circo de lona, estrutura caracterizada pela facilidade de montagem e transporte. E assim surge o “circo americano”, circo que apresenta as características estruturais prevaletentes até os dias atuais.

Os circos, de acordo com a infraestrutura e composição do espetáculo, são divididos em três categorias, a saber: pequeno, médio e grande porte. Neste artigo comentar-se-á apenas sobre este último. Os circos de grande porte, caracterizados principalmente pela sua estrutura empresarial, veiculam espetáculos que exigem grandes recursos financeiros, sendo a divulgação de suas apresentações realizada através da utilização de vários meios de comunicação, envolvendo desde os impressos, o rádio, a televisão, às redes de internet, como meio de propiciar uma maior abrangência da publicidade dos espetáculos. Como apontado por Costa (1999, p. 93-94) os circos de grande porte

possuem infra-estrutura e tecnologia para apresentarem espetáculos luxuosos e pirotécnicos, além de viajarem por todo o mundo. [...] A publicidade é intensa através de cartazes espalhados por toda a cidade, *outdoors*, propagandas nos diversos meios de comunicação, como rádio, televisão, jornais, revistas etc.

Dentre os circos de grande porte atuantes na contemporaneidade, destaca-se o Cirque du Soleil o qual, reconhecido mundialmente por produzir espetáculos que envolvem grande refinamento técnico, é considerado uma das maiores empresas de entretenimento a utilizar a arte circense.

O Cirque du Soleil, criado em 1984 pelo canadense Guy Laliberté, proporciona diferentes espetáculos de circo concomitantemente em várias partes do mundo, e, para isso, ele conta com uma diversidade de grupos de artistas, de nacionalidades distintas, que realizam apresentações, não apenas em espaços fixos, mas também de maneira itinerante. No Brasil, após ter trazido os espetáculos Saltimbancos (2006), Alegria (2007-2008) e Quidam (2009-2010) o Cirque du Soleil estará veiculando o espetáculo *Varekai*, durante um período compreendido entre 2011 e 2012. De acordo com informações disponibilizadas através do site do Cirque du Soleil, desde a sua fundação, mais de cem milhões de pessoas já assistiram a seus espetáculos, sendo previstas cerca de quinze milhões de pessoas para essa temporada.

A publicidade das apresentações do *Varekai* no Brasil é variada e envolve, entre outros instrumentos, um release, o qual tem o escopo de apresentar informações sobre o espetáculo. No próximo tópico, analisa-se a que tipo auditório se direciona o espetáculo *Varekai*, com base nas informações descritas no release.

2. O auditório do espetáculo do Cirque du Soleil

Inicialmente, apelando para o mundo maravilhoso de “uma misteriosa floresta no interior de um vulcão”, o Cirque du Soleil convida o público a penetrar no mundo mágico do circo e a assistir ao espetáculo *Varekai*. Mundo esse que, mesmo construído através do discurso dramaturgic do release de maneira fictícia, é baseado fundamentalmente na interação dos artistas com o real, com o risco e com o riso, havendo um transito contínuo que acontece entre a “vida” e a “morte”. A vida do artista que se apresenta na cena e a possibilidade de morte pelo risco que as técnicas circenses envolvem.

Ao analisar o release do *Varekai*, é possível perceber que, ao configurar o local onde acontece o espetáculo como um mundo fabuloso, o Cirque du Soleil busca, não apenas convencer o público a assisti-lo, mas persuadi-lo por meio do estímulo ao imaginário.

Esta maneira de o circo apresentar o seu espetáculo estimula o interesse do público, todavia, esse é apenas um dos aspectos que instiga a curiosidade das pessoas, existindo, além desse, muitos outros elementos. É possível detectar em bibliografias específicas que o circo é visto, por exemplo, como um espaço que sempre despertou a curiosidade das pessoas por ser circundado por uma espécie de universo mágico e pela singularidade de sua estrutura, que o diferencia de outros grupos e companhias de artistas (MACEDO, 2008).

Vale destacar, porém, que é principalmente no momento do espetáculo que o circo faz suscitar as mais diversas emoções e sentidos, e o público tem a possibilidade de vivenciar esse universo mágico; nesse contexto, como apontado por Bolognesi (2002, p.5),

[...] o fogo não queima; no trapézio, o homem voa; o aramista vence distâncias equilibrando-se sobre um fio; o equilibrista suporta objetos inusitados, que no dia-a-dia não se prestam a esse fim; os animais selvagens são dóceis, etc. Diante dessas performances o público, no limite extremo, experimenta o espanto, o terror (efeitos do sublime) e o despontar da morte em sua real possibilidade.

Assim, pelo fato de as técnicas circenses envolverem um risco eminente, o que se apresenta como fictício, ao menos no que toca o discurso do release, é, portanto, apenas a dramaturgia que permeia o espetáculo *Varekai*, sendo que o artista em cena não representa, não finge realizar um número durante o espetáculo, mas realmente se apresenta para um público, para um auditório, com todo o risco que as técnicas circenses comportam. Neste ponto, torna-se necessário comentar sobre a importância que o orador deve dar ao auditório no momento de estruturar um discurso.

Perelman e Tyteca (2005) apontam que a argumentação visa obter a adesão daqueles aos quais se dirige e indicam que é fundamental que essa seja elaborada inteiramente em função do auditório. Ao

definir o auditório como sendo “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com a sua argumentação” (p.22), os autores destacam a existência de três tipos distintos, como demonstrado por Monteiro (2011, p.95)

[...] existem três principais tipos de auditório: particular, individual e universal. O auditório particular é formado por um ouvinte ou por um grupo específico, enquanto o auditório individual se constitui pelo próprio locutor, a exemplo dos diários pessoais, monólogos, entre outros. Já o auditório universal é aquele que constitui a Humanidade em geral.

A capacidade de abranger todos os tipos de públicos, não fazendo diferenciação entre classe social, etnia, gênero, denota que, ao criar um espetáculo, o circo deva ponderar antes de tudo que irá atingir a todos os tipos de pessoas, ou seja, um auditório universal. Entretanto, não se deve pensar que as informações expostas ao auditório universal sejam válidas para todos univocamente. O auditório universal deve ser compreendido como um conjunto de pessoas para as quais as informações devem ser pautadas sobre as categorias do real – que envolve fatos, verdades e presunções.

Ao caracterizar um auditório como particular, é válido pensar na categoria do preferível – que abrange valores, hierarquias, lugares –, mas ao argumentar para esse tipo auditório, o orador precisa considerar que as informações oferecidas devem ser válidas igualmente para o auditório universal. Contudo, é interessante destacar que, seja qual for o auditório, o orador, para provocar ou ampliar a adesão à sua tese, deve saber adaptar o seu discurso, tendo em consideração que “tanto o desenvolvimento quanto o ponto de partida da argumentação pressupõem um acordo com o auditório.” Perelman e Tyteca (2005, p.73).

O auditório ao qual se dirige o release do espetáculo *Varekai* pode ser visto, inicialmente, como universal, mas, ao observar que o Cirque du Soleil atua em todo o mundo, que o texto está escrito em português, que é um espetáculo itinerante já apresentado em outros Países, pode-se inferir que o texto dramaturgico condensado no release foi criado especificamente para o divulgar o espetáculo no Brasil ou que, pelo menos, sofreu uma tradução para adaptar-se ao novo local da apresentação. O auditório, neste caso, é particular, sendo ele composto por pessoas que falam a língua portuguesa, interessados em assistir espetáculo de circo.

3. As técnicas argumentativas

O release do espetáculo *Varekai* caracteriza-se como um texto narrativo no qual as argumentações apresentadas destinam-se a realizar um ato persuasivo. Ao fazer uma seleção de palavras se preocupando também com a estética, observa-se que o Cirque du Soleil busca, além de tornar o texto do release agradável ao público leitor, ressaltar, de maneira fantástica, o local mítico onde acontece o enredo do espetácu-

lo. Assim, são utilizados termos como: mundo “extraordinário”, floresta “misteriosa” e “mágica”, lugar “fabuloso”. Ademais, para cativar o leitor e garantir a sua adesão, o Cirque du Soleil utiliza técnicas argumentativas, das quais algumas serão apresentadas a seguir, utilizando a classificação oferecida por Perelman e Tyteca (2005).

As técnicas argumentativas compreendem, segundo Perelman e Tyteca (2005), três grupos: os argumentos caracterizados como quase-lógicos, os baseados na estrutura do real e os argumentos que fundam a estrutura do real. Neste tópico serão expostas algumas considerações com relação aos argumentos quase-lógicos.

Os argumentos quase-lógicos, que de acordo com Perelman e Tyteca (2005) se caracterizam pelo caráter não-formal e pelo esforço mental de redução ao formal, possuem uma estrutura que se distancia daquela da lógica formal, não tendo em si um valor conclusivo. Neles compreendem aqueles que apelam para as estruturas lógicas – contradição, identidade parcial ou total, transitividade e os que apelam para estruturas matemáticas – que estabelecem a relação da parte com o todo, do maior com o menor, relação de frequência. Destes, discorrer-se-á apenas sobre o que se refere às estruturas lógicas, no que toca à identidade.

Perelman e Tyteca (2005) apontam que uma das técnicas fundamentais na argumentação quase-lógica é a da identificação, através da qual é possível estabelecer a identificação de diversos elementos que são objeto do discurso, e indicam a existência de dois tipos: a que busca uma identificação completa dos termos e a que se preocupa em indicar apenas parcialmente essa identificação. Segundo os autores, o uso das definições configura-se no procedimento mais característico da identificação completa, as quais serão consideradas argumentação quase-lógica apenas quando procuram identificar o definido com o que define.

Numa definição, para evitar que a identificação venha sugerir termos como equivalentes Perelman e Tyteca (2005) apontam para a necessidade de se fazer a distinção deles e, nessa perspectiva, recorrendo à classificação indicada por Arne Naess, destacam quatro tipos distintos de definições: as definições normativas, que tem como escopo indicar a *forma* que se quer que uma palavra seja usada; as definições descritivas que indicam o *sentido* que uma palavra terá em determinado contexto em determinado momento; as definições de condensação que indicam os elementos essenciais de uma definição descritiva; e as definições complexas que combinam de forma variável elementos pertencentes aos três tipos de definições já comentadas.

Ao indicar que o caráter argumentativo das definições fica mais evidente quando um mesmo termo apresenta definições variadas, Perelman e Tyteca (2005) comentam que essas definições tanto podem ser elementos sucessivos de uma definição descritiva, como definições descritivas opostas e incompletas, definições normativas ou de condensação que são incompatíveis. Além disso, destacam que o caráter argumentativo das definições conflui dois aspectos intimamente ligados, indicando que as definições podem ser justificadas e valorizadas, sendo essas justificações e valorações também uma forma de argumentar. A respeito da justificação, os autores relatam a existência da possibilidade de utilizar diversos

meios para fundamentar a escolha, entre os quais citam o recurso à etimologia e o recurso à substituição da definição pelas consequências por uma definição pelas condições, ou ao contrário.

Ademais das definições apontadas por Perelman e Tyteca (2005) é interessante mostrar também as classificações destacadas por Abreu (2001), quais: definição lógica, através da qual se define claramente o objeto; definições expressivas, que contrariamente à definição lógica, não possui compromisso com a fidelidade descritiva, mas depende de um ponto de vista; definições normativas, que indicam o *sentido* dado a uma palavra em um discurso e dependem de um acordo com o auditório; definições etimológicas, que se baseiam na origem das palavras.

Ao analisar a classificação dos autores, é possível perceber alguns pontos que podem ser comentados. No que toca as definições normativas, por exemplo, enquanto Perelman e Tyteca (2005) apontam como sendo aquela que indica a *forma* que se quer que uma palavra seja usada, Abreu (2001) as conceitua como sendo aquelas que indicam o *sentido* que se quer dar a uma palavra. É interessante mencionar aqui que a compreensão encontrada em Abreu do que seja a definição normativa se distancia daquela oferecida por Perelman e Tyteca, mas, em contrapartida, encontra similaridade com uma outra, a definição descritiva, que os autores indicam como sendo aquela que indica o *sentido* de uma palavra em determinado contexto, em determinado momento.

Outro aspecto que pode ser comentado diz respeito ao uso da etimologia, a qual, diferentemente de Perelman e Tyteca (2005), que a apresentam como sendo *um meio* de justificar o uso de uma definição dada, Abreu (2001) a aponta como sendo *um tipo* de definição.

A respeito do texto do release objeto de análise pode-se afirmar, com base no discurso exposto, que o Cirque du Soleil, remetendo a um lugar mítico-fictício para indicar o que seja o *Varekai*, faz, inicialmente, a definição do termo como sendo um “lugar onde tudo é possível”. Essa definição, amparando-se no que Perelman e Tyteca (2005) sinalizam como identificação, utiliza o procedimento da definição completa do tipo descritiva.

Posteriormente, no intuito de justificar a utilização dessa palavra para nomear um espetáculo de circo, demonstrando que é uma forma de fazer uma homenagem “ao espírito nômade, à alma e à arte da tradição do circo, bem como à paixão infinita de todos os que continuam a sua busca no caminho que leva até o *Varekai*”, o Cirque du Soleil expõe a tradução deste termo que, segundo indicações encontradas no próprio texto, advém da língua dos ciganos, o romani, e equivale à frase “em qualquer lugar”.

Ao observar a tradução desta palavra, é possível pensar que a mesma faça referência à sua definição etimológica, mas antes de fazer tal asserção é válido considerar que a palavra *Varekai* é originária da língua falada pelos ciganos, os quais têm por tradição a transmissão oral de seus saberes, o que inclui o idioma. Assim, por se configurar em um idioma ágrafo, mesmo que sua definição pareça indicar o significado etimológico da palavra *Varekai* no idioma romani, só é possível afirmar que o Cirque du Soleil fez uma tradução do termo.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre a argumentação do circo, enfocando o estudo no release do espetáculo *Varekai* apresentado pelo Cirque du Soleil. Buscou trazer indicações sobre o auditório ao qual se dirige o referido espetáculo e discutir sobre as técnicas argumentativas utilizadas no release com base na classificação disponibilizada por Perelman e Tyteca (2005).

Inicialmente, relatou-se, mesmo que sucintamente, a história do circo, indicando que o advento do Circo Moderno, criado por Philip Astley no século XVIII, propiciou a formulação do espetáculo de circo, com números diversificados de técnicas circenses, que vai prevalecer até a atualidade.

Posteriormente, discorreu-se sobre o auditório ao qual se dirige o espetáculo *Varekai* indicando-o como um auditório particular, o qual é composto pelos falantes de língua portuguesa, interessados em assistir espetáculo de circo. Sinalizou-se que, ao descrever o espetáculo, o Cirque du Soleil busca, não apenas convencer o público, mas persuadi-lo. Pontuou-se que o release é construído utilizando estratégias discursivas que propiciam a criação de um texto não apenas agradável ao público leitor, mas que suscita sensações e sentimentos que buscam despertar no público o interesse pelo argumento.

Por fim, discutiu-se sobre as técnicas argumentativas presentes no texto do release do espetáculo *Varekai*. Detectou-se que no release do espetáculo aparecem duas definições da palavra *Varekai*, uma que utiliza o procedimento da definição completa do tipo descritiva e outra que, por meio de uma tradução, é convocada como forma de justificar a utilização da palavra.

Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê, 2006.

BOLOGNESI, M. F. **O Circo “Civilizado”**. 2002. Disponível em: <<http://sitemason.vanderbilt.edu/files/c36CfC/Bolognesi%20Mrio%20Fernando.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2011.

VAREKAI, Cirque du Soleil. **Site de divulgação do espetáculo *Varekai***. Disponível em: <<http://www.cirquedusoleil.com/pt/shows/varekai/show/about.aspx>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

COSTA, E. B. A. **Saltimbancos Urbanos**: a influência do circo na renovação do teatro brasileiro nas décadas de 80 e 90. 1999. 718f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MACEDO, C. A. de. **Educação no Circo**: crianças e adolescentes no contexto itinerante. Salvador: Quarteto, 2008.

MONTEIRO, G. L. **O discurso jornalístico de desenvolvimento sustentável: as estratégias argumentativas utilizadas em reportagens ambientais do jornal nacional**. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AS MANIFESTAÇÕES DAS IDENTIDADES EM UMA PARCERIA TELETANDEM (PORTUGUÊS/ ESPANHOL)

Ana Maria Barbosa Varanda Riccioli

Denize Gizele Rodrigues

RESUMO

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs), indivíduos dispostos a aprenderem uma língua estrangeira passam a ter oportunidades de estabelecer contato linguístico-cultural com todo o mundo. Por meio de projetos telecolaborativos como o *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*¹⁰ são formadas parcerias entre aprendizes dispostos a aprenderem uma língua em contexto telecolaborativo. Este estudo verificou as manifestações de identidades nas interações por Teletandem, entre uma argentina e sua parceira brasileira. O ambiente telecolaborativo Teletandem se mostrou profícuo ao proporcionar a aproximação entre pessoas, culturas e línguas distintas, favorecendo a emergência de novas identidades construídas no contato interativo entre as parceiras. A construção de identidades se constituiu pelo contato social das práticas discursivas das participantes, inseridas em um processo de aprendizagem telecolaborativo, a fim de aprenderem uma língua estrangeira. As identidades, considerando a ideia de identidade múltipla, puderam ser criadas e/ou recriadas nos momentos de contato interativo por Teletandem e, por isso, podemos dizer que tal aproximação foi instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais (uma parceria português/ espanhol) envolvidos na prática social (KLEIMAN, 1998) de aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Identidade; Diferença; Aprendizagem de línguas *In-Teletandem*.

ABSTRACT

With the development of information and communication technologies (ICTs), individuals willing to learn a foreign language now have opportunities to establish contact with cultural-linguistic worldwide. Through the project Teletandem Brazil: foreign languages for all partnerships are formed between students willing to learn a language in context telecolaborativo. This study examined the expression of identities in interactions for Teletandem, between Argentina and its Brazilian partner. The environment telecolaborativo Teletandem proved fruitful in providing the rapprochement between peoples, cultures and different languages, favoring the emergence of new identities constructed in interactive contact between the partners. The construction of identities is constituted through social contact of the discursive practices of participants into a process of learning telecolaborativo in order to learn a foreign language. The identities, considering the idea of multiple identities, could be created and / or recreated moments in contact by interactive Teletandem and therefore we can say that such an approach was mediating instrument identification processes of social subjects (a partnership Portuguese / Spanish) involved in a social practice (KLEIMAN, 1998) language learning.

Keywords: Identity; Difference; Language learning *In-Teletandem*.

Introdução

O acesso a novas formas de comunicação e informação, possibilitado pelo desenvolvimento de novas tecnologias, é hoje compartilhado por um número cada vez maior da população. O ambiente virtual, atualmente, está presente na vida cotidiana. Com o auxílio de ferramentas de comunicação instantânea, como o *Messenger*, o *Skype* e outras que se encontram à disposição do usuário de forma gratuita; indivíduos das mais variadas partes do mundo experimentam a interação/ comunicação simultânea (síncrona) com pessoas de línguas, culturas e espaços geográficos substanciais; espaços estes minimizados pelo acesso à comunicação virtual.

Por meio das referidas ferramentas digitais aliadas a ambientes telecolaborativos de línguas como o *Teletandem Brasil*¹¹, indivíduos podem desfrutar de um ambiente de aprendizagem de línguas, no qual poderão fazer ricas reflexões linguísticas, culturais e, sobretudo, verificar manifestações de identidades durante o processo interativo.

Os participantes terão a oportunidade de aprenderem a língua do outro, ensinarem a sua, além de

¹¹ O *Teletandem* é realizado em um contexto de aprendizagem telecolaborativo, mediado por um computador, à distância, via comunicação síncrona, por meio da utilização de recursos de escrita, de leitura, e de videoconferência de aplicativos de mensagens instantâneas como o *Skype*, o *Windows Live Messenge*, entre outros. Com estas ferramentas e uma máquina conectada à rede por um modem ADSL e uma câmera *webcan* são firmadas parcerias de falantes de diferentes línguas que se inscrevem no projeto *Teletandem Brasil* a fim de aprenderem a língua do parceiro e ensinarem a sua.

vivenciarem, nas interações, a cultura que envolve as línguas. Ainda, terão a possibilidade de envolverem-se em um processo interativo que oferecerá a eles, oportunidades de irem além de conceitos como respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Nas palavras de Silva (2000, p.73), ainda que o respeito e a tolerância sejam posições sociais e pedagógicas aceitas e recomendadas; as questões de identidade e diferença não podem se esgotar em uma visão liberal. Para o autor, a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, uma vez que tratam-se de criaturas do mundo cultural e social.

Considerando a relevância das manifestações de diferentes identidades em um processo de aprendizagem de línguas em contexto telecolaborativo teletandem, este estudo buscou verificar como se deram as manifestações das identidades durante as interações entre uma estudante argentina, aprendiz de português e uma estudante brasileira, aprendiz de espanhol. Para tanto, foram examinados dados provenientes da transcrição¹² de 07 interações geradas em contexto Teletandem.

1. Linguagem, representação e o processo identitário

Para que adentremos às questões concernentes ao processo identitário, faz-se necessário atentar-nos às problematizações que envolvem a linguagem. Segundo Rajagopalan (2003), a visão de linguagem como uma entidade pronta e acabada não se sustenta no atual contexto, em que as fronteiras culturais e geográficas foram rompidas (transpostas). Para esse autor, esse momento, que é marcado por mudanças drásticas como a globalização, traz “consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

No dizer de Woodward (2000), a globalização, que é característica da contemporaneidade, desestabiliza o cenário mundial, já que as fronteiras nacionais, culturais e econômicas são rompidas e traz o que ela chama de “crises de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 20). Para essa autora, essas crises de identidade só podem ser analisadas (entendidas) sob a luz desse contexto de grandes mudanças trazidas pela globalização.

É o que percebemos com o advento da informatização, que foi um dos instrumentos que possibilitou a expansão da globalização. As novas tecnologias operam drásticas transformações em nossas vidas cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais, principalmente no que concerne às relações de tempo e de espaço. A entrada desse recurso, próprio da atualidade, processa mudanças e, muitas vezes, choques identitários no contexto que analisaremos: o processo interativo de uma parceira de Teletandem (Português/ Espanhol).

Woodward (2000, p. 25) ainda reitera que,

as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo [...]. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de

¹² As interações foram transcritas segundo MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.

posicionamento.

As discussões feitas por Hall (2000); Silva (2000); Woodward (2000), referentes à noção de identidade, revelam um deslocamento em relação à visão clássica de identidade. A perspectiva clássica concebia a identidade como algo estático e transcendental. Desta forma, subjacente ao estudo dos autores citados, encontramos as problematizações que envolvem as perspectivas essencialistas e não essencialistas no que se refere à identidade. Vale lembrar que a perspectiva essencialista sugere a existência de “um conjunto cristalino, autêntico” (WOODWARD, 2000, p. 12), de aspectos que caracterizam os sujeitos e que permanecem ao longo de sua existência. Por outro lado, para esses autores já citados, que estão inseridos na perspectiva não-essencialista, a identidade faz parte de um processo de construção. Ainda reitera Rajagopalan (2002, p. 77), a identidade “é um construto e não algo que se encontra aí *in natura*”, isto é, não encontramos a identidade definida e acabada “por aí”, pois ela é constantemente criada e recriada.

Assim, podemos dizer que, segundo Woodward (2000) as identidades são construídas e reconstruídas de acordo com os contextos sócio-históricos, políticos e culturais. Nas palavras dessa autora, “a discussão sobre identidade sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (WOODWARD, 2000, p. 19).

Ainda, de acordo com a autora, a existência de uma identidade só é possível a partir da oposição a outras identidades, passando por um processo de marcação da diferença. Para Rajagopalan (2003); Hall (2000); Woodward (2000) e Silva (2000), a identidade e a diferença não são entidades independentes. Elas fazem parte de um processo de produção em que uma não tem existência sem a outra. Há uma dependência mútua entre elas. Além disso, esses autores afirmam que tanto a identidade quanto a diferença são o resultado de criações linguísticas.

Consequentemente, “a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral” (SILVA, 2000, p. 77). O autor refere-se aqui à noção de linguagem segundo o ponto de vista pós-estruturalista. A linguagem a que ele se refere não é um sistema fechado em si mesmo, uma entidade pronta, mas um sistema de significação caracterizado pela instabilidade, pelo não fechamento. Nas palavras de Silva (2000, p. 80),

Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade.

É nesse sentido que Silva (2000) reitera que há dois movimentos distintos na construção das identidades. Um deles é o processo da *essencialização* das identidades, aquele que a considera como uma entidade pronta. O outro, o da *desestabilização*

Nas palavras de Silva (2000, p. 84), é:

semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Assim, a noção de linguagem pautada na ideia de transparência cai por terra na perspectiva dos estudos pós-modernos que acreditam que a linguagem, de acordo com Rajagopalan (2003) é palco de conflitos, isto é, a linguagem é marcada pela flexibilidade, instabilidade e heterogeneidade. Dessa forma, esse autor contesta a tese do representacionismo, já que ela parte do pressuposto de que é possível usar a linguagem como forma direta de representação do mundo, ou seja, como se fosse possível, por meio da linguagem, descrever o mundo de forma neutra e objetiva.

A tese do representacionismo, de acordo com Rajagopalan,

É um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, infelizmente, se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta [...] (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31).

Para Woodward (2000), quando examinamos o conceito de identidade, temos que nos remeter necessariamente às discussões sobre a representação, pois é através dela (da representação) que as identidades dos sujeitos são produzidas. Nas palavras de Woodward (2000, p. 17), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. Assim, segundo a autora (2000), os sistemas de representação constroem significados sociais que permitem a construção de diferentes possibilidades de “ser sujeito”, isto é, produzem uma multiplicidade de identidades.

Quanto à associação da produção da identidade e da diferença a sistemas de representação, Silva (2000) afirma que, já que elas têm existência a partir do uso do discurso e da linguagem, não há como negar também a presença de forças de poder subjacentes à criação tanto da identidade como da diferença. Nas próprias palavras desse autor,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (SILVA, 2000, p. 81).

Disso resultam as classificações pelas quais passam o mundo social, isto é, a divisão do mundo

em classes ou grupos sociais. No entender de Silva (2000, p. 82)

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.

Para Silva (2000), a problematização da identidade e da diferença deve ser entendida como uma forma de colocar em pauta também “os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p. 91). Temos que perceber que, ao classificar o mundo, ou seja, ao produzirmos identidades e diferenças, estamos também criando hierarquias segundo os valores e crenças implícitos nas representações que fazemos das pessoas, dos fatos, dos elementos do mundo etc.

Ainda no que se refere à globalização, vale ressaltar ainda que esse processo de mudança que vem ocorrendo gradativamente nas sociedades, tem feito com que as distâncias se tornem mais curtas entre os povos e isso, na verdade, tem gerado um impacto sobre a identidade cultural. Dessa forma, Hall (2006) ressalta que “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente” (HALL, 2006, p. 14).

Grandes alterações sociais têm surgido no cenário do novo milênio e isso nos leva a mostrar que não há uma identidade cultural unificada, pois como Hall (2006) diz, “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas” (HALL, 2006, p. 65). Na contemporaneidade, a aproximação das pessoas é marcada por

[...] fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Dessa forma, a aproximação com outras pessoas, com outras culturas e outras línguas têm colaborado para uma “mesclagem” disso tudo, e novas identidades emergem dessa interação, fazendo, muitas vezes, ser colocado em prova a própria noção de identidade dos sujeitos. As chamadas identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas nesse processo de globalização (HALL, 2006). É pela diferença que vai se formando a identidade e como o autor ressalta “a identidade permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2006, p. 38).

As manifestações de diferentes identidades, que são marcadas pelas diferenças (uma exclusão por meio de opostos), ocorrem de maneira gradual no processo interativo em parcerias de *Teletandem*. Entendemos que conhecer o mundo do outro, navegar pelo espaço do outro é acreditar que as diferenças

sejam a base para estabelecer novas identidade. Os atos de criação linguística no aprendizado de outra língua por meio de parcerias de *Teletandem* promovem diferentes manifestações nos interagentes. Entender como essas diferenças entre as pessoas em interações *on-line* contribuem para a própria construção das identidades, se torna de fundamental importância.

2. As participantes

Para as reflexões a seguir, tomaremos dados providos por uma parceria formada por uma brasileira e uma argentina participantes do projeto *Teletandem Brasil*. Cabe dizer que, em virtude do grande número de dados, este trabalho privilegiará a participante argentina, ainda que sua homóloga brasileira seja de importância fundamental, uma vez que, como afirma Woodward (2000), a identidade depende de algo fora dela para existir, ou seja, de uma outra identidade, algo que ela não é.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de base etnográfica, uma vez que se observará e terá real importância o processo e não o produto (ANDRÉ, 2004). Por ser um estudo que angariou um número reduzido de participantes, um par participante do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*, também podemos dizer que a pesquisa se configura como um estudo de caso. Podendo ser chamada, por sua vez, estudo de caso de base etnográfica.

Marina, como assim se convencionou chamar a interagente argentina, estava com 25 anos na época das interações. Era estudante de um instituto formador de professores na Argentina e cursava o segundo ano de um total de quatro, sendo que já havia estudado a língua anteriormente, já que o conhecimento de português é pré-requisito para o ingresso no Instituto.

Esther, participante brasileira, com 21 anos era estudante do curso de Letras com habilitação em português e espanhol de uma universidade pública do interior paulista. Antes de ingressar na universidade estudou a língua espanhola por três anos em um centro de ensino de línguas em uma cidade do interior paulista. No momento da atuação como interagente, estudava o segundo ano da licenciatura de um total de quatro.

3. Identidade e diferença

O processo de marcação da diferença, conduta frequentemente verificada nas interações em *Teletandem*, indica que a existência de uma identidade se dá a partir da oposição a outras identidades colocadas em relação. Há, pois uma dependência mútua entre identidade e diferença; além de serem o resultado de criações linguísticas. Nos excertos explorados a seguir, o processo de diferenciação colocado em prática por Marina e Esther pareceu fazer com que ambas as interagentes pudessem acercar-se a fatos culturais importantes para a manifestação e construção de identidades na língua. Tal conduta pareceu ser

potencializada pela rica e complexa discussão de significados linguísticos e culturais promovidos pelas parceiras:

Excerto 01 (Interação de 11-11-2006)

TELETANDEM Marina: No (+) no hay (+) entonces (+) bueno (+) pero por suerte el año que viene voy a estar un poco más aliviada (+) sí te conté que perdí mi **materia esa (+) que año que viene no me deja cursar varias.**

Esther: Ah sí (+) **aquí decimos que es (+) pré-requisito (+) esta/ esta (+) s pré-requisito.**

Marina: ¿cuál?

Esther: Esta/ esta/ aquí decimos que es pré-requisito (+) cuando/ cuando una disciplina:: (+) **tenés que cursar una disciplina para poder hacer las otras (+) ¿entendés?**

Marina: **Es ¿consecutiva?**

Esther: sí (+) **no sé si es así que se dice**

Marina: (+) **materia consecutiva quiere decir que vos tenés que acabar una: (+) para poder hacer la otra**

Esther: sí (+) eso es (+) ¿consecutiva?

Pelo processo de diferenciação, o primeiro excerto demonstra como as parceiras conseguem estabelecer um processo de construção de sentido, além de incorporar palavras desconhecidas da língua estrangeira.

O excerto seguinte (02) mostra a relevância do oferecimento de insumo cultural, visando o processo de diferenciação e, possível identificação. Retirado de uma das interações ocorridas dias depois da votação para presidência da república (outubro de 2006), o excerto demonstra a curiosidade de Esther em saber de que forma ocorrem as votações na Argentina.

Excerto 02 (Interação de 06-10-2006)

Esther: ¿Cómo/ cómo es que vo/ votan en Argentina? (+) ¿cómo es que funciona ahí?

Marina: **Lo mismo que allá (+) por ejemplo (+) nosotros también tenemos aquí colegios (+) para damas (+) y para caballeros y:: y depende de donde vivás (+) determina el colegio adonde va tu mesa.**

Esther: Pero/ pero ¿hay distintos colegios para hombres y para mujeres?

Marina: Sí (+) sí.

Esther: Que interesante.

Marina: **Ah ustedes es todo mixto.**

Esther: Sí::

Marina: **Ah: no no (+) nosotros no.**

Marina tem a oportunidade de informar-se corretamente sobre a prática do processo eleitoral brasileiro, uma vez que, pela “curiosidade” da parceira em diferenciar a prática existente nos dois contextos (Argentina e Brasil), Marina foi levada a reconstruir uma ideia antes equivocada, sobre o referido processo eleitoral brasileiro.

Os dois excertos explorados (01 e 02) contemplam a ideia de identidade construída pela diferença, além de corroborar com a ideia de que as identidades são construídas nas interações em relação aos contextos sócio-históricos, políticos e culturais (WOODWARD, 2000) postos em contato e revelados pelas manifestações culturais e identitárias de cada indivíduo.

Pela diferenciação, Marina e Esther puderam estabelecer uma maior aproximação da língua estrangeira, aproximação está, não só linguística, mas, sobretudo, cultural; fato que potencializa o processo de construção de identidades, dentre elas, a identidade cultural.

4. Identidade e desestabilização

Considerando a importância dispensada à diferenciação visando à construção de identidades, como demonstrado na discussão anterior (item 03), Silva (2000) parte do princípio de que existam dois movimentos distintos na construção das identidades. O primeiro, chamado de *essencialização* das identidades, considera a existência de entidades prontas; por outro lado, o segundo movimento chamado de *desestabilização*, trata-se de um movimento no qual pelos conflitos gerados pela diferenciação, os aprendizes conseguem perceber posições distintas em relação às identidades manifestadas no processo interativo.

Considerando que a linguagem é um palco de conflitos (RAJAGOPALAN, 2003), e que as identidades são construídas por meio de movimentos de *desestabilização*, o excerto seguinte demonstrará como, por meio das discussões das diferenças, a interagente argentina se posiciona em relação aos fatos relatados pela parceira brasileira. Na interação de 05-08-2006, Marina e Esther trocam informações referentes aos seus respectivos meios acadêmicos. Esther busca saber de que forma se ingressa no Instituto em que a parceira desenvolve seus estudos na língua portuguesa.

Excerto 03 (Interação de 05-08-2006)

Esther: Sim (+) e:: é: e/ como: / como funciona pra entrar: ai onde você estuda? Marina: bom tem dois possibilidades.

Esther: Uhum.

Marina: Uma é fazer uma capacitação de um mês no instituto ((incomp)).

Esther: Uhum.

Marina: Que é:: são de três anos.

Esther: Uhum.

Marina: e:: / e: entra no professorado.

Esther: Ham::

Marina: Diretamente.

Esther: sim.

Seguindo o processo de comparação e diferenciação, Marina informa Esther sobre o formato da prova, dos pré-requisitos para se ingressar no Instituto; dando oportunidades para que a discussão e a troca de experiências culturais pudessem prosseguir.

Excerto 04 (Interação de 05-08-2006)

Esther: A:: sim (+) mas o oral é de língua portuguesa?

Marina: Hein?

Esther: O oral [é de língua].

Marina: Língua portuguesa.

Esther: A:: sim (+) .

Marina: Tudo português.

Esther: Mas difícil né?

Marina: É:: sim porque para començar a carreira nós temo que ter uma base de:: (+) de:: (+) língua portuguesa.

Esther: Sim.

Marina: Eu fiz três anos de língua portuguesa e comencé o professorado.

Esther: A:: ta.

Guardando as devidas particularidades de cada Instituição e de cada exame, Marina conhecerá como um vestibulando pode ingressar em uma universidade. É possível verificar que, pelas discussões e, conseqüentemente, pela diferenciação estabelecida, Marina passa pelo chamado processo de *desestabilização*, uma vez que parece demonstrar-se desestabilizada em relação ao que julga ser a forma correta de se ingressar em estudos superiores, fato verificado no excerto a seguir.

Excerto 05 (Interação de 05-08-2006)

Marina: vocês fazem: (++) o exame de ingresso?

(...)

Esther: (...) o exame é: ele/ acontece em três dias: (+) o primeiro dia são oitenta questões teste (+) e aí a matéria e é:/ pega a matéria de todo: / de todo o ensino:/ que é de matemática (+) biologia história geografia (+) inglês: (+) deixa eu ver se não to esquecendo de nada: (+) hum: (+) acho que é basicamente isso: (+) e: você: aí são oitenta testes: (+) aí depois no segundo aí já são questões: (+) de escrita mesmo que aí já são/ questões de lín/ língua portuguesa: (+) dependendo da área né? (+) de cada curso: língua portuguesa: é: história e geografia: (+) aí no terceiro dia é uma redação: (+) com um tema: (+) que a gente tem que escrever sobre aquele tema: (+) e: questões de língua portuguesa: (+) aí depois eles juntam todos esses dias: (+) fazem a média e vão pontuando e vê quem entra quem não entra ne'?

Marina parece chocar-se com a falta da prova específica em língua espanhola, já que ela, ao ingressar nos estudos superiores, teve que fazer uma prova específica em língua portuguesa. Esther, ao contrário de Marina, só iria escolher ou ter certeza da língua estrangeira que iria estudar, depois de ser aprovada no exame vestibular. Considerando tal fato, Marina não perde tempo e questiona Esther, de forma direta, a respeito da prova de língua espanhola:

Excerto 06 (Interação de 05-08-2006)

Marina: Hum: (+) mas vocês não têm exame em espanhol?

Esther: Não não: (+) porque DEPOIS que agente vai entrar na universidade: (+) dependendo da pontuação que a gente ficou no curso: (+) a gente escolhe a língua estrangeira: (+) que no diurno: é português e espanhol e pra quem vai estudar no noturno: no é italiano e francês (...)

Marina parece estar atenta e percebe as diferenças existentes em ambas as Instituições. O fato de o exame de aprovação ser mais abrangente que o seu e não ter uma prova da língua estrangeira, não parece ter causado em Marina uma boa impressão. A falta de um conhecimento cultural específico ou talvez do entendimento de outra realidade e de outra situação pode ter poupado Marina de entender a dimensão dos exames pré-vestibulares do Brasil.

No excerto posterior (07), ainda referente à mesma interação, Marina demonstra estar indignada e não aceitar o fato de as professoras de língua espanhola não serem nativas da língua. Fato este, que mostra certo preconceito, ou ainda uma idéia ultrapassada e até mesmo estereotipada, em que se acredita que uma língua estrangeira, seja ela qual for, só pode ser aprendida e bem aprendida se tiver como professor um nativo da língua.

Excerto 07 (Interação de 05-08-2006)

Esther: A gente tem: (+) por exemplo no primeiro ano: (+) a gente estuda com uma professora: (+) o espanhol: (+) da Espanha: (+) e assim geralmente os quatro anos (+) eles vão privilegiar o espanhol da Espanha: (+) mesmo: (+) ai o pri/ só que o primeiro ano é praticamente exclusivo: (+) de: / do espanhol da Espanha (+) o segundo ano:: (+) como a gente tem uma professora que é de/ do El Salvador: (+) então ela já assim: / já mostra o espanhol da hispanoamérica mesmo: (+) só que não deixa de ensinar o espanhol da Espanha

Marina: **Mas não tem professores nativos? (+) que ensinem por/ espanhol?**

Esther: Não

Marina: **E ni argentina: e ni**

Esther: Não não não

Marina: **Não?**

Esther: Não: (+) da Espanha não:

Marina: **Mas não há nen/ nenhum que saiba:: (+) que seja: (++) é: nativa:: (+) espanhola: (+) o**

Esther: Não

Marina: **da Argentina não:?**

Esther: Hum hum nenhum professor

Marina: **¡Qué lástima!**

A partir do processo de *desestabilização*, Marina pode explicitar algumas identidades formadas acerca de ensino e aprendizagem de línguas, além de poder rever posições, crenças e identidades. Marina garante extrema importância em se aprender língua estrangeira com um professor nativo. O excerto acima (07) estampa de forma escancarada essa visão. Marina, acredita que o professor nativo deva ser espanhol ou argentino. Termina explicitando a sua crença com uma interjeição pesarosa: “¡Qué lástima!”.

Os excertos demonstram muito mais do que simples desestabilizações, revelam, sobretudo, diferenças culturais que de alguma forma moldam as crenças dos que nela vivem. A aprendizagem de uma língua estrangeira não propõe que o aprendiz deixe de lado a sua realidade cultural, mas que saiba reconhecer que, às vezes, as diferenças são o que dão a sustentação a uma sociedade, a um povo, garantindo, assim, a importância de se oferecer tratamento e encaminhamento para os choques provenientes de uma

relação de aprendizagem de LE.

Visões de mundo, de sociedade, de aprendizagem de línguas, etc. podem mudar se muda o contexto, já que uma crença pode muito bem não funcionar fora de um contexto determinado. Saber comparar e aceitar o que o outro pensa, a forma que o outro aprende é sem dúvida a chave para uma boa e sustentável aprendizagem. As identidades de um, não devem sobrepor-se a de outro, a crença de um, não deve sobrepor-se a de outro, mas sim deve ocorrer uma discussão que abra caminhos para o conhecimento em seu mais alto grau de significação; conhecer para entender, entender para aceitar e aceitar para identificar-se; caso contrário, os aprendizes podem sofrer distanciamentos não favoráveis à construção de identidades e aprendizagem de línguas.

Considerações finais

Considerando as reflexões desenvolvidas neste estudo, as interações no contexto Teletandem, nas quais Marina e Esther estiveram engajadas a fim de aprenderem línguas de maneira telecolaborativa, revelaram-se extremamente ricas em relação às manifestações de identidades das participantes, além de possibilitarem a elas vivenciarem um processo de construção de novas identidades a partir das diferenças, discussões de significados, choques culturais ocorridos nos encontros virtuais.

O ambiente teletandem se mostrou extremamente valioso ao favorecer a aproximação entre pessoas, entre culturas e entre línguas, colaborando para a emergência de novas identidades construídas nas interações. Com este contexto, é possível entender a identidade como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva, mas também da realidade social ou exterior, sendo que tais elementos são construídos na interação. A construção de uma identidade pareceu ser constitutiva da realidade social das práticas discursivas das participantes, juntamente com outras construções, como as relacionadas à construção de relações sociais entre os falantes (interação) e a construção de sistemas de conhecimento e crenças.

As identidades, considerando a ideia de identidade múltipla, puderam ser criadas e/ou recriadas na interação Teletandem, ainda que percebamos uma posição mais restrita da interagente argentina, ao que se refere à construção de sentido e de identificação com o Brasil e tudo a que a ele se referia. Por outro lado, é possível dizer que o contato estabelecido entre Brasil e Argentina, representados por Esther e Marina, respectivamente, é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos na prática social (KLEIMAN, 1998) de aprendizagem de línguas, especificamente em nosso caso.

Por fim, acreditamos que a aproximação com outras línguas tem, de fato, colaborado para a emergência de novas identidades, fruto de processos de diferenciação produzidos nas interações Teletandem. Contudo, em contextos de aprendizagem de línguas telecolaborativos, faz-se necessário saber olhar para as próprias identidades estabelecendo diferenciações frente às identidades do outro, para que assim, novas identidades possam emergir ou serem reconstruídas, já que as identidades podem ser construídas e/ ou re-

construídas de acordo com os contextos sócio-históricos, políticos e culturais (WOODWARD, 2000).

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.

HALL, S. Quem precisa de identidade. In: SILVA, T. T. da (Org. e trad.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003. 143 p.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, M. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 77-87.

SILVA, T. T. da. (Org. e trad.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 267-302.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org. e trad.); HALL, S.; WOODWARD, K.. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS E SUA INFLUÊNCIA NA TRADUÇÃO PARA AS LEGENDAS

Simone dos Santos Machado Nascimento*

RESUMO

Este artigo investiga a influência dos modelos cognitivos idealizados (MCIs) na escolha do tipo de linguagem utilizada na tradução de fraseologias e clichês de raiva (palavrões) em inglês para as legendas no português do Brasil. De acordo com Araújo (2004), o uso da linguagem formal é uma estratégia recorrente na tradução para legendas de filmes norte-americanos. Acredita-se que tal recurso seja motivado por questões intrínsecas à sociedade e cultura brasileiras e que, portanto, MCIs exercem um papel importante na sua motivação. Assim sendo, analisaram-se os MCIs subjacentes ao tipo de linguagem escolhida para esse tipo de tradução e investigou-se o impacto de traduções, com diferentes tipos de linguagem (formal e coloquial), em sujeitos habituados a assistir a filmes norte-americanos com legendas. Os dados revelaram que tanto legendas formais quanto legendas informais foram aceitas pelo público. Embora a análise não tenha sido conclusiva, atribui-se o resultado aos MCIs elaborados durante a pesquisa, segundo os quais a linguagem formal se identifica com a escrita e a informalidade e os palavrões com o público adolescente.

Palavras-chave: Tradução audiovisual; Legendas; Cultura; MCIs.

ABSTRACT

This article investigates the influence of idealized cognitive models (ICMs) in the language used in the translation of North American phraseologisms and clichés of fury (swearwords) for Brazilian subtitles. According to Araújo (2004), formal language is frequently used in the subtitling translation of American movies. We believe this strategy is motivated by particular aspects related to Brazilian culture and society and therefore ICMs might exert an important role in such motivation. For these reasons, we analysed the ICMs which underlie the language chosen for that type of translation and studied the impact of translations, with different styles of language (the formal language and the colloquial one), on people who usually watch American movies with subtitles. The data revealed that both formal and informal subtitles have been accepted by the public. Although the analysis has not been conclusive, we relate the result of this work to the ICMs elaborated during the research. According to those ICMs, formal language is connected to writing while informal language and clichés of fury are closely related to teenagers.

Keywords: Audiovisual translation; Subtitles; Culture; ICMs.

Introdução

Dentre as várias funções assumidas pela tradução audiovisual (TAV) nos meios de multimídia, oferecer a pessoas de diferentes países a oportunidade de assistir a filmes estrangeiros é uma de suas funções de destaque. Segundo Araújo (2004, p.161), dublagem e legendagem são as técnicas de TAV mais comumente utilizadas no Brasil. Enquanto a primeira é preferencialmente usada em programas abertos da televisão e filmes destinados ao público infantil, a segunda é mais usada em programas de TV a cabo, no cinema e DVDs. Por meio da legenda, o espectador ouve a voz do ator enquanto lê a tradução simultânea escrita na parte inferior da tela.

A tradução para a legendagem¹³ de um filme envolve a adaptação de um código oral em um código escrito e o tratamento dispensado às legendas frequentemente obedece à antiga dualidade existente entre fala e escrita. Segundo essa visão, a fala é geralmente informal, ao passo que a escrita deve ser cercada de cuidados com a gramática formal da língua. Dessa forma, os tradutores não têm alternativa senão recorrer à linguagem formal como sistema linguístico em suas traduções. O uso da linguagem formal fica entendido aqui como o uso de expressões baseadas em regras gramaticais da norma padrão culta da língua.

Segundo Araújo (2004, p.166), o resultado da tradução baseada em tais regras são expressões não naturais para os espectadores brasileiros. Isto porque os filmes tendem a mostrar situações do dia a dia, com pessoas comuns conversando de maneira informal. No entanto, a tradução de tais situações é geralmente feita sob os padrões da gramática formal, diferente da maneira corrente normalmente uti-

¹³ Neste artigo, o termo “legendagem” refere-se ao produto final da tradução, momento em que o filme está pronto para o mercado.

lizada pelos falantes, contribuindo para uma total ausência de naturalidade na tradução. Isto acontece, principalmente, tratando-se de clichês, expressões próprias a certo idioma e que aparecem comumente em filmes norte-americanos.

Ao contrário de Araújo (2004), acreditamos que o uso da linguagem formal e a suavização, ou corte, de palavras nas legendas brasileiras seja resultado das expectativas do público em relação às próprias legendas, ou seja, estas devem apresentar um texto elaborado seguindo a norma padrão culta da língua e sem expressões consideradas ofensivas pela sociedade, sob pena de parecerem estranhas ao espectador.

Desse modo, pareceu-nos razoável supor que a opção pela linguagem formal nas traduções seja motivada por questões intrínsecas à sociedade e cultura brasileiras e que, portanto, modelos cognitivos idealizados (MCIs) exerçam um papel importante na sua motivação. Os demais aspectos da linguagem utilizada nas legendas também podem ser motivados por um MCI para a língua escrita e, nesse sentido, ao contrário do que supôs Araújo (2004), não seriam recebidos como estranhos ou artificiais pelos espectadores brasileiros.

Considerando tais aspectos, esta pesquisa de caráter analítico-descritivo teve como objetivo investigar o papel dos MCIs na escolha do tipo de linguagem utilizada na tradução de fraseologismos e clichês de raiva para as legendas de dois filmes americanos: *10 coisas que eu odeio em você* e *Meninas malvadas*. Mais especificamente, procuramos analisar os MCIs subjacentes ao tipo de linguagem escolhida para a tradução nas legendas e investigar o impacto de traduções, com diferentes tipos de linguagem (formal e coloquial), em sujeitos habituados a assistir a filmes americanos com legendas.

Uma análise da TAV sob a perspectiva da Linguística Cognitiva, como processo influenciado pelos MCIs da sociedade brasileira pode ser bastante enriquecedora para os estudos de tradução, uma vez que ela ajuda a esclarecer a motivação de certas estratégias de tradução, a refletir sobre a estreita relação entre cultura e tradução e a discutir questões relacionadas à ideologia e sociedade brasileiras.

1. A tradução para as legendas: uma questão cultural

A tradução audiovisual (TAV)¹⁴ tem sido frequentemente utilizada desde que a produção doméstica de filmes e programas televisivos passou a ser divulgada em países estrangeiros e disponibilizada para cegos e surdos. Além da dublagem, *voice over*, interpretação simultânea, audiodescrição¹⁵ e adaptação filmica, a legendagem é uma técnica de TAV correntemente utilizada.

Gottlieb (1998, p.247) distingue linguisticamente dois tipos de legenda: legenda intralingual e

¹⁴ De acordo com Cintas (2005, p.03), a tradução audiovisual tem sido sistematicamente estudada por acadêmicos e profissionais da área desde a década de 90. Desde então, diferentes nomenclaturas têm sido propostas: tradução para a tela (*screen translation*), tradução de multimídia (*multimedia translation*) e tradução multidimensional (*multidimensional translation*). Neste trabalho, no entanto, adotaremos o termo tradução audiovisual por ser o mais difundido neste campo da tradução.

¹⁵ Tradução oral de imagens para cegos.

legenda interlingual. Enquanto o primeiro tem como foco a língua materna, oferecendo legendas de programas domésticos, filmes para surdos e pessoas com dificuldade auditiva, o segundo tipo, foco de nosso interesse neste trabalho, mostra a tradução do texto falado em uma língua para o texto escrito em outra língua diferente. De acordo com o autor, as “*Subtitles (...) are transcriptions of a film or TV dialogues presented simultaneously on the screen*”¹⁶(GOTTLIEB, 1998, p.247).

A simultaneidade das legendas em relação à fala dos personagens gera alguns desafios para o tradutor o qual, além de suas preferências enquanto profissional, precisa obedecer a aspectos tais como: tempo, espaço, cultura do país receptor, público-alvo, contratante etc. Estes critérios influenciam diretamente o resultado da tradução, servindo de base para pesquisas na área.

No Brasil, estudos sistemáticos em TAV têm sido realizados por Araújo. A autora (2004, p.161) aborda a questão da falta de naturalidade na tradução de clichês¹⁷, responsabilizando, em parte, as companhias legendadoras brasileiras que, normalmente, não disponibilizam ao tradutor o *software* de legendagem. O tradutor faz o seu trabalho em um programa, similar ao oficial, com o mesmo tamanho e tipo de letra em um formato aproximado ao programa de legendagem. No entanto, a edição oficial da legenda é feita por outro profissional não tradutor e, na maioria dos casos, desconhecedor da língua estrangeira, autorizado a fazer mudanças em qualquer expressão que por acaso não se adeque às especificações do programa estabelecidas pelos contratantes da tradução.

Araújo (2004, p.166) relata que, ao investigar a tradução de clichês do inglês americano para o português do Brasil em cinco filmes dublados e legendados, verificou serem mais frequentemente utilizadas as seguintes estratégias:

*a) the creation of grammatically correct expressions, which do not sound nativelike in Portuguese; b) the translations of clichés into some expressions that are not clichés in Brazilian Portuguese; c) the minimisation of taboo words; d) the use of formal language in subtitling, which does not suit the oral aspect of a film dialogue*¹⁸ (ARAÚJO, 2004, p.166).

A recorrência aos itens “c” e “d” é imperativa porque, de acordo com a autora, “*subtitling is inhibited in the form of written language, which makes the professionals involved believe that it must follow the same rules of written language*”¹⁹(ARAÚJO, 2004, p.162). Entretanto, mesmo que os tradutores não pensassem dessa forma, seria “*hard to convince distributors and subtitling companies that the language*

¹⁶ “legendas [...] são transcrições de um filme ou diálogos de TV apresentados simultaneamente na tela”. Esta e todas as traduções sem referência são da autora.

¹⁷ Araújo (2004, p.162) menciona que os clichês “são expressões que perderam seu sentido original e passaram a representar uma função social na comunicação e interação pessoal”.

¹⁸ “a) a criação de expressões gramaticalmente corretas, as quais não soam naturais em português; b) a tradução de clichês em expressões que não são clichês no português do Brasil; c) a suavização de palavras consideradas palavras; d) o uso da linguagem formal na legendagem, o que não adequa o aspecto oral de um filme.”

¹⁹ “(...) a legenda é exibida em forma de linguagem escrita, o que faz os profissionais envolvidos acreditarem que ela deve seguir as mesmas regras da linguagem escrita”.

*used to translate a film is usually colloquial*²⁰.

É interessante observar que as exigências daqueles que subsidiam as traduções se identificam, até certo ponto, com as expectativas dos indivíduos que receberão o produto final traduzido. Isto é, os subsidiários exigem o uso de certos padrões procurando atender às exigências dos espectadores. A linguagem formal, por exemplo, é usada nas legendas porque os espectadores esperam que a tradução escrita apresentada seja exibida dessa forma, do contrário, elas poderiam causar estranheza ao público e, conseqüentemente, uma rejeição ao produto vendido, o filme.

Ora, se a linguagem formal é uma estratégia exigida pelos contratantes e esperada pelos espectadores na tradução das legendas, podemos dizer que ela é uma prática social, comum aos indivíduos da cultura brasileira. Sendo a legenda um texto escrito, acreditamos que o uso da linguagem formal esteja relacionado a uma crença, cultivada socialmente, para a língua escrita, ou seja, à crença de que o texto escrito deva sempre seguir à norma culta da língua.

A crença é um fenômeno aprendido socialmente, compartilhado pelos sujeitos de um grupo e acionada automaticamente pela mente do sujeito sempre que este se depara com o objeto central dessa crença. Em relação à linguagem formal, não é necessário que ninguém fique lembrando o falante dos valores sociais que ela representa, pois os conceitos, as crenças e os valores relacionados a esse tipo de linguagem emergem na mente do indivíduo sempre que ele se encontrar em qualquer situação em que a linguagem formal seja usada, ou se espere que ela seja utilizada.

Pelo exposto, acreditamos em uma possível relação da formalidade da língua e a escrita com os modelos cognitivos idealizados (MCIs) propostos pela Linguística Cognitiva.

2. Os modelos cognitivos idealizados e sua relação com a linguagem formal escrita na sociedade

De acordo com Feltes (2007, p.53), a teoria dos MCIs, desenvolvida por Lakoff (1987), são sinônimos de modelos culturais. A autora apresenta uma definição para os modelos em tela baseada nos estudos de McCauley (1987 apud FELTES, 2007, p.54), segundo o qual MCIs são estruturas mentais simples, responsáveis pela organização dos conceitos construídos a partir das experiências que temos, enquanto seres humanos, com o mundo ao nosso redor. Essas estruturas são simplificadas porque, dentre a grande variedade de aspectos envolvidos nessa relação mundo-ser humano, elas selecionam apenas aqueles significativos social ou culturalmente.

Em outras palavras, os MCIs são resultados da capacidade de categorização humana, com o objetivo de facilitar o armazenamento de informações cognitivas em nossas mentes. Os MCIs categorizam, ou seja, selecionam os traços mais marcantes para a construção de conceitos, sobretudo aqueles construídos socialmente.

Para Fauconnier (apud LAKOFF, 1987, p.125), os MCIs são cognitivos porque “[t]hey are char-

²⁰ “(...) difícil convencer distribuidores e companhias legendadoras de que a linguagem usada para a tradução de um filme é a coloquial”.

acterized relative to experiential aspects of human psychology”²¹ e “[t]hey do not necessarily fit the external world ‘correctly’”.²² Isto significa, como coloca Lakoff (1987, p.126), que os MCIs são idealizados porque proporcionam um modo convencionalizado de compreender nossas experiências de uma forma mais simples, por esta razão, não contêm informações completas nem são precisos, mas, ao contrário, contêm apenas as informações significativas e recorrentes a respeito do que foi categorizado.

Devido à sua extrema simplificação, é difícil identificá-los com clareza na sociedade. De acordo com Feltes (2007, p.56), é preciso um estudo cuidadoso para abstrair tais modelos. Em outras palavras, os MCIs existem na mente dos falantes, influenciam sua forma de pensar e comportar-se em grupo, no entanto, não são conscientemente percebidos por esses mesmos falantes. Esses modelos são abstratos e, portanto, precisam ser identificados e construídos por meio de estratégias específicas como, por exemplo, uma pesquisa feita com os indivíduos influenciados por esses mesmos modelos cognitivos.

Segundo Feltes (2007), o aspecto idealizado dos MCIs se justifica sob dois aspectos: primeiro, porque eles são resultado da interação entre o nosso sistema cognitivo e o mundo cultural que nos cerca. Dessa forma, os aspectos contidos em um determinado MCI são determinados pelas crenças, valores, propósitos e necessidades do grupo em que ele se desenvolve. O modelo cognitivo para fala e escrita na sociedade brasileira, por exemplo, é resultado dos interesses e dos valores ditados por aqueles que têm o poder de ditar a norma. Em segundo lugar, os MCIs podem não ser iguais ou até contradizerem-se, ainda que façam referência a uma mesma situação.

Como os MCIs são decorrentes de uma interação entre a categorização humana e os aspectos culturais de uma determinada sociedade, eles são aprendidos e estabelecidos na mente humana a partir de conhecimentos partilhados, frutos de esquematizações coletivas, não de estruturas individuais e internas. Conforme Feltes (2007, p.54), detalhes particulares, relativos ao que é percebido como aspectos importantes de normas ou formas culturais, são agregados durante a construção dos esquemas cognitivos de cada indivíduo. Isso quer dizer que esses esquemas não são internalizados de forma fixa, mas construídos e reconstruídos dependendo das situações ou circunstâncias nas quais os indivíduos se apresentem.

Ainda que possam variar de pessoa para pessoa, os modelos cognitivos idealizados são construídos socialmente e, por isso, apresentam certa generalidade que se estende a toda a sociedade por meio da cultura vigente. Os MCIs podem não corresponder à realidade, contudo representam as crenças, os valores e as normas convencionais. Eles podem variar entre os diferentes grupos sociais ou modificarem-se de acordo com as situações. Considerando todos estes aspectos, não seria incoerente pensar que o nosso comportamento quanto à linguagem pode ser influenciado pelos MCIs.

É possível que os MCIs para fala e escrita, que apresentamos a seguir, sejam organizados cognitivamente em formato de *Cluster Model*, pois, além dos aspectos e valores intrínsecos a cada um (como, a fala ser improvisada e suscetível a erros, ao passo que, a escrita é planejada e correta segundo os padrões da norma culta padrão), outros modelos se unem aos primeiros: os modelos de linguagem

²¹ “são caracterizados em relação a aspectos experienciais da psicologia humana”.

²² “idealizados porque não necessariamente representam o mundo ‘corretamente’”.

informal e linguagem formal, normalmente, ligam-se aos modelos de fala e escrita, respectivamente.

3. Experimento I: a construção de um MCI para fala e escrita

Em uma investigação em textos científicos relacionados à linguagem, foi possível identificar crenças e valores atribuídos à fala e à escrita, à formalidade e à informalidade da língua enquanto elementos dicotômicos. Muitas dessas crenças e valores, por vezes, coincidiam em textos de diferentes autores, contudo, não era possível afirmar que tais características ou funções atribuídas à fala/escrita ou à linguagem formal/informal pudessem, de fato, constituir o que tratamos anteriormente por MCIs. Isto se deve ao fato de nenhum dos autores em questão ter apresentado dados que pudessem estender tais crenças a um modelo construído socialmente. Por esta razão, era possível que as características conferidas à linguagem escrita ou falada, por exemplo, fossem fruto de uma observação individual ou restrita a um pequeno grupo, os linguistas.

Destarte, fez-se necessário construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita. Com este objetivo, realizou-se um levantamento das características relacionadas à fala e escrita (Quadro 1) e à linguagem formal e informal (Quadro 2), apontadas nos textos científicos de autores da área, como Neves (2001, 2004), Aléong (2001), Bagno (2001), Haugen (2001), Marcuschi (2001) e Padley (2001).

Quadro 1 - Aspectos inerentes à fala e à escrita descritos na literatura

FALA	ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Língua informal (HAUGEN, 2001, p.101) • Língua que abriga todas as tolerâncias e “transgressões” (NEVES, 2004, p.44) • Língua pouco guarnecida de regras ou não-normatizada (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Língua sujeita a mudanças e corrupções • Língua mais expressiva (PADLEY, 2001, p.77) • Não-planejada, natural, espontânea, não-monitorada (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Língua heterogênea, com marcas de grupos sociais • Apreendida em casa por meio da repetição, antes de ler ou escrever (HAUGEN, 2001, p.108) • Dominada pela grande maioria dos usuários da língua • Contextualizada (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Implícita (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Redundante (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Fragmentária (MARCUSCHI, 2001, p.27) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação com a norma culta, linguagem formal (BAGNO, 2001, p.09) • A língua certa, pura, refinada (BAGNO, 2001, p.9, PADLEY, 2001, p.58) • A língua baseada nas normas gramaticais (PADLEY, 2001, p.57) • É permanente, preserva o uso de ser corrompido (HAUGEN, 2001, p.108, PADLEY, 2001, p.58) • Língua menos expressiva (PADLEY, 2001, p.77) • Exige o uso refletido, monitorado, planejado da língua (ALÉONG, 2001, p.153) • Língua homogênea, neutra (ALÉONG, 2001, p.166; NEVES, 2001, p.322) • É aprendida na escola (ALÉONG, 2001, p.167; NEVES, 2004, p.44) • Utilizada por um menor número de indivíduos (NEVES, 2004, p.43; ALÉONG, 2001, p.168) • Descontextualizada (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Explícita (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Condensada (MARCUSCHI, 2001, p.27) • Completa (MARCUSCHI, 2001, p.27)

Em relação ao grau de formalismo da língua, podemos destacar os seguintes aspectos conforme o Quadro (2) a seguir:

Quadro 2 - Aspectos inerentes à linguagem informal/formal descritos na literatura²³

LINGUA INFORMAL	LINGUA FORMAL
<ul style="list-style-type: none"> • Identificação com a fala • Mais difundida e frequente entre os usuários da língua • Língua heterogênea, com marcas de grupos sociais • Língua pouco guarnecida de regras • Língua pobre • Língua da classe baixa ou rural (HAUGEN, 2001, p.101), língua da massa, do povo. • Não tem qualquer relação com o prestígio social • Língua “vulgar” • Usos oficiais, na imprensa escrita e audiovisual, no sistema de ensino e na administração pública (BAGNO, 2001, p.10) • Não-planejada, natural, espontânea, não-monitorada (MARCUSCHI, 2001, p.27) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação com a escrita (NEVES, p.2004) • Utilizada por um menor número de indivíduos (NEVES, 2004, p.43; ALÉONG, 2001, p.168) • Língua homogênea, neutra (ALÉONG, 2001, p.166; NEVES, 2001, p.322) • A língua baseada nas normas gramaticais (PADLEY, 2001, p.57) • Língua ideal (BRITTO, 1997, p.56 apud BAGNO, 2001, p.09) • A fala dos socialmente dos segmentos socialmente favorecidos (BRITTO, 1997, p.56 apud BAGNO, 2001, p.10, ALÉONG, 2001, p.145) • Língua que oferece prestígio social (HAUGEN, 2001, p.112) • Língua-padrão (HAUGEN, 2001, p.107) • Usos cotidianos, na família, entre amigos • Exige o uso refletido, monitorado, planejado da língua (ALÉONG, 2001, p.153)

No que diz respeito às dicotomias identificadas, é interessante observar que grande parte das crenças relacionadas à escrita é também relacionada à linguagem formal. Consequentemente, as crenças e as funções inerentes à fala são também inerentes à linguagem informal.

Com base nos quadros apresentados, os quais indicavam ser o pensamento da maioria das pessoas em relação à língua, elaboramos um questionário com o propósito de averiguar quais crenças, valores e/ou funções inerentes à fala/escrita e à linguagem formal/informal seriam confirmadas e quais não seriam.

3.1 Uma proposta de MCIS para escrita, linguagem formal e palavrões

Com base nos dados revelados no experimento I, foi possível elaborarmos três modelos cognitivos idealizados: um para língua escrita, outro para linguagem formal e um terceiro para os palavrões. É importante lembrar que os MCIs apresentados a seguir podem não corresponder à realidade, contudo, representam as crenças e os valores dos participantes enquanto falantes nativos do português e enquanto integrantes de um meio cultural particular.

O primeiro MCI elaborado a partir dos resultados revelados pelos questionários foi o modelo para

²³ Embora esses aspectos tenham sido identificados nos trabalhos dos autores mencionados, não significa dizer que eles defendam tais conceitos. Na maioria dos casos, tais propriedades são citadas como forma de ilustrar o pensamento comum na sociedade.

a escrita. Este MCI mostra que a escrita recebe certo grau de prestígio em relação à fala porque é aprendida em um lugar especial, a escola, lugar reservado àqueles que têm a chance de frequentá-la, pois não está ao alcance dos que a querem, porém dos que conseguem ter acesso a ela. Da mesma forma, a escrita exige o domínio de um tipo de linguagem que não é acessível a todos os indivíduos da sociedade, apenas àqueles que conseguem frequentar a escola.

De acordo com esse modelo, a língua escrita é superior à fala porque é capaz de conservar a pureza da língua apesar do tempo. A pureza está relacionada à norma padrão culta utilizada pela escrita e que permanece intocável e imutável por meio de materiais impressos. A escrita não carrega a marca pessoal do falante, antes, por meio de regras generalizadas, faz com que ele fique incógnito entre tantos outros que dela se utilizam.

Aquele ou aquela que domina a escrita com propriedade tem mais acesso à informação, ao conhecimento, a outras culturas e, portanto, recebe mais chances de ascender socialmente se comparado (a) àqueles que a ignoram. Em síntese, o MCI para escrita (Quadro 3) fica representado da seguinte maneira:

Quadro 3 - MCI para língua escrita

A LÍNGUA ESCRITA É:
• a língua aprendida na escola, fora do seio familiar, com o auxílio de livros e professores
• a língua que obedece às normas gramaticais ditadas pelas gramáticas e dicionários
• a linguagem mais organizada em termos de texto e pensamento
• estável em relação ao tempo, ou seja, mantém o padrão “ideal” da língua, a salvo das constantes mudanças da fala
• o tipo de linguagem neutra, sem marcas pessoais, particulares a um certo indivíduo, ou grupo social
• explícita e, portanto, independente do contexto
• a língua que oferece certo grau de prestígio social, pois seu desconhecimento pode desvalorizar o indivíduo

No MCI construído para linguagem formal (Quadro 3), foi possível identificar vários valores atribuídos também à escrita. Isto mostra que, para o falante, a escrita e a linguagem formal estão estreitamente relacionadas às suas funções e aos seus valores.

O MCI apresentado para linguagem formal revela a crença na superioridade deste tipo de linguagem em relação a outros tipos, principalmente, à linguagem informal. Esta é tida como a expressão da linguagem suscetível a “erros” e “desvios” e isto faz com que ela fique em uma posição inferior quando comparada à linguagem “correta”, considerada “ideal” para a comunicação. Assim como a escrita, a linguagem formal é aprendida na escola, com o auxílio de livros e professores.

No Brasil, o domínio da linguagem formal oferece oportunidades a empregos melhores, a estudos em graus mais avançados e acesso a diversos grupos sociais aos quais um falante considerado anódino dificilmente teria acesso. Resumindo o que foi discutido, o MCI para linguagem formal fica representado no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - MCI para linguagem formal

A LÍNGUAGEM FORMAL É:
• a língua perfeita, “ideal”, correta, livre de erros
• uma linguagem melhor, se comparada aos demais tipos
• regida pelas normas gramaticais
• associada à língua escrita
• o tipo de linguagem apropriada para ocasiões oficiais e importantes
• a língua usada pelos grandes escritores
• a língua utilizada por pessoas cultas
• aprendida na escola com o auxílio de livros e professores
• utilizada e acessível a um menor número de pessoas
• a língua que confere prestígio social aos seus usuários

Os informantes associaram a linguagem formal à escrita, retomando a ideia de perfeição. No entanto, essa correspondência entre escrita e linguagem formal não ocorre com tanta exclusividade. Como exemplo, podemos citar o caso dos bilhetes e das conversas via *messenger* (MSN), dentre outros, que se manifestam na forma da língua escrita, porém com grande tendência ao uso informal da língua.

Após a discussão a respeito dos MCIs identificados para escrita e linguagem formal, tem-se a seguir o último modelo proposto: o MCI para clichês de raiva (palavrões) (Quadro 5). Enquanto o uso e domínio da escrita e da linguagem formal estão relacionados a valores como polidez, perfeição e valorização social, o uso de palavrões fica mais restrito às imperfeições da linguagem e, portanto, à fala e à informalidade.

Quadro 5 - MCI para clichês de raiva (palavrão)

O PALAVRÃO É:
• termo ou expressão tabu na sociedade
• usado para insultar ou defender outras pessoas
• usado para expressar extrema raiva ou alegria
• inaceitável em ocasiões, locais e meios públicos
• associado à intimidade do indivíduo em relação a si mesmo e aos outros
• inaceitável em situações oficiais e importantes
• inaceitável se utilizado por crianças ou pessoas mais velhas, independentemente de sua posição social
• aceitável se utilizado por adolescentes

O uso de palavrões, motivado por qualquer que seja a razão – muita raiva ou muita alegria –, é considerado tabu social, ou seja, publicamente, seu uso é considerado inapropriado, ou mesmo, inaceitável. Pessoas que ocupam posições de destaque em qualquer instituição ou grupo social não devem fazer uso de tais expressões sob pena de ofender até mesmo pessoas às quais o termo não foi dirigido.

O uso de palavrões está mais relacionado ao grau de intimidade e privacidade em que o indivíduo se encontra. Por exemplo, um palavrão pode ser aceito se proferido por um amigo, porém rejeitado se for usado por outra pessoa; ele pode ser usado sem causar constrangimento ao ouvinte em ambientes mais íntimos ou em um grupo reduzido de amigos ou conhecidos, por outro lado, pode ofender ou constranger outrem, caso seja usado em lugares públicos ou entre pessoas estranhas.

Normalmente, o uso de palavrões é rejeitado e inaceitável no discurso de qualquer pessoa, no entanto, seu uso é aceitável quando se tratar de adolescentes. É possível que a sociedade, de um modo geral, esteja acostumada às “infrações” cometidas pelos adolescentes em virtude de sua dificuldade em aceitar as convenções sociais, então, torna-se comum e, conseqüentemente, aceitável o uso destes termos nesta faixa etária.

4. Experimento II: legenda formal ou informal – a preferência do público

Após a elaboração dos MCIs de língua oral/escrita, passou-se à análise das legendas dos filmes *10 coisas que eu odeio em você* e *Meninas malvadas*. A elaboração do MCIs de escrita foi importante para relacionarmos o uso da linguagem formal à escrita e, conseqüentemente, às legendas. A análise das legendas, por sua vez, foi importante para verificar se os MCIs identificados a priori exerceram qualquer influência no tipo de linguagem utilizada na tradução legendada dos filmes escolhidos.

Com a conclusão desses dois procedimentos iniciais, foi realizado outro experimento para verificar que tipo de linguagem (formal ou informal) os espectadores brasileiros mais apreciam nas legendas de filmes norte-americanos.

Nessa última parte da pesquisa, utilizou-se um trecho do filme *10 coisas que eu odeio em você* de duas formas: um com as legendas originais e outro com as legendas elaboradas pela pesquisadora. Além do trecho, foi aplicado um questionário a 111 sujeitos para verificar a intuição da audiência quanto às duas legendas: as novas e as originais.

Quanto à sensação de conforto ou desconforto causada pelos aspectos linguísticos do filme e das legendas, os questionários mostraram que 86% dos informantes se consideraram de meio confortável a muito confortável no que diz respeito à linguagem utilizada pelos personagens do trecho exibido com as legendas originais. Em relação às novas legendas, a porcentagem foi um pouco menor, mas não significativa, 73% dos sujeitos se sentiram entre meio e muito confortável ao analisar a linguagem utilizada

pelos personagens.

No tocante à tradução dada para os diálogos nas legendas, 76% dos participantes revelaram sentir-se entre meio confortável a muito confortável. O resultado foi o mesmo para os dois grupos, fato curioso que contrariou a hipótese de que as legendas informais poderiam causar desconforto aos participantes por contrariarem o MCI para escrita.

O uso de palavras pelos personagens sofreu uma variação menor, se comparado aos outros itens. Nesse caso, 58% das pessoas que assistiram às legendas originais sentiram-se entre meio confortável a muito confortável contra 36%, no mesmo grupo, que se sentiram de muito desconfortável a meio desconfortável. Do grupo que assistiu às novas legendas, 54% admitiram sentir-se confortável em relação aos palavras utilizados pelos personagens.

Em relação ao uso de palavras nas legendas originais, 74% dos informantes revelaram sentir-se entre meio confortável a muito confortável, enquanto 55% dos que assistiram às novas legendas disseram ter se sentido confortável quanto à tradução dos palavras para as legendas.

Essa diferença entre o grupo das legendas originais e das novas legendas pode ser indício de que o palavra escrito pode incomodar mais que o falado, visto terem sido pronunciados pelos personagens, em inglês. Mesmo os participantes que conheciam inglês, e que assistiram às legendas originais sem palavras (ou com suavização), não se incomodaram em ouvi-los, no entanto, os sujeitos das novas legendas se sentiram mais incomodados que os primeiros.

O conforto dos participantes em relação às legendas originais pode ser atribuído às seguintes possibilidades: primeiro, os palavras não estarem escritos e não terem sido ouvidos pelo espectador; segundo, terem sido ouvidos pelo sujeito, mas não estarem escritos nas legendas; terceiro, terem sido ouvidos, não lidos nas legendas e serem percebidos como naturais pelo espectador. Por envolverem aspectos inerentes à fala e à escrita, fica clara a influência dos MCIs mencionados anteriormente na relação do público com os palavras.

Em relação ao uso de palavras, podemos fazer as seguintes considerações: primeiro, os participantes desta pesquisa, embora, não fossem estudantes de inglês, tinham um vago conhecimento da língua, o que lhes permitiu uma compreensão dos palavras em inglês proferidos no trecho (*bitch* e *asshole*, bastante comuns em filmes). Isto gerou uma variação bastante equilibrada entre os números da escala. Uma vez que os palavras das legendas originais foram suavizados ou suprimidos, isto gerou um conforto maior por parte dos espectadores.

O item do questionário que procurou investigar a naturalidade das legendas em relação à oralidade mostrou que 6%, dos que assistiram às legendas originais, consideraram as legendas originais muito estranhas, 4% que elas eram estranhas, 12% consideraram que as legendas eram um pouco estranhas, 17% acharam que elas não eram estranhas nem naturais, 27% dos informantes avaliaram as legendas originais como sendo um pouco naturais, 23% como naturais, e 23% consideraram as legendas como muito naturais em relação à forma como falamos correntemente.

Contrariando a hipótese levantada no início de nossa pesquisa, os dados mostraram que o grupo das novas legendas apresentou uma grande tendência para a aceitação das legendas reelaboradas (75%) como sendo naturais. No entanto, o levantamento estatístico, levando em consideração o sexo dos participantes revelou uma diferença estatística relevante no grupo masculino: os homens das legendas originais variaram muito em suas respostas, enquanto os homens do grupo das novas legendas revelou uma tendência a achá-las naturais, com significância estatística ($F=3,744$; $p=0,05$). Apesar desses indícios, parte de nossa hipótese foi comprovada ao constarmos que 73% do público consideraram as legendas, feitas sob os padrões da linguagem formal, naturais.

Além dos aspectos abordados até o momento, também verificamos a opinião dos participantes em relação ao uso de palavrões em português. Perguntamos se o número de palavrões seria maior ou menor caso o mesmo trecho fosse exibido com áudio em português. O resultado mostrou que 80% dos informantes (que assistiram às legendas originais) acreditavam que, se o trecho exibido fosse em português, haveria mais palavrões do que o original em inglês. No grupo que assistiu às novas legendas, o gráfico atinge os maiores picos nas escalas 3 e 5, portanto uma variação equilibrada entre um pouco menos e um pouco mais de palavrões caso o trecho fosse em português. Essa diferença entre os grupo foi representativa, com uma estatística de frequência F igual a 5,864 e p igual a 0,01.

O levantamento por sexo mostrou uma diferença estatisticamente relevante no grupo das mulheres: $F = 3,953$ e $p = 0,05$. As que assistiram às novas legendas apresentaram uma variação muito grande nas respostas, enquanto aquelas que assistiram às originais mostraram uma inclinação para “mais palavrões” se o mesmo trecho fosse exibido em português. Para os homens, os dados apontaram uma inclinação para “mais palavrões”, mas sem diferença estatisticamente relevante, portanto sem possibilidade de qualquer conclusão.

Esses resultados podem ser indícios de que as pessoas, ao assistirem a um filme, baseiam-se muito mais nas legendas do que no áudio do filme. Pensamos nessa possibilidade por dois motivos: primeiro, devido à declaração feita por um dos informantes o qual acredita que, nos Estados Unidos, não há liberdade de expressão e que, por isto, os personagens do filme não falavam palavrões; segundo, em nossa pergunta, não fizemos qualquer referência às legendas ou ao áudio especificamente, no entanto, pareceu-nos que grande parte dos participantes considerou a quantidade de palavrões, baseando-se apenas nas legendas. Se não fosse assim, os participantes com conhecimento prévio na língua inglesa perceberiam que o áudio apresentou palavrões que, provavelmente, apareceriam nas mesmas circunstâncias para o trecho em português.

Com base na análise feita, podemos afirmar que, de um modo geral, não obtivemos resultados estatisticamente significativos, ou seja, nenhum dado foi conclusivo. Em decorrência disto, não foi possível dizer se o uso da linguagem informal e de palavrões nas legendas, de fato, são naturais na mesma medida em que as legendas formais. Mesmo assim, podemos mencionar três crenças dos espectadores em relação às legendas originais do trecho exibido: primeiro, o uso da linguagem formal nas legendas não causa estranheza aos espectadores; segundo, a linguagem utilizada nas legendas (a linguagem formal) é natural para os espectadores brasileiros, ou seja, no que diz respeito às expectativas dos informantes, a linguagem formal consegue representar, de forma satisfatória a oralidade dos diálogos, pelo menos no tocante aos filmes; e por último, o uso de palavrões é mais comum em filmes brasileiros do que em filmes

em inglês.

Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se verificar se as legendas interlinguais de filmes norte-americanos feitas sob os padrões da norma culta do português do Brasil eram naturais ao espectador brasileiro. Esses padrões, fruto das estratégias utilizadas na tradução dos diálogos dos filmes, baseiam-se nas regras da gramática normativa e de censura para expressões consideradas ofensivas pela sociedade.

Nesta pesquisa, trabalhou-se com a hipótese de que os espectadores preferem esse tipo de legendas em razão das crenças relacionadas à língua escrita e à língua falada cultivadas socialmente. Destarte, fundamentamo-nos nos MCIs, teoria da Linguística Cognitiva desenvolvida por Lakoff (1987). Em outras palavras, acreditamos que os brasileiros prefeririam assistir a legendas feitas sob os padrões da norma culta devido aos MCIs para fala/escrita e linguagem informal/formal valorizados culturalmente.

Pelos dados revelados na pesquisa, consideramos alcançados os objetivos propostos para a pesquisa, entretanto, reconhecemos a limitação dos resultados apontados e a possibilidade de um maior aprofundamento em um novo estudo guiado por diferentes perspectivas. Futuras pesquisas podem ser realizadas no sentido de verificar a recepção do público em relação às legendas de diferentes gêneros filmicos. Também seria interessante verificar a existência de algum outro MCI envolvido na relação público-legendas, como, por exemplo, um MCI específico para legendas.

Além dos pontos sugeridos, seria válida para os estudos de tradução uma análise da possível relação dos MCIs com outras técnicas de TAV, a saber, a legendagem para surdos, a dublagem e o *voice-over*.

Referências

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.145-174.

ARAÚJO, V. L. S. To be or not to be natural: clichés of emotion in screen translation. In: Gambier, Yves. **Meta – Audiovisual translation**. Montreal, v.49, n.1, p.161-171, abr. 2004.

BAGNO, M. Norma linguística e outras normas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.09-21.

CINTAS, J. D. Audiovisual Translation Today – A Question of accessibility for all. **Translating today**

magazine. London, Issue 4, p.03-05, jul. 2005.

FELTES, H. P. de Moraes. **Semântica cognitiva**: fundamentos teóricos, interfaces e procedimentos exploratórios gerais em pesquisa qualitativa, 2007. No prelo.

GOTTLIEB, H. Subtitling. In: BAKER, M. **Routledge encyclopedia of translation studies**. Londres: Routledge, 1998. p. 244-248.

HAUGEN, E. Dialeto, língua e nação. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.97-114.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: What Categories Reveal about the Mind. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987. p.68-76.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. H. de Moura. Língua falada, língua escrita e ensino: reflexões em torno do tema. In: URBANO, H. *et alii* (Orgs.). **Dino Preti e seus temas**: oralidade, leitura, mídia, ensino. São Paulo, 2001b. p.321-332.

_____. **Que gramática estudar na escola?** – Norma e uso na língua portuguesa. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.55-96.

A RESPONSABILIDADE EM UM COMERCIAL AUTOMOTIVO

Anderson Cristiano da Silva

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a contribuição da responsividade, tentando assim destacar a importância da teoria bakhtiniana na formação de leitores críticos-reflexivos. Para tanto, o referencial teórico-metodológico dessa investigação tem como aporte os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, na qual recorreremos principalmente à concepção bakhtiniana de linguagem. Para efeito de análise, utilizamos um *corpus* constituído por uma propaganda automotiva veiculada na mídia televisiva estrangeira, na qual discorreremos sobre a interação verbovisual e seus efeitos na constituição de sentidos. À guisa de conclusão, constatamos a importância da responsividade como elemento-chave no engendramento da persuasão, desvelando assim a intencionalidade enunciativa por trás das estratégias utilizadas pela mídia.

Palavras-chave: Responsividade; Enunciado; Análise verbovisual.

ABSTRACT

This paper discuss the contribution of the responsivity in the elaboration of utterance, trying to emphasize the importance of this bakhtinian term in the formation of critic-reflexive readers. The theoretical-methodological reference of this work has as support the principles of Dialogic Discourse Analysis, in which

we apply mainly to the bakhtinian's conception of language. For effect of analysis, we used a *corpus* constituted by an automotive advertisement spread in the foreign media, in which we discuss about the influence of the verb-visual interaction and his effects in sense constitution. To conclude, we observed the importance of the responsivity as element-key in the creation of persuasion, showing the enunciative intention behind the strategies used by media.

Keywords: Responsivity; Utterance; Verb-visual analysis.

Introdução

Os aportes teóricos de Bakhtin vêm contribuindo para ampliar o horizonte do ensino e aprendizagem de línguas, porém observamos que certos conceitos postulados por essa corrente teórica ainda não são compreendidos ou difundidos de maneira correta entre docentes de línguas do ensino básico brasileiro. À guisa de ilustração, percebemos no cotidiano escolar associações errôneas sobre certos termos do Círculo bakhtiniano, como é o caso da *responsividade*. A partir de conversas entre professores mais experientes que não tiveram a oportunidade de conhecer um pouco dos pressupostos bakhtinianos na graduação, ou mesmo em cursos de pós-graduação, percebemos que esses docentes só foram apresentados à teoria pela necessidade de se atualizarem e, ao mesmo tempo, para que pudessem ascender em suas carreiras profissionais por meio de provas específicas que tinham Bakhtin como uma das referências bibliográficas.

Entendemos que por uma necessidade imediatista, talvez devido à falta de tempo, muitos professores do ensino regular leem apenas fragmentos ou resumos sobre a obra do teórico russo, alguns recorrendo a cursinhos preparatórios que resumem superficialmente essa obra, e deturpam um conjunto teórico denso, o que faz que alguns desses docentes tenham apenas uma noção diluída sobre termos-chave na concepção dialógica da linguagem. Esses docentes, segundo entendemos, acabam tendo um contato superficial com as ideias engendradas por Bakhtin e o Círculo e, em decorrência disso, cometendo distorções ou equívocos na leitura de certas terminologias encontradas nos escritos bakhtinianos. Entre esses equívocos, chamou-nos a atenção a associação do termo específico da *responsividade* unicamente com o sentido geral de responsabilidade.

No conjunto da obra de Bakhtin, observam-se diversas referências sobre o termo, como: *atitude responsiva ativa*, *atitude responsiva* ou simplesmente *responsividade*, no entanto, na tradução do trabalho de Bakhtin do russo para o português, o vocábulo da *responsividade* vai além da interpretação de responsabilidade que muitos leitores leigos atribuem. Acreditamos que o enunciador tem, sim, a responsabilidade pelo enunciado que engendra, mas também vislumbra seu interlocutor, as condições sociohistóricas e as possíveis respostas no momento enunciativo, o que podemos compreender por *responsividade* pelo viés bakhtiniano.

Ratificando nossa escolha pelo tema, outro elemento que justifica esta pesquisa foi que em nosso percurso de leitura por meio de renomados estudiosos do universo bakhtiniano (BRAIT, 2005, 2006, 2009; FARACO, 2009; FIORIN, 2006; SOUZA, 2002; PONZIO, 2008), não encontramos muitos trabalhos em destaque que evidenciassem o termo específico da *responsividade*. Dessa maneira, resolvemos discorrer sobre a problemática por meio da análise de um gênero discursivo (comercial televisivo) pouco discutido no meio acadêmico, mas muito comum no dia a dia.

Inserido nessa proposta, ao refletirmos sobre a contribuição da *responsividade* na formação de leitores críticos-reflexivos, não podemos deixar de considerar a relação entre os (inter)locutores do discurso. Assim, ao analisarmos as relações dialógicas e as possíveis *compreensões responsivas*, precisamos considerar também as implicações entre os sujeitos do discurso. Nesse ponto, também queremos ressaltar a importância desse estudo para o campo da Linguística Aplicada, vislumbrando assim contribuir para a divulgação de um novo campo teórico-metodológico denominado Análise Dialógica do Discurso (ADD).

1. As contribuições bakhtinianas para uma análise do discurso

Na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, entende-se enunciado como unidade real de comunicação, tendo como principal característica a presença (concomitante) do locutor e do interlocutor. Nessa perspectiva, consideramos que o enunciado vem carregado de juízos de valor e emoção que permitem respostas a partir do acabamento enunciativo, o que vem mostrar que a responsividade é um dos elementos importantes nesse processo. Como exemplo, se cogitarmos uma conversa face a face entre dois sujeitos, veremos que aspectos exteriores (além do estritamente linguístico) podem interferir na constituição dos sentidos, pois um tom de voz, um gesto ou uma simples mudança na expressão facial poderia influenciar no que estaria sendo emitido e, conseqüentemente, na recepção desse discurso.

Assim, mesmo num diálogo entre duas pessoas próximas fisicamente, não se pode ter plena garantia de que haja uma compreensão de tudo o que foi dito, uma vez que fatores extralinguísticos interferem na interlocução. Há que levarmos em conta, além do momento sócio-histórico, a constituição subjetiva de cada interlocutor. Nesse sentido, é necessário considerar sempre a função do sujeito, que é o principal elemento das relações dialógicas, por conseguinte, atentar também para a relação entre (inter)locutores.

A partir dessas colocações, podemos depreender uma das facetas da responsividade, ou seja, como esperamos ou supomos que o outro irá receber nosso enunciado não é um processo passivo e tranquilo, mas ao contrário, escapa ao nosso controle, (d)enunciando a dinamicidade entre os enunciados.

É precisamente porque a inconclusibilidade e a maleabilidade são inerentes às personalidades vivas, aos acontecimentos cotidianos e aos parâmetros espaço-temporais que a realização (não o reconhecimento, não a descoberta, mas precisamente a realização) de uma totalidade é tão indispensável – e, portanto, carregada de responsabilidades. A totalidade de qualquer coisa só pode ser observada de uma posição que lhe é exterior no espaço e posterior no tempo. Mas, dado que uma totalidade pode ser percebida de uma infinidade de ângulos diferentes (e cada uma dessas

percepções só será plenamente reconhecida como tal por “aquele que a conclui”), o sentido da totalidade é sempre “atribuído” e não decretado ou revelado (EMERSON, 2003, p. 267-8).

Bakhtin, em suas reflexões, já tratava desse assunto numa abordagem direta, pois dizia que o ouvinte recebe e compreende o ato discursivo e apreende, de forma simultânea, com esse discurso, o que ele (Bakhtin) denominava uma atitude *responsiva ativa* (grifo do autor). Nesses termos, o autor explicita que “toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1992, p. 290). Quando se enuncia, o locutor tem dentro de si a imagem de um leitor virtual, por conseguinte, prováveis atitudes responsivas de seus interlocutores. Nesse contexto, os postulados bakhtinianos levam-nos à compreensão do “papel do outro na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz” (BARROS, 1994, p.3).

No engendramento enunciativo, existem diferentes vozes que dialogam entre si para a elaboração do enunciado; assim, o enunciado possui um ponto de vista da perspectiva do receptor e do locutor. Nesse caso, cada posição em relação ao(s) sentido(s) de um texto implica um processo dinâmico e ativo entre os enunciadores. Essa noção da compreensão ativa pelo viés bakhtiniano exige uma percepção crítica da enunciação, que inclui o território comum entre os (inter)locutores projetando, por antecipação, como o outro irá receber os discursos.

2. A percepção da responsividade pela leitura verbovisual

A ideia de que a enunciação se desenvolve de forma responsiva é uma constante facilmente reconhecível na obra de Bakhtin. Como bem explicita o autor,

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p.113).

Bakhtin nomeia a alternância dessa interação no discurso como acabamento do enunciado. Para ele “O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *ponderar a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Para tanto, existem três fatores determinantes: o tratamento exaustivo do objeto, o intuito (o querer-dizer do locutor) e as formas típicas de estruturação do gênero. Nesse contexto, o teórico russo chama-nos a atenção também para a noção de tempo e espaço, cuja consideração é imprescindível para

se analisar dialogicamente qualquer enunciado.

Muito embora os pilares bakhtinianos sejam construídos com enfoque no campo literário, podemos recorrer a esses pilares também na observação de outros gêneros discursivos, cuja materialidade abrange outros elementos semióticos além dos estritamente linguísticos. Chamamos daí a atenção para a análise verbovisual de gêneros da esfera midiática, sejam eles impressos ou não. No campo midiático, percebemos a necessidade de entender o mercado e a relação do produto com o público consumidor, imbricamento sem o qual não há possibilidade de atingir o objetivo proposto para determinados enunciados.

A partir da premissa de que toda enunciação é produto da interação social, verificamos que no texto publicitário os elementos exteriores (tempo/espaço) são fundamentais para o êxito da comunicação. Mais especificamente, essas condições exteriores ao enunciado remetem-nos aos sujeitos produtores de texto, considerando que o enunciado de um deve restituir as condições de enunciação do outro, possibilitando a constituição de sentidos, enfatizadas pelo acabamento assimétrico da dimensão espaço-temporal. Esses dois elementos precisam ser observados em conjunto, pois, ao refletirmos sobre um fato enunciativo, precisamos situá-lo no espaço e no tempo, uma vez que “a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação” (VOLOSHINOV, s.d, p. 6).

Em suas reflexões, Bakhtin acaba trazendo uma nova perspectiva na concepção de língua, pois a relaciona em todas as esferas da atividade humana. O autor afirma que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.261). Essas colocações vêm contribuir para o entendimento de nosso *corpus*, enquanto manifestação enunciativa, um comercial automotivo divulgado na televisão estrangeira.

Analisar textos dessa esfera é uma atividade complexa, pois requer um embasamento teórico cuja finalidade é a construção de um leitor mais crítico. Mesmo assim, consideramos que refletir sobre os textos provindos da mídia é uma opção válida para demonstrarmos o papel que ela exerce na formação do cidadão; ao mesmo tempo, entendemos ser uma oportunidade de refletirmos sobre os recursos que o meio midiático utiliza na criação das estratégias de persuasão.

De acordo com Maingueneau (2001), o discurso é manifestado por diferentes meios, e o meio televisivo tem suas características próprias que afetam nossas vivências. A televisão, como principal veículo desse discurso na contemporaneidade, é um meio que consegue atingir todas as classes sociais, tornando-se onipresente em nosso cotidiano. Assim, as pessoas estão sempre em contato com o ambiente midiático, mas muitas vezes não dão importância ao grau de intensidade em que a mídia pode influenciá-las.

Tomando então o comercial como enunciado concreto, não podemos separar a linguagem do seu conteúdo ideológico, pois seria constituir um erro grosseiro tendo em vista que, na concepção bakhtiniana de linguagem, temos que considerar o caráter dialógico do enunciado. Os enunciados não são unidades estáticas de sentido, ou seja, não mantêm um sentido estável visando apenas um receptor idealizado que interpretaria a mensagem de acordo com a intencionalidade do locutor.

A compreensão do enunciado como processo ativo e criativo requer que pensemos nas múltiplas vozes que participam do diálogo, num processo conflitante em que há acordos e desacordos na interação enunciativa. Quando se trata de gêneros provindos da mídia, faz-se necessário considerar que eles possuem graus de entoação perceptíveis pela relação da imagem com o contexto verbal, localizando-se muitas vezes na fronteira entre o dito e não-dito.

A partir dessas considerações, resolvemos analisar os recursos da linguagem utilizados pela mídia como forma de contribuir para a formação crítica dos leitores. Especificamente, a decisão de analisar um comercial é relevante por tratar-se de um gênero que não está inserido na escola e ainda é pouco estudado no meio acadêmico.

Há muito se tem comentado sobre a inserção da linguagem midiática no contexto escolar, porém não vemos ainda trabalhos relevantes que utilizem gêneros oriundos da televisão, pois percebemos geralmente um número maior de pesquisas que utilizam a mídia impressa, esquecendo que na grande maioria, a televisão e internet são meios que atingem um número cada vez maior de pessoas.

A escolha desse gênero também se deu pela característica do texto midiático, uma vez que esses textos são constituídos por diferentes vozes que possuem a função de persuadir os interlocutores. Para a produção de comerciais, os enunciadores exploram fatos contemporâneos do meio social que ocorrem no dia-a-dia dos espectadores (consumidores). Entre os inúmeros recursos persuasivos, a o meio publicitário recorre às inferências, ironia, intertextualidade para atingir responsivamente seu público-alvo e é nesse ponto que iremos nos ater para refletir o papel que a responsividade exerce no engendramento enunciativo.

3. Análise descritiva do *corpus* à luz da perspectiva dialógica do discurso

O meio publicitário tem por objetivo divulgar ideias para diferentes finalidades utilizando-se de recursos além da materialidade linguística, dessa maneira, na elaboração dos gêneros que circulam nessa esfera recorrem-se há muitos elementos persuasivos para compor o enunciado, dentre os quais podemos citar: cores, imagens, sons e o próprio contexto sócio-histórico. Assim, analisamos esses enunciados através da descrição verbovisual tendo como aporte a concepção dialógica da linguagem, na qual se considera a contribuição que o Círculo de Bakhtin trouxe para o entendimento da linguagem em uso.

Contextualizando a escolha do *corpus*, ao fazermos uma pesquisa no meio virtual sobre *sites* que possuem acervo de comerciais nacionais e estrangeiros, deparamos com um comercial * postado no *site YouTube* que nos chamou atenção por empregar apenas imagens sem nenhum tipo de fala, utilizando-se da linguagem gestual para compor a cena enunciativa. Nesse sentido, a atribuição dos sentidos é dada pela leitura verbovisual que cada espectador faz, ação essa possibilitada pela responsividade, ou seja, os publicitários tinham uma pressuposição das variáveis respostas para a propaganda engendrada.

A partir dessa contextualização, escolhemos um comercial automotivo da marca *Hyundai*, a preferência por esse material foi motivada em torno da temática da traição que os enunciadores utilizaram para compor a campanha e divulgar o produto num vídeo de apenas 46 segundos. Nesse contexto, a empresa sul-coreana *Hyundai* para persuadir os consumidores e divulgar um dos modelos de sua marca resolveu criar uma trama surpreendente, utilizando o efeito irônico como forma de chamar atenção do público-alvo. Outro fato inusitado foi sua propagação apenas na França e Suécia, países que aceitaram divulgar um comercial com a temática homossexual na qual mostra uma traição, onde os proprietários enganam-se uns aos outros com amantes mais jovens, em que o homem da história trai a mulher com outro homem mais novo.

Como o *corpus* originou-se de imagens em movimento com todas as suas especificades do gênero, para tentar reproduzir neste artigo a essência principal do vídeo, resolvemos trabalhar na escolha de imagens estáticas (em forma de quadros) que pudessem resumir todo o enredo da história. Como as cenas originais que compunham o comercial não possuíam diálogo entre as personagens, apenas uma canção de fundo, isso facilitou nosso escopo que almejava projetar respostas para a campanha publicitária e verificarmos o imbricamento da atitude responsiva ativa como colaboradora nas estratégias de persuasão.

Na busca de evidenciarmos o papel que a responsividade exerce nos desdobramentos de leitura, dividimos o comercial em dezessete quadros dispostos em seis sequências, assim procuramos fazer uma análise descritiva do *corpus* à luz da perspectiva dialógica.

Fig. 1

Fig.2

Fig.3



No início do comercial (Fig.1), percebemos um dia ensolarado em que um carro branco surge ao longe em uma estrada arborizada. Complementando a cena, os publicitários colocaram uma música francesa romântica que ajuda-nos a inferir uma possível atmosfera intencionada pelos anunciantes. Com efeito, a música tem a função de impelir os espectadores à inferência de um possível tom intimista na relação entre as personagens da história.

Como essa unidade real de comunicação possui autoria definida, que em nosso caso são os publicitários da campanha, a intenção dos locutores parece ter sido a de que fazer que, a partir do reconhecimento de um dos muitos confortos que o carro da marca *Hyundai* proporciona, os interlocutores se envolvessem numa história de traição (numa espécie de folhetim) e esquecessem que diretamente o que se estava em pauta era a venda do automóvel.

Dessa forma, como estratégia persuasiva, os locutores criaram cenas com base na antecipação das prováveis respostas para o vídeo. Em consonância com esse raciocínio, sabemos que os enunciadores têm consciência, mesmo que os comerciais atinjam um número muito variável de espectadores, do provável público-alvo a partir do horário e do programa no qual o comercial será vinculado.

Especificamente sobre essa campanha, percebemos o delineamento dos consumidores até mesmo pelos personagens escolhidos para fazer o vídeo. Tendo assim o discernimento do papel que cada personagem exerce na história, na sequência das imagens (Fig.2) aparece uma mulher ruiva ao volante, aparentemente ter mais de 40 anos, a personagem olha para a direita de uma forma carinhosa, expressa em seu semblante. A partir da percepção verbovisual desse quadro, vê-se que a motorista está feliz e direciona um leve sorriso para alguém que está ao seu lado.

Na continuidade da cena (Fig. 3), descobrimos que a mulher olha para um homem sentado no banco do carona do seu carro. O carona aparenta ser um rapaz bem mais jovem que a motorista; ademais, também retribui o olhar com um sorriso, ratificando uma possível relação de intimidade entre os dois. Apesar de as cenas acontecerem de maneira rápida, observa-se que os locutores revelam a intencionalidade enunciativa a partir dos recursos visuais, uma vez que o close nos rostos das duas personagens desperta nos espectadores diversas possibilidades de interpretação, revelando o caráter multivocal do enunciado.

Com efeito, poderíamos pensar que o rapaz pudesse ser apenas o filho da motorista, no entanto, cogitamos a possibilidade de ele ser o marido ou talvez namorado da mulher. Essa opção começa a se delinear a partir da visualização da próxima cena, conforme observamos na sequência abaixo.

Fig.4

Fig.5

Fig.6



Na figura 4, a percepção imagética do rosto da motorista correspondendo ao sorriso do garoto faz com que confirmemos a hipótese de os dois terem um relacionamento, uma vez que o olhar direcionado ao rapaz dá-nos a impressão de ela ter um interesse diferente, muito além de uma relação de amizade. Assim, essa cena desperta no espectador outras cogitações, entre as quais a ideia de que os dois poderiam estar voltando ou indo para um encontro amoroso.

Na continuidade da ação, percebemos que a mulher olha para a frente, mudando sua fisionomia (fig.5), e vê algo que a faz acionar o dispositivo automático do carro rapidamente. Em destaque (fig. 6), aparece a mão feminina acionando uma alavanca; desse ponto, o enfoque dado auxilia-nos a perceber o

objetivo principal de colocar esse acessório automotivo da *Hyundai* como protagonista da cena. Corroborando com esse raciocínio, o cruzamento das imagens revela que o discurso não tem um sentido único tampouco estável, dessa forma, há o embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor. Trazendo essa perspectiva de leitura para o comercial em análise, podemos pensar que o espectador responde a enunciados anteriores dentro de uma determinada esfera, assumindo posicionamentos e juízos de valor conforme sua formação subjetiva. Assim, justificado nosso posicionamento de leitura, continuamos a verbalizar as sequências de imagens da propaganda publicitária da marca *Hyundai*.

Fig.7

Fig.8

Fig.9



Após a mulher acionar a alavanca do carro, aparece o mesmo rapaz (Fig.7) com as mãos atrás da cabeça mostrando estar bem à vontade na companhia dela. Ao mesmo tempo, o encosto do banco começa a descer transformando-se em uma espécie de cama, fazendo-o ficar escondido das pessoas que veem de fora. Na figura 8, vemos que o carro no qual os dois estavam aproximar-se de outro veículo que estava parado por causa do sinal vermelho. No outro carro (fig.9) está um homem mais velho, com cabelos grisalhos que olha para a sua esquerda em direção ao carro no qual estão a mulher e o rapaz (que neste momento aparece escondido devido à inclinação do banco).

A partir de uma leitura crítico-reflexiva, vê-se no bloco de imagens anterior o confronto entre o velho e o novo, ou seja, a imagem de um jovem dentro do carro da mulher e, no outro, a imagem de um homem maduro. Nesse ponto, também se pode pensar em várias leituras; uma delas é sobre o poder de compra que o público mais velho possui para adquirir o produto da marca automotiva, ademais, a idade das personagens na cena é um indício forte do público-alvo, uma vez que os publicitários criam situações em que os espectadores possam identificar-se.

Dito isso, ao longe, o espectador percebe que não há ninguém no banco do carona conduzido pela mulher. Nesse ponto, nos questionamos o motivo da motorista ter escondido o rapaz, assim, uma hipótese seria de que ela não queria que o homem ao lado soubesse que ela estava acompanhada.

Fig.10

Fig.11

Fig.12



No início dessa sequência (Fig. 10), o senhor de cabelos grisalhos vira seu corpo para ver a mulher (sua provável esposa), e vemos então um olhando para o outro. Nós, como alguém que tenta observar a cena como observador, conseguimos inferir certos efeitos decorrentes da ação que a mulher ao apertar o botão de alavanca no seu carro, uma vez que o senhor da posição em que se encontra não consegue ver o garoto que acompanhava a mulher ruiva. Quando a mulher vê o motorista ao lado, ela ergue uma camisa social branca (Fig. 11) e ele ri acenando com uma das mãos (Fig. 12), dando assim a entender o motivo de ela estar dirigindo naquele instante.

Muito embora em todo o comercial nenhuma das personagens emita uma só palavra, os interlocutores conseguem verbalizar as ações imagéticas atribuindo sentido ao sequenciamento das cenas. Os publicitários que criaram o comercial provavelmente acharam que não seria necessário colocar nenhum tipo de fala, pressupondo, responsabilmente, que seu público-alvo seria mais amadurecido e conseguiria fazer todos os levantamentos de hipóteses e inferências no processo de leitura, entendendo assim a proposta das cenas.

Voltando a falar sobre os gestos da mulher, podemos pensar também os motivos pelos quais ela escondeu o rapaz e mostrou a camisa ao motorista do outro carro. Não obstante, não há garantia de que todos os que irão assistir ao vídeo consigam entendê-lo da mesma forma, pois o grau de responsividade irá depender de muitos fatores como a maturidade dos sujeitos e o conhecimento enciclopédico que possuem; por sua vez, a formação subjetiva dos interlocutores é que determinará a capacidade de fazer inferências e de empregar outras estratégias de leitura para a compreensão do enunciado.

Uma das hipóteses que levantamos é que o homem para quem a mulher acena poderia ser um conhecido, mas isso não justificaria as ações dela; assim acreditamos que o senhor seja o marido e que os dois, por coincidência tenham se encontrado no sinal de trânsito. Além disso, nossa justificativa para ela ter levantado a camisa para o homem seria de estar levando ou trazendo a camisa dele (que seria o esposo) para uma costureira ou tinturaria, uma vez que, pelo semblante que ele faz parece entender o gesto da mulher.

Fig.13



Fig.14



Fig.15



Após o homem acenar e se despedir, ele parte primeiro deixando um pouco para trás o carro da sua provável esposa. Desse modo, quando o outro carro distancia-se (Fig. 13), a mulher aciona novamente o dispositivo automático (Fig.14) e levanta o seu acompanhante, que parece não perceber o que estava acontecendo (Fig. 15) ou o motivo de ela ter reclinado o encosto do banco. Isso posto, confirmamos que o rapaz seja um provável amante dela e que o carro, com seu acessório, ajudou a escondê-lo do homem grisalho (suposto esposo).

Todas as cogitações levantadas nessa análise só são possíveis pela capacidade de responder ao enunciado, revelando assim o caráter dialógico da linguagem. Nesse sentido, a interpretação que estamos dando para o comercial é apenas uma versão do que poderia ser entendido pelos espectadores. Como o princípio dialógico permite a concordância ou a refutação dos enunciados, temos a noção de que poderia haver outras possibilidades de leitura de acordo com cada sujeito.

Fig.16



Fig. 17



Para finalizar nossa análise, observamos a mão (Fig. 16) do homem grisalho em foco também acionando o mesmo dispositivo automático (a alavanca) que o seu carro possui. Numa espécie de paralelismo imagético, os publicitários criam uma cena dupla em que os dois motoristas se utilizam do mesmo recurso para esconder alguém. Assim, projeta-se a ideia de que o principal objetivo do comercial era dar destaque aos acessórios que os automóveis da marca *Hyundai* possuem.

No desfecho (Fig. 17), acabamos nos surpreendendo, pois no banco do carona do carro do senhor havia uma pessoa que até então não havia aparecido na história. Com o aparecimento de um outro rapaz na cena, observamos um elemento surpresa engendrado intencionalmente na história para criar o efeito

inusitado e irônico.

O jovem que aparece ao lado do homem mais velho está usando um chapéu de *cowboy*, o que nos faz associá-lo a um personagem de filme *O Segredo de Brokeback Mountain*. Resumidamente, a obra dirigida pelo cineasta Ang Lee (adaptado de um conto homônimo de Annie Proulx) pertence ao gênero romance dramático e retrata o complexo relacionamento entre um casal homossexual na região oeste dos EUA entre os anos de 1963 e 1981. O filme narra a história de dois jovens vaqueiros que se conhecem e se apaixonam, enquanto trabalham juntos em um serviço de pastoreamento de ovelhas na fictícia montanha de *Brokeback*, no estado americano de *Wyoming*.

Com essa digressão, podemos vislumbrar o caráter intertextual que o comercial assume, servindo-se também desse recurso como estratégia persuasiva. Numa possível leitura, poderíamos cogitar que os dois personagens masculinos pudessem ser amigos, porém, pelo fato de o homem escondê-lo da mulher e também pelo rapaz aparecer vestido de *cowboy*, poderíamos compreender de outra maneira. Assim, um pequeno detalhe como o chapéu pode nos fazer lembrar do filme e, em consequência, que o motorista pudesse ter um relacionamento amoroso com o rapaz.

Com efeito, a temática da traição é colocada pelos enunciadores como artifício persuasivo, no qual podemos perceber a contribuição da responsividade para o objetivo da campanha publicitária. A escolha desse tema remete a um tom volitivo-emocional de aproximação com os leitores, visto que tenta colocar o carro numa situação de protagonista dentro da trama engendrada. Sob outro aspecto, percebemos que o rapaz colocado nos instantes finais do vídeo tem a função de quebrar expectativas, uma vez que o leitor pensava (e, supostamente, também a mulher) que ela estava traindo o homem grisalho, eis que o homem mais velho desconstrói essa visão aparecendo acompanhado também por um rapaz bem mais jovem que ele.

Entre as muitas discussões possíveis a partir das temáticas abordadas no comercial, poderíamos refletir sobre a ideologia imposta, em que há muito pouco tempo só homem dirigia e aparecia ao volante nos comerciais sobre carros. Nessa publicidade, vemos a mulher com um papel semelhante ao do homem. Nesse aspecto, confirma-se a importância que ela assume para o mercado automotivo e para a marca, pois tem poder de compra e escolhe segundo certos padrões de conforto que o veículo pode proporcionar.

Numa outra linha de raciocínio, também poderíamos pensar que o vídeo levanta discussão sobre a ideologia machista, desconstruindo a ideia de que só o homem pudesse trair e ter amantes. Dessa maneira, vemos que no comercial quem inicia a ideia de ter um amante e estar traindo o marido é a mulher ao volante; no entanto, o homem acaba desconstruindo a ideia de ser a vítima, uma vez que ele parece também estar traindo a esposa, isso sem contar que pode estar fazendo isso com um homem bem mais jovem.

Como vimos, há inúmeras possibilidades de interpretações a partir da exibição de um comercial, e isso só é possível pela capacidade que temos de responder ao enunciado. Enfim, no comercial em questão percebe-se que os locutores ao engendram o enunciado, pressupõem prováveis respostas para o texto, aproveitando assim uma característica importante do acabamento enunciativo, ou seja, utilizam a responsividade para construir estratégias persuasivas.

Considerações finais

A veiculação de comerciais na televisão é uma manifestação do discurso e de suas relações com as condições sociohistóricas de produção e recepção. Além disso, essa forma de interação revela-se um gênero muito comum no cotidiano das pessoas, porém pouco explorado no ambiente escolar. Nesse contexto, almejamos com nossas análises contribuir para o desvelamento dos meios invisíveis pelos quais as diferentes vozes tornam-se visíveis aos olhos dos interlocutores.

À guisa de conclusão, ao se falar em atitude responsiva ativa nos comerciais, precisamos considerar as relações dialógicas na esfera midiática, das quais podemos citar o contexto, a esfera ideológica, os aspectos verbovisuais e o perfil dos prováveis leitores. Em nossos apontamentos, percebemos que, no engendramento enunciativo, os publicitários utilizam-se da responsividade para criar estratégias persuasivas e aproximar, assim, o consumidor do produto.

No comercial que analisamos, verificamos que os enunciadores construíram uma pequena história com um desfecho inusitado para surpreender o público-alvo. Nesse sentido, os profissionais da mídia tomaram como base a recepção que os espectadores teriam e as prováveis leituras que fariam de cada detalhe da cena para que assim conseguissem vender o produto.

A pesquisa levou-nos a constatar que a manipulação da linguagem visual possui um papel fundamental no meio publicitário, o que nos obriga a analisá-la num sincretismo com a linguagem verbal. Desse modo, a presença das imagens remete-nos a produção de sentidos pela aliança das duas linguagens articuladas na leitura. Enfim, com base nesse estudo, esperamos ter chamado a atenção para o termo da responsividade e sua possibilidade de análise em diferentes textos. Esperamos que essa investigação seja mote para outros trabalhos mais aprofundados que tenham como intuito a difusão dos conceitos da Análise Dialógica do Discurso.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: Edusp, 1994.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____.(Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____.(Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/ SEMTEC, 2002.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

EMERSON, C. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/ Medvedev**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.

VOLOSHINOV, V. N. (BAKHTIN). **O discurso na vida e o discurso na arte**. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. Mimeo. s.d.

VELHOS, NOVOS E MULTILETRAMENTOS: INTRODUZINDO CONCEITOS

Iúta Lerche Vieira

RESUMO

O ensaio busca elucidar conceitos na área de estudos do letramento, situando o leitor quanto às novas práticas multimodais de escrita. Discute a problemática dos novos letramentos numa perspectiva plural e complementar aos letramentos impressos. Introduz conceitos afins e os contextualiza, apresentando definições para fins de ensino e pesquisa. Mostra como surgiu o termo multiletramentos com o *New London Group* e suas principais implicações educacionais.

Palavras-chave: Escrita multimodal; Novos letramentos; Multiletramentos; Letramentos digitais; Educação para o letramento.

ABSTRACT

This paper aims to clarify concepts in literacy study field, by making the reader aware of new multimodal writing practices. It discusses the matter of new literacies from a perspective that is both plural and complementary to printed literacies. It introduces and contextualizes related concepts by providing definitions for teaching and research purposes. It shows how the term “multiliteracy” appeared under the *New London Group*, as well as its educational implications.

Keywords: Multimodal writing practices; New literacies; Multiliteracies; Digital literacies; Literacy education.

Introdução

Este texto surgiu de uma necessidade didática: introduzir alguns conceitos pouco divulgados para o grande público e, por vezes, problemáticos, seja na dimensão teórica ou aplicada, acerca do que vem sendo compreendido como *usos sociais da escrita* e que costumam aparecer sob o genérico termo guarda-chuva “letramentos”.

As ideias aqui apresentadas tomam como pressuposta e equacionada a discussão anterior sobre letramento *versus* alfabetização, reflexão que, no Brasil, tem como expoentes as publicações de Kleiman (1995), Tfouni (1995) Soares (2000), Marcuschi (2001), Signorini (2001) e outros pesquisadores. Assim, tomamos como ponto de partida o conceito genérico de *letramento*, cuja denominação, hoje consensual, já foi incorporada ao conhecimento linguístico e pedagógico, representando um processo que vai além da decodificação do sistema alfabético da escrita e envolve seus *usos sociais*. Consideramos os letramentos como práticas e aplicações da escrita a propósitos e contextos específicos de uso, individuais ou compartilhados, expressos em gêneros que integram as transações nas sociedades letradas.

A necessidade de situar e definir os chamados multiletramentos se acentua quando levamos em conta a transição do meio impresso para o digital, onde novas práticas letradas desafiam o próprio uso, o ensino e a pesquisa e onde a velocidade das mudanças tecnológicas leva a considerar o conceito de letramento de formas “dêitica” (LEU Jr. e DONALD apud KAMIL et al., 2000) e “plural” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008).

Numa visão de letramento como *deixis tecnológica*, admitem-se os sentidos partilhados por usuários proficientes sobre situações de escrita cada vez mais diversificadas e específicas decorrentes das relações entre práticas de letramento e novas tecnologias ou mídias. Por sua vez, a ideia de letramentos *no plural*, referente à expansão dos usos da escrita, vem se tornando consensual em pesquisa e publicações, sendo a base em que se sustenta a obra organizada por Lankshear e Knobel (2008, p. 2). Estes autores explicam o uso do conceito no plural considerando três argumentos: a grande diversidade de descrições específicas de “letramento digital” existentes e implicações para políticas de letramento digital; a força e utilidade de uma perspectiva sociocultural no letramento como prática, segundo a qual é melhor entendê-lo como letramentos; os benefícios vindouros da adoção de uma visão expansiva de letramentos digitais e seu significado educacional.

Deste modo, se as demandas do mundo da escrita na sociedade letrada e em rede vão se expressando em gêneros e textos da vida prática, profissional, acadêmica ou artística, que se expandem no ciberespaço; torna-se igualmente necessário reunir e explicitar algumas noções introdutórias sobre esses tantos e mutantes letramentos, tomando como base o conhecimento já sedimentado sobre letramento

impresso. Vejamos alguns aspectos envolvidos nesta problemática.

1. Velhos e Novos Letramentos

Antigamente alguém era considerado “letrado” quando era erudito, versado na escrita, amante dos bons autores e coisas assim. Com os estudos linguísticos e educacionais sobre o tema, ou no âmbito da Alfabetização, o conceito de letramento ganha dimensões diferentes. Vem expressar o manejo da escrita e de outros rudimentos necessários para (sobre)viver nesse mundo da palavra, seja num papel, numa placa de ônibus, num *outdoor*, ou numa tela de computador. Nestes termos, ser letrado pode assumir aspectos mais ou menos identificados com usos práticos, racionais ou estéticos da escrita. Revela se alguém é capaz de identificar ou escrever seu nome, produzir um bilhete, uma carta, criar um poema, compreender um texto didático ou científico, entender um conto de fadas. Se sabe usar a escrita apenas no aspecto utilitário, ou se domina formas mais complexas e até poéticas de comunicação; se sabe tirar partido das tantas propriedades da linguagem ou se a usa estritamente para as situações cotidianas

Esses seriam *velhos letramentos*. E *os novos*? Na era pós-tipográfica, da multimídia, e do hipertexto, da comunicação visual e eletrônica não existe só *um tipo* de letramento, mas vários, em permanente mutação. Há tantos letramentos quanto práticas sociais de escrita: o letramento da mídia, o digital, o visual, o crítico, o familiar, o inicial, o do trabalho, o acadêmico e assim por diante...

Além de compreender e produzir textos impressos, agora também é preciso saber selecionar informação na Internet, lidar com imagens e representações gráficas, acessar e transmitir mensagens, montar apresentações etc. O ambiente virtual requer habilidades e conhecimentos para usar tecnologias no dia-a-dia, além de criar novas necessidades, gêneros escritos e também problemas. Por trás das facilidades do correio eletrônico, ou da interação em redes sociais, por exemplo, há esquemas de uso do computador e da internet, ainda não disponíveis a todos, sem falar nas dificuldades de “acesso”, seja no sentido literal, ou metafórico. A atual liberdade do leitor acaba sendo tolhida pela explosão informativa e o papel do autor é acrescido de exigências novas. Agora é importante saber tornar o texto adequado também visualmente e atingir uma boa “usabilidade” (qualidade do que é fácil de usar para executar determinada tarefa).

A fronteira entre as novas e as antigas formas de letramento está no domínio do espaço virtual e no modo de produção/difusão da informação com a tecnologia eletrônica. A saída pode estar na postura crítica, no conhecimento estratégico e na educação para a mudança.

2. Letramento Digital *versus* Letramento Impresso: rupturas ou continuidades?

Quando discutimos mudanças na tecnologia para ler/escrever são frequentes as *comparações* (semelhanças e diferenças). A questão central que tem sido colocada sobre ler/escrever na tela ou no papel é

se constituem processos iguais ou diferentes das formas de leitura e escrita convencionais.

A necessidade de *comparar* talvez reflita certa perplexidade diante das bruscas transformações que estamos vivendo, especialmente os docentes, ainda inseguros nessa transição da cultura impressa para a cultura digital, com tantos recursos novos e simultâneos, tendo que orientar alunos que chegam a lidar com a tecnologia de forma mais natural que seus professores.

A tendência a pensar sobre a linguagem estabelecendo *dicotomias* e *oposições* pode refletir, ainda, o pensamento dualista e linear a que nos condicionamos, mesmo vivenciando a hipertextualidade e as novas práticas discursivas e gêneros digitais, mostrando que não é assim que a linguagem funciona, nem muito menos o conhecimento linguístico hoje formalizado. O fato é que os estudos sobre letramento digital e hipertexto (áreas relativamente novas em pesquisa) vêm discutindo mais as descontinuidades ou rupturas entre o letramento digital e o tradicional, que suas continuidades. Contudo, esta reflexão vem avançando (VIEIRA, 2007) e assim como a visão dicotômica não explica o *continuum* oralidade/escrita (especialmente na descrição de novos gêneros), também não caberia criar uma nova dicotomia entre impresso/digital (BUZATTO, 2007).

3. Letramentos digitais: pontos de vista

Letramentos digitais constituem um conceito plural, seja em relação às práticas letradas e mídias a que remetem, seja em relação às posições teóricas usadas para fundamentá-los. Lemke (2010, p.455) define com precisão essa pluralidade, afirmando que “letramentos são legiões”. E explica:

Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que produzem ligações e ligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado [...] Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um deles tem um papel em manter e transformar a sociedade, porque *os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e não dão as chaves para usar tecnologias mais amplas* [...] (grifo nosso).

Objetivando responder se o letramento digital é igual ou diferente do letramento impresso convencional, destacamos, a seguir, três posições teóricas, sustentadas por autores que os consideram *complementares*, dentro de uma visão de *continuum* de letramentos e não de uma simples dicotomia.

a) Gomes (2006) – considera desnecessário diferenciar letramento digital (LD) de letramento impresso (LI). Para o autor, LI (ou apenas letramento) é o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. LD representa *mais um nível* de letramento: envolve habilidades de leitura/escrita em ambiente virtual, através de uma interface e tecnologias mediadoras - teclado, computador e *softwares*. LDs são conhecimentos que permitem ao indivíduo participar de práticas letradas da era digital;

b) Buzatto (2007) – discute LD para além do uso do computador, refletindo sobre letramentos digitais dentro de uma perspectiva sócio-cultural, ligada à inclusão digital. Para ele, LI diz respeito à cultura impressa, refere-se a práticas de leitura/escrita *no papel* e LD implica a apropriação da nova tecnologia digital e práticas de leitura/escrita *na tela*;

c) Condemarín (2004) – posiciona-se como Gomes (2006), incluindo o letramento visual entre as práticas letradas. A autora usa a expressão *letramento pós-tipográfico* (REINKING, 1995) envolvendo ouvir, falar, ler e escrever mais o “ver”, definindo-o como: “[...] capacidade de se comunicar em forma oral e escrita, pensar criticamente, raciocinar de forma lógica e utilizar os avanços tecnológicos do mundo atual” (apud KALMAN, 1996).

Resumindo as posições apontadas temos: Gomes (2006) e Buzatto (2007), ambos discordando da necessidade de enfatizar diferenças entre letramento impresso e letramentos digitais, posto que percebem os letramentos no papel e na tela como complementares; a autora chilena Mabel Condemarín (2004, p. 24) com a mesma postura de Gomes (necessidade de *ampliar* o conceito de letramento, tradicionalmente como a capacidade de ler/escrever textos manuscritos e impressos) e incluindo neste conceito as práticas de letramento visual.

4. Multiletramentos: redefinindo práticas letradas do século XXI

O termo *multiletramentos* teve origem em setembro de 1996 no encontro de um grupo internacional de renomados educadores que, reunidos em New London, estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, discutiu a problemática do letramento e suas implicações educacionais face às mudanças determinadas pela globalização, pela tecnologia e pela diversidade sociocultural.

Tomando como ponto de partida a constatação de que o letramento e as práticas letradas têm sido fortemente influenciados pelas mudanças locais e globais, sociais, culturais e tecnológicas, o *New London Group* iniciou suas discussões levantando características socialmente desejáveis para alguém ser considerado letrado, bem como as pedagogias necessárias para atingi-las. O foco de sua reflexão foi *o modo como* o ensino da leitura/escrita deveria responder às transformações em curso na sociedade global e delinear o futuro da sociedade global.

O grupo foi signatário de um importante manifesto - “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (*New London Group*, 1996, p.25), resultante de discussões que se ampliaram ao longo de um ano. De lá para cá, muito se tem discutido a respeito, mas o tema deste manifesto pioneiro dá uma idéia do conceito e das preocupações do grupo, situando o cidadão “multiletrado” como um *designer* de seu futuro social.

O conceito de multiletramentos leva em conta duas categorias: *múltiplos modos de letramento* e *contexto*, envolvendo tanto a definição de letramento, como as implicações das práticas letradas em variados contextos da vida social no século XXI (COPE & KALANTZIS, 2000

apud ANSTEY e BULL, 2006, p. 20). O conceito remete à tecnologia, à expansão da multimídia (textos construídos usando diferentes mídias tais como jornal ou televisão) e aos textos multimodais, (materializados através da linguagem verbal e não-verbal). Sem esquecer que as práticas letradas e letramentos críticos são diretamente influenciados pela expansão social, cultural e pela diversidade linguística (NEW LONDON GROUP, 2006)

5. Definindo novos letramentos

Sem dúvida, a primeira necessidade que se coloca é dispormos de uma linguagem partilhada, capaz de explicitar diferenças entre o mundo da tela e o da página impressa, entre as tecnologias do impresso e do digital, como bem apontou Snyder (2010). Nesta seção, procuramos reunir letramentos afins, apresentando uma breve conceituação da crescente gama de práticas de escrita multimodais, com finalidades pedagógicas, ou como introdução à pesquisa na área, sem pretensão de esgotar as tipologias, ou minimizar a produtividade terminológica com que vêm sendo nomeadas. Os termos foram mantidos na forma como costumam aparecer em publicações, podendo se entrelaçar, ou sobrepor, tal como acontece com a terminologia usada para representar os gêneros (conforme os diferentes critérios tomados para nomeá-los).

Letramentos digitais (no plural) – representam conhecimentos necessários à participação em práticas letradas da cultura digital (como descrito no item 3). Segundo Gomes (2007 e Buzato (2007), constituem mais um nível de letramento, sendo *complementares* ao letramento impresso convencional. Os letramentos digitais envolvem habilidades de leitura/escrita em ambiente virtual, através de interfaces e tecnologias mediadoras - computador, telas digitais, teclado, softwares - combinados a aspectos de diversidade cultural e linguística, presentes nas apropriações da tecnologia pelos usuários. Conforme esclarecido no Portal EducaRede (2007), “o conceito de letramento, ao ser incorporado à tecnologia digital, significa que, para além do domínio de ‘como’ se utiliza essa tecnologia, é necessário se apropriar do ‘para quê’ utilizar essa tecnologia”.

Multiletramentos – referem-se às práticas sociais de letramentos multimodais, realizadas através de diferentes modos de representação, tais como texto verbal (escrito de forma linear ou hipertextual), imagem, som, gestos etc., realizadas em situações comunicativas e contextos de uso variados, envolvendo tecnologias, diferentes gêneros e mídias. A partir desse termo geral e abrangente cunhado pelo *New London Group* para se referir aos letramentos de hoje em dia, foram surgindo outros conceitos (alguns interdependentes) relativos às novas práticas letradas, complementares ao letramento impresso, assumindo denominações específicas. Sylvester e Greenidge (2010, p. 284) destacam os seguintes:

O letramento tecnológico, assim chamado por envolver habilidades necessárias ao uso de computadores e outras tecnologias da informação e da comunicação;

O letramento visual, provavelmente a forma mais antiga de letramento, presente desde os desenhos em cavernas e manuscritos medievais, aos ícones de navegação na web e às imagens em textos

multimodais contemporâneos. O termo foi cunhado em 1969 por John Debes, um dos mais importantes personagens na história da *Associação Internacional de Letramento Visual*, significando “um grupo de competências visuais que podem ser desenvolvidas pelo ‘ver’, integrando outras experiências sensoriais” (op. cit., 2010). O letramento visual tem suas propriedades resignificadas com a disseminação da tela como meio semiótico priorizado na cultura digital. É também a forma de letramento mais discutida em termos teóricos e aplicados, sendo beneficiado pelas teorias contemporâneas de multimodalidade que o fundamentam. Entre tantas contribuições, destacam-se os trabalhos de Kress (2005) e de Van Leuween (2005) e seu trabalho conjunto, de tanta repercussão (KRESS & van LEUWEEN, 2006), que tem sido referência para pesquisas e aplicações ao ensino na área.

O **letramento da mídia**, definido pelo *Ofcom* (órgão independente e regulador da indústria de comunicação no Reino Unido-UK) como a habilidade para acessar, compreender e criar comunicações em uma variedade de contextos. Ainda no entender de Sylvester e Greenidge (op. cit., p. 285), o letramento da mídia, praticado em projetos multimídia e na composição de textos multimodais, refere-se a habilidades para acessar, avaliar e criar mensagens em linguagem escrita e oral, selecionando gráficos, movendo imagens, narrando, inserindo áudio e música. O letramento da mídia também envolve habilidades de questionamento e auto-expressão, necessárias ao cidadão numa sociedade democrática;

O **letramento da informação**, visto como habilidades para encontrar, avaliar e sintetizar informação. Vale ressaltar que a web transformou quantitativa e qualitativamente o modo de lidar com a informação nos textos tradicionais e passou a exigir ainda mais habilidades de leitura crítica que as requerida nos textos planos e lineares.

O **letramento crítico**, constitui um saber central nos multiletramentos, envolvendo habilidades para ler, relacionar, avaliar e criticar textos e discursos, objetos/artefatos, imagens, experiências e práticas sociais, em diferentes contextos e ambientes, incluindo o meio digital, reconhecendo-lhes autenticidade/ autoria ou remixagem, aspectos ideológicos, culturais e políticos subjacentes ou explícitos. Como advertem Cassany e Castellà (2010), é um conceito ainda pouco preciso, vez que incorpora a amplitude conceitual de *crítico* e de *criticidade* em várias disciplinas e campos do saber, em diferentes momentos históricos: na didática da língua (*compreensão crítica, leitura crítica*), na educação (*pensamento crítico, pedagogia crítica*), nas ciências da linguagem (*Análise Crítica do Discurso*), bem como na filosofia e nos estudos culturais.

6. O cidadão multiletrado e os desafios educacionais

Trazendo a discussão conceitual para a esfera educacional, duas questões centrais se destacam: (a) O que caracteriza uma pessoa “multiletrada? (b) Que implicações educacionais os multiletramentos trazem? Para Anstey e Bull (2006):

(...) Esta definição (de multiletramentos) leva à conclusão que uma pessoa multiletrada é flexível e habilidosa (domina estratégias), tem um repertório de práticas letradas, é capaz de usar textos tradicionais e novas tecnologias de comunicação” [...] com responsabilidade social, em um mundo social, cultural e linguisticamente diverso, participando plenamente da vida como um cidadão ativo e informado (p. 19).

Dionísio (2005) afirma que “[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” (p. 131). E prossegue, explicando que:

[...] Cada vez mais é frequente a preocupação dos professores em inserir gêneros textuais diversos e recursos tecnológicos da sociedade moderna nas atividades realizadas em sala de aula”. Lemke (2000, p 269) ressalta que multiletramentos e gênero multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que ‘professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações’. (p. 140).

Construindo o sentido de cidadão multiletrado, vejamos, em linhas gerais, o que significa ser alguém com múltiplas habilidades de uso de diferentes mídias, entre elas a escrita. Vejamos, ainda, que implicações educacionais decorrem deste novo modo de processar informações e imagens.

Já em 2002, os então chamados *novos letramentos* (habilidades, estratégias e *insights* necessários para lidar com as rápidas mudanças na tecnologia da informação) eram apontados como prioritários na Agenda Educacional Mundial. Segundo Leu Jr. (2002), eles apresentam as seguintes características:

- a) Mudam com regularidade;
- b) Dependem muito da habilidade de saber avaliar criticamente a informação;
- c) Incluem novas formas de conhecimento estratégico necessárias para localizar, avaliar e usar efetivamente os recursos disponíveis em redes como a Internet (agora extensivos à web 2.0);
- d) Trazem um apelo social mais forte que os letramentos convencionais impressos, implicando em desenvolver e cultivar estratégias sociais de aprendizagem, recorrendo à comunicação em rede para discutir e trabalhar ideias;
- e) Oferecem rica oportunidade para fortalecer tradições culturais no contato com outras culturas, apontando para uma educação multicultural e uma compreensão da diversidade cultural envolvida na sociedade globalizada;
- f) São construídos sobre os letramentos convencionais, mas sem, necessariamente, os substituírem. As habilidades de ler e de escrever textos são revalorizadas, seja agilizando a compreensão do que pode ser acessado eletronicamente, seja redigindo textos que possam ser facilmente esto-

cados e organizados para gerar conhecimento. Embora de importância crescente nos novos letramentos, a leitura e a escrita mudarão, assumindo novas formas – o texto combinado com imagens e recursos de novas mídias, *linkados* a complexas redes de informação, produzido para ser lido em telas digitais, o que traz inúmeras implicações para a habilidade de ler/escrever e como ressignificar essas habilidades no ensino.

A partir da discussão feita por Leu Jr. (2002), com base em Reinking et al. (1998), Bruce (1997), Leu et al. (1999) entende-se que os novos letramentos:

- Têm como elemento definidor a *mudança*;
- São construídos sobre letramentos prévios tradicionais;
- Demandam novas formas de conhecimento estratégico;
- Envolvem uma leitura mais crítica da informação e provêem novas definições de educação multicultural;
- São socialmente construídos,
- São alimentados pelo interesse e pela motivação, criando oportunidades ou situações que os sustentam;
- Implicam na valorização do papel do professor ;
- Também precisam ser ensinados formalmente, levando os governos do mundo todo a investirem em educação, introduzindo-os nos currículos escolares e na formação docente.

Uma década depois, esses prognósticos vêm se confirmando, especialmente com o a web 2.0 e as redes sociais, trazendo novos elementos para reflexão sobre políticas educacionais, que instigam à reflexão e abrem espaço a outros estudos. Da mesma forma, é prudente que este ensaio não seja conclusivo, já que nessa pós-moderna sociedade da tecnologia e da informação a mudança é a única certeza. Urgente é preparar os estudantes para letramentos futuros, tentando aprender e ensinar com as mudanças.

Referências

ANSTEY, M.; BULL, G. Definig Multiliteracies. In: ANSTEY, M.; BULL, G. **Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies**. Kensington Gardens- Australia/Newark-DE-USA: Australian Literacy Educator's Association-International Reading Association, 2006. p. 19-55.

BRUCE, B. C. Current issues and future directions. In. FLOOD, S. B. H; LAPP, D. (Eds.). **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**. New York: Simon & Schuster, 1997. p. 875-884.

BUCKINGHAM, D. et al. **The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom**. London, University of London. Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, n. 1. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), 2009. 20 p. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>>.

CASSANY, D. ; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. **PERSPECTIVA**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

CONDEMARÍN, M. Redefinición de la literacidad y sus implicancias en el rol mediador del profesor frente a la tecnologia digital. **Lectura y Vida** Año 25, n. 2, p. 24-31, jun.2004.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B. BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e Ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

EDUCAREDE - Portal Educacional da América Latina. **Letramento Digital**. Disponível em: <<http://www.educared.org.ar/aua/2007/intercambio/acesso>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

GOMES, L. F. Letramento de professores universitários para usos da escrita em contexto pedagógico digital: algumas reflexões. **Revista Crop**. FFLCH/USP, v. 12, p. 83-108, 2007.

JENKINS, H. et al. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the**

21 st. Century. Chicago, Illinois, The MacArthur Foundation, 2006. 66 p. Disponível em: < www.digitalllearning.macfound.org>.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os Significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. **Computers and Compositions**: An International Journal. Special Issue on the Influence of Gunther Kress' Work. New York: Elsevier Ireland Ltd. v. 22, n. 1, 2005, p. 5-22.

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London-New York: Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Editors). **Digital Literacies**: Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang Publishing, Inc. 2008.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010 [tradução autorizada pelo autor].

LEU, D. J. Jr. et al. The Miss Rumphius effect: Envisionments that transform literacy and learning on the Internet. **The Reading Teacher**, v. 52, n. 6, p. 636-642. Newark-Delaware: International Reading Association, Mar. 1999.

LEU, D. J. Jr.; DONALD J. Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age. In: KAMIL, M. L. et al. (Eds.). **Handbook of Reading Research**, v.3. Mahwah, London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher (LEA), 2000. p. 743-770.

LEU, Jr, D. J. The New Literacies: Research on Reading Instruction With the Internet. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Eds.). **What Research has to Say About Reading Instruction**. Newark-Delaware: International Reading Association, 2002. p. 310-336.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

REINKING, D. et al. (Editors). **Handbook of Literacy and Technology**: transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.

SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança (Tradução Then, now, next: hypertext, literacy and change). **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, Belo Horizonte: Bookmark, dez. 2010.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE, 2000.

SYLVESTER, R.; GREENIDGE, W. Digital Storytelling: Extending the Potencial for Struggling Writers. **The Reading Teacher**, v. 63, n. 4, dec. 2009/jan. 2010, p. 284-295.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educacional Review**, v. 66, n. 1, 1996. 25 p. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/file/blog-Write44manilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multileteracies_Designing_Social_Futures_htm>.

van LEEUWEN, T. **Introducing Semiotics Social**. London-New York: Routledge, 2005.

VIEIRA, I. L. **Inventário de fontes e recursos da Internet para o letramento digital e o ensino da escrita** (Projeto IRILDE). Fortaleza, 2007. 27 p.

_____ Tecnologia e Ética no Trabalho Docente: Atitudes e Práticas do Professor na Pós-Modernidade. **Anais Digitais do IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais** (ISSN 1984-9117), Universidade de Sorocaba, São Paulo, set. 2011. Disponível em: <http://www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/44_IutaLerche.pdf>.

VIEIRA, I. L.; MORAES, R. M. A. Usos da Web 2.0 no Ensino da Escrita e Letramentos Digitais: uma seleção de recursos. **Revista EducaOnline** v. 5, n. 1, jan/abr. 2011. Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Comunicação e Informação/Escola de Comunicação da UFRJ. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/numeros.htm>>.

TRADUÇÃO COMO UM PROCESSO SEMIÓTICO

Emílio Soares Ribeiro

RESUMO

O presente trabalho propõe discutir a interpretação como tradução de signos em signos, e consequentemente, como um processo semiótico. Ao percebermos algo, traduzimos o percebido em uma representação mental, chamada por Peirce de interpretante (SANTAELLA, 2005). Toda percepção ou tradução consiste, dessa forma, em uma nova interpretação. Ao lermos, por exemplo, as várias associações que as palavras provocam, de forma rápida, nos passam muitas vezes despercebidas. O pensamento humano floresce e se desenvolve através de uma série de traduções: durante uma leitura, por exemplo, traduzimos os signos verbais em signos mentais. Primeiro, cada leitor/tradutor lê o texto, e cada mente o concebe de uma forma diversa. Posteriormente tal leitor traduz o material em um outro código, a linguagem do texto traduzido. Se, por exemplo, leio o vocábulo “pedra”, esta causa em minha mente, em linguagem não-verbal, uma imagem ou signo psíquico (SANTAELLA; NÖTH, 2008), interpretante do primeiro. Assim, quanto mais intérpretes de “pedra” tivermos, mais signos psíquicos tradutores serão produzidos. Nesse processo de traduções sucessivas, tal signo mental gera, seja em uma outra língua, cultura ou sistema sócio-cultural, um outro signo. No caso do cinema, por exemplo, considero que qualquer filme é, desde o princípio, uma tradução, mesmo que não se inspire em alguma obra literária: tudo começa com a tradução de uma ideia para o roteiro, e então desse roteiro para a produção do filme.

Palavras-chave: Signo; Interpretante; Tradução; Semiótica.

ABSTRACT

The current paper discusses interpretation as translation of signs into signs, and, consequently, as a semiotic process. When we notice something, we translate it into a mental representation, called by Peirce interpretant (SANTAELLA, 2005). In this way, any perception or translation is a new interpretation. As we read, for example, the various associations the words provoke, rapidly, are hardly noticed by us. Human thought flourishes and develops through a series of translations: during reading, for instance, we translate verbal signs into mental signs. Firstly, each reader/translator reads the text, and each mind conceives it in a diverse way. After, such a reader translates the material into another code, the translated text's language. If I read the word "stone", for example, it causes in my mind, in non-verbal language, an image or psychic sign (SANTAELLA; NÖTH, 2008), which is an interpretant of the first. Thus, the more interpreters of "stone" are available, the more psychic signs, translators, will be produced. Within this process of successive translations, such a mental sign generates, in a different language, culture or sign system, another sign. In the case of cinema, for instance, I consider that any movie is, since the beginning, a translation, even if it is not inspired in a literary work: everything begins with the translation of one idea to the screenplay, and then to the movie itself.

Keywords: Sign; Interpretant; Translation; Semiotics.

Introdução

A crença, por parte de alguns pesquisadores, na possibilidade de um significado independente do sujeito e do contexto da tradução, e consequentemente na ausência de perspectiva como elemento inerente à relação entre tradutor e texto, reflete necessariamente no ato tradutório. Ao entender que o sentido é imposto pelo próprio texto, detentor de toda a significação, o professor/tradutor:

[...] não apenas escamoteia a autoridade que lhe permite estabelecer, em sua sala de aula, os significados corretos e aceitáveis, como também "ensina" a seus alunos a se ignorarem enquanto sujeitos e a ignorarem sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertencem (ARROJO & RAJAGOPALAN, 2003, p. 89).

Proibir que um aluno, no instante em que realiza uma tradução, esqueça tudo o que o constitui enquanto sujeito, consiste em privar-lhe do acesso à leitura e à tradução. Considerar uma tradução "correta" ou "incorreta" é defender o ideal do logocentrismo, que pressupõe a origem do significar como algo inerente à palavra. Nesse erro reside uma das causas para alguns dos problemas ligados ao ensino de tradução em geral, como a falta de interesse dos alunos pela leitura e metodologias de ensino de tradução inadequadas.

O presente trabalho discute o processo tradutório, sob um ponto de vista diferente, e faz uso da semiótica de Charles Sanders Peirce para embasar discussões acerca do ato de traduzir enquanto processo semiótico. Considerando o próprio texto escrito como uma tradução de signos anteriores, o trabalho desconsidera o ideal logocêntrico, e passa a ver a tradução como signos que representam e que, ao mesmo tempo, são representados.

1. O signo semiótico

A *semiótica* ou *lógica* do matemático e filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) nos fornece definições e classificações para análise de todos os tipos de linguagens e de tudo que está nelas implicado. Desde o advento da fotografia, seguido pela criação e desenvolvimento do cinema, o progresso na imprensa e a revolução eletrônica e digital em que vivemos atualmente, houve um surgimento contínuo de novas linguagens, linguagens estas que precisam ser lidas e compreendidas de uma maneira mais profunda, o que confere à semiótica grande relevância.

A teoria de Peirce, como afirma Santaella (2002, p. 05), “nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são engendradas, nos procedimentos e recursos nelas utilizados”. A partir dos seus conceitos semióticos, podem-se retirar estratégias e métodos para a leitura e conseqüente análise dos processos pelos quais os signos são construídos, em músicas, publicidade, literatura, hipermídia, cinema etc.

No instante em que considera “linguagem” como “representação” e entende que para interpretar-mos o universo que nos cerca é necessário criarmos linguagens para representar, Peirce vê *representação* como um conteúdo apreendido pelos sentidos, pela memória, pela imaginação, pelo pensamento, e caracteriza a semiótica como a “Teoria Geral dos Signos” ou “Teoria Geral das Representações”.

Peirce (apud SANTAELLA, 2005, p. 39) considera o *signo* como:

Qualquer coisa de qualquer espécie, podendo estar no universo físico ou no mundo dos pensamentos, que – corporificando uma idéia de qualquer espécie (o que nos permite usar esse termo para incluir propósitos e sentimentos) ou estando conectada com algum objeto existente ou ainda se referindo a eventos futuros através de uma regra geral – leva alguma outra coisa, chamada signo interpretante, a ser determinada por uma relação correspondente com a mesma idéia, coisa existente ou lei.

Para o autor, o “signo” é um primeiro (algo que se apresenta à mente), ligando um segundo, chamado de seu “objeto” (aquilo que o signo representa), a um terceiro, chamado de seu “interpretante” (o efeito que o signo irá provocar em um possível intérprete). Dessa forma, Peirce (CP 1.339) concebe o signo como uma entidade constituída de relações triádicas entre objeto, signo e interpretante, em um processo de evolução infinita.

Santaella (1985, p. 78), complementando as ideias de Peirce (1975, p. 94), mostra que “o signo é uma coisa que representa uma outra coisa” para alguém, ou seja, cria na mente desse alguém um outro signo, que é interpretante do primeiro. Conforme Peirce (CP 2.273), representar é a apresentação de um objeto a um intérprete de um signo ou a relação entre o signo e o objeto. Desse modo, o autor concebe *representar* como “estar para”, pois entende que “algo está em certa relação com um outro que, para certos desígnios, ele é tratado por alguma mente como se fosse aquele outro”.

Tal concepção de signo explica o processo de semiose como “transformação de signos em signos, uma relação de momentos num processo seqüencial-sucessivo ininterrupto”. Peirce discute essa relação ao afirmar que:

Um signo “representa” algo para a idéia que provoca ou modifica. Ou assim é um veículo que comunica à mente algo do exterior. O “representado” é seu objeto; o comunicado, a significação; a idéia que provoca, o seu interpretante. O objeto de interpretação é uma representação que a primeira representação interpreta. Pode conceber-se que uma série sem fim de representações, cada uma delas representando a anterior, encontre um objeto absoluto como limite. A significação de uma representação é uma outra representação [...]. (apud PLAZA, 2001, p. 17).

Embora não seja seu objeto, apenas o represente, o signo não deixa de ser ao mesmo tempo uma “coisa”, pois não ocorre no vazio, mas está “enraizado num vastíssimo mundo de relações com outros signos, com tudo aquilo que amplamente chamamos de realidade” (p. 78). Para ilustrar tal ideia, Santaella mostra o seguinte exemplo:

[...] a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são **a própria casa, nem a idéia geral que temos de casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de** um certo modo que depende da natureza do próprio signo. A natureza de uma fotografia não é a mesma de uma planta baixa (SANTAELLA, 1985, p. 78).

Dessa forma, o signo faz a mediação entre o objeto que ele substitui e a representação desse objeto na mente do intérprete, o que vem a ser o interpretante. Tal interpretante produz na mente interpretadora um outro signo, traduzindo, assim, o significado.

Para Peirce, o objeto de qualquer signo tem duas faces: o “objeto imediato” e o “objeto dinâmico”. O primeiro é interno ao signo e consiste, como afirma Santaella (2005, p. 45), no modo como o objeto dinâmico se apresenta no próprio signo. O segundo é externo ao signo e corresponde à realidade que, de alguma forma, realiza a atribuição do signo à sua representação, ou seja, corresponde à coisa representada tal como ela é. Santaella (2005, p. 46) cita o espelho como exemplo: a imagem refletida é o signo, aquilo que ela reflete é o objeto dinâmico, e o modo como o objeto dinâmico aparece naquele reflexo específico se constitui no objeto imediato daquele signo.

Santaella (1995, p. 55) diz que:

Aquilo que provoca o signo é chamado de “objeto” (para sermos agora mais precisos: objeto dinâmico). O signo é determinado por alguma espécie de correspondência com esse objeto. Ora, a primeira representação mental (e, portanto, já signo) dessa correspondência, ou seja, a primeira representação mental daquilo que o signo indica é denominada “objeto imediato”

Percebe-se que o significado se desloca incessantemente: o signo representa algo (o seu objeto) e também aponta para alguém em cuja mente se processará sua remessa para um outro signo, onde o seu sentido se traduz. Assim, como afirma Santaella (2005, p. 43), a ação que é própria do signo é a de ser interpretado em um outro signo, ou seja, a de determinar um *interpretante*. Para Sebeok “o interpretante seria, pois, um signo que, de alguma maneira, traduz, explica ou desenvolve um signo prévio e assim continuamente, num processo de semiose infinita” (DINIZ, 2003, p. 34).

Conforme nos diz Santaella (2005, p. 43), o interpretante não é qualquer signo, mas o efeito causado por um signo em uma mente. Assim, algo só funciona como signo se for interpretado. Caso contrário, torna-se apenas um signo virtual, que pode se atualizar como signo tão logo encontre um intérprete. Observa-se então o potencial infinito das coisas para funcionar como signo: qualquer coisa pode funcionar como signo, basta que encontre um intérprete.

Peirce distinguiu três principais níveis do interpretante: o interpretante imediato, o interpretante dinâmico e o interpretante final. Para ilustrar, Savan (apud SANTAELLA, 2005, p. 47) cita o exemplo de uma pedra provinda da civilização maia, cheia de inscrições e linhas, encontrada na Guatemala. Mesmo na falta de um intérprete (por exemplo, alguém que não possua um repertório para compreender a escrita maia), a pedra não perde o seu poder para significar. Ela significará assim que encontre um intérprete. Tal “propriedade objetiva do signo para significar”, como mostra Santaella (2005, p. 47 – 49), corresponde ao “interpretante imediato”.

Ao ser interpretada, a pedra maia do exemplo produz na mente de seus intérpretes um efeito, chamado por Peirce de “interpretante dinâmico”. Como afirma Santaella, o interpretante dinâmico de um signo sempre será múltiplo, e:

O signo não se esgota em um único interpretante. De um lado, porque um mesmo signo pode produzir diversos efeitos em uma mesma mente interpretadora [...] De outro lado, o interpretante dinâmico é sempre múltiplo porque em cada mente interpretadora o signo irá produzir um efeito relativamente distinto (SANTAELLA, 2005, p. 48).

A pedra maia, por exemplo, pode ser interpretada de diferentes maneiras. Caso o intérprete nunca tenha ouvido falar em civilização maia ou nunca tenha visto qualquer forma de escrita, a pedra maia encontrada não será interpretada como tal. Apesar disso, o signo ainda pode produzir alguns efeitos

interpretativos, efeitos estes que correspondem ao interpretante dinâmico. Em certo intérprete, a pedra pode produzir apenas qualidades de sentimento (encantamento com as formas, cores etc), o “interpretante emocional”. Em outro intérprete, a mesma pedra pode produzir curiosidade acerca de sua origem, instigando-o a compreender as formas, o que corresponde ao “interpretante energético”. Por último, uma determinada conclusão a respeito da pedra, tomada por meio de raciocínio lógico por parte do intérprete, corresponde ao que Peirce chamou de “interpretante lógico”.

“O interpretante final [...] é o efeito que o signo produziria em qualquer mente, se fosse possível o signo produzir todos os interpretantes dinâmicos” (SANTAELLA, 2005, p. 49). Como ratifica a autora, cada intérprete é capaz de produzir apenas interpretantes dinâmicos singulares, falíveis e provisórios, o que impede que se esgotem todas as possibilidades interpretativas de um signo, o seu interpretante final.

2. A interpretação como tradução de signos em signos

Ao realizarmos qualquer atividade (assistir a um filme, por exemplo), os elementos a que somos expostos (os sons, as cores, o enquadramento etc, no caso do cinema) evocam em nossa mente diversas associações, dificilmente distinguidas por nós. No instante em que esses “objetos semióticos” encontram um intérprete, eles já se constituem como signos. Tal processo traduz esses signos observados em representações mentais, também signos, que diferem de pessoa para pessoa.

Cada signo observado, assim, provoca primeiramente um signo psíquico (interpretante) na mente do intérprete/tradutor, que o traduz para outro sistema (o verbal, o sonoro, o visual etc). É dessa maneira, por meio de várias traduções, que o pensamento humano se desenvolve.

A essência de qualquer linguagem é a ação sígnica. Com o pensamento não é diferente, ele apenas existe por mediação de signos. “Pensamos em signos e com signos” (PLAZA, 2001, p. 18). Vê-se que um signo não se constitui como tal, até que seja traduzido em outro, seu interpretante, que, por si, já é outra representação.

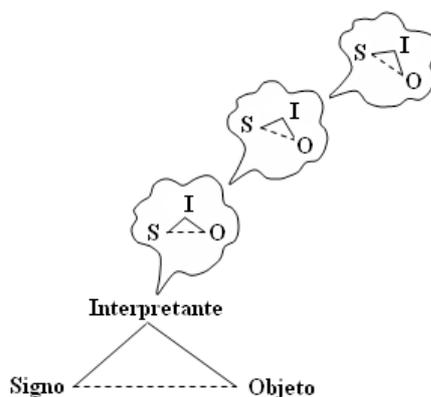
Ao se constituir como uma transmutação de signos em signos diferentes, o pensamento é fundamentalmente tradução, visto que, ao pensarmos, traduzimos o que está em nossa consciência em outras representações. Dessa forma, todo pensamento é, na verdade, uma tradução de outro pensamento para o qual ele é interpretante.

Enquanto para Saussure, “[...] o signo só existe em um sistema determinado e em relação com os outros, afirmando sua diferença que é fundamentalmente significativa”, para Peirce, “[...] a distinção dos signos constitui o princípio ou a máxima do pragmatismo, só que, na sua concepção, a diferença não é entendida em códigos preestabelecidos, mas em movimentos constantes de deslocamentos e de transformação” (SOUZA, 2006, p. 158).

Em outras palavras, um *signo* se define como sendo uma representação de algo, um instrumento

que comunica algo do exterior, neste caso, essencial no processo comunicativo. Para ilustrar a dinâmica de reprodução de significados dos signos, Pignatari (1987, p. 42) faz uso do diagrama triangular de Ogden e Richards (ver figura 1):

Figura 1 - O diagrama triangular de Ogden e Richards



Como mostra o diagrama, observamos que todo processo sóico opera através de relações triádicas entre signo, objeto e interpretante, e, como afirma Pignatari (1987, p. 44), que o significado é um processo signifiante que se desenvolve por meio dessas traduções.

O *representamen* (signo primeiro) não remete diretamente ao objeto por ele representado (signo segundo). Para representá-lo, ele precisa da mediação do signo do pensamento, o interpretante (signo terceiro). O signo só representa um objeto através de um interpretante, que pode também se tornar um outro *representamen* que convoca outro interpretante que o levará a outro objeto e assim por diante. “Aí está o princípio da semiose ilimitada que se torna possível pelo fluxo temporal dos interpretantes. É o processo da *interpretância* que nos permite captar um processo de significação como um todo” (SOUZA, 2006, p. 161).

O conceito de *interpretante* vem a ser uma noção muito útil aos estudos de tradução, no momento em que tradução, como atividade semiótica, implica sempre um interpretante, e a relação entre signos e um objeto, construída dentro de um leque de possibilidades. Podemos dizer que o interpretante resulta do ponto de vista sob o qual o objeto é tratado.

Alguns estudiosos, como Pinto (1987) e Vieira (1996), vêm trabalhando com a ideia de que traduzir é criar signos interpretantes. Para Peirce, o conceito de interpretante é o efeito que o signo produz no intérprete, a capacidade do signo em sugerir, significar, mas que já está inscrita no próprio signo. Assim, embora o signo se constitua como algo variável, que se modifica de acordo com o olhar do observador, ele também possui uma autonomia relativa em relação ao seu intérprete. Este somente atualiza alguns níveis de um poder inerente ao signo.

Ora, como já discutido, percebemos que o signo é o único elo entre o mundo interior e exterior. “Se no nível do pensamento “interior” a cadeia semiótica já se constitui como processo de tradução e,

portanto, dialógico, o que dizer daquela que se instaura no intercâmbio entre emissor e receptor como entidades diferenciadas?”. (PLAZA, 2001, p. 18 – 19). Neste caso, o pensamento, que já se constitui como signo, é traduzido em uma expressão concreta de linguagem, o que promove a comunicação.

As imagens que nos rodeiam, por exemplo, são signos que compomos a partir de nossos pensamentos e seus respectivos signos psíquicos, e são, ao mesmo tempo, signos geradores de novas interpretações, diversas daquelas que os geraram. Essas várias imagens admitem uma leitura limitada apenas pelas nossas aptidões.

Tal discussão nos remete a Manguel (2001, p. 24) e à sua lembrança da época em que era adolescente. Durante uma aula com *slides* sobre a pré-história, o professor pediu aos alunos que imaginassem a seguinte história. Por toda a sua vida, um homem contempla e considera o pôr do sol o fim cíclico de um deus. Um dia, pela primeira vez, o homem vê o sol mergulhar em um “lago de chamas”. Por consequência (e sem explicar o motivo), ele enfia as mãos em lama vermelha e leva a palma das mãos à parede de sua caverna. Tempos depois, vendo as marcas da palma das mãos em vermelho, um outro homem se sente amedrontado, comovido ou talvez curioso e, como efeito (e sem explicar o motivo), inicia uma história. Em algum momento de seu enredo, tal história inclui elementos como o pôr-do-sol contemplado, o deus que morre diariamente e o sangue desse deus derramado no céu.

Observa-se, no exemplo de Manguel, que a imagem (pôr-do-sol avermelhado) gera uma história (deus morrendo tragicamente), que conseqüentemente gera uma outra imagem (marca vermelha na caverna), que, por sua vez, produz uma nova narrativa.

Ao existirmos, nossa consciência reage ao mundo, isto é, as experiências e os fenômenos, sejam internos ou externos, nos são apresentados e temos que a eles responder naturalmente, traduzi-los inevitavelmente. Conforme Plaza (2001, p. 18), ao pensarmos, “[...] traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções [...] em outras representações que também servem como signos. Todo pensamento é tradução de outro pensamento, pois qualquer pensamento requer ter havido outro pensamento para o qual ele funciona como interpretante” (PLAZA, 2001, p. 18).

O próprio Manguel confirma essa visão, dizendo que “Construímos nossas narrativas por meio de ecos de outras narrativas, por meio de ilusão do auto-reflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos [...]” (MANGUEL, 2001, p. 28). No campo da literatura, por exemplo, tais atividades coincidem com o que Lefevere (1999) chamou de “refrações”, isto é, as diversas maneiras como uma obra literária é reescrita fora de seu sistema, de forma a assumir um novo lugar em seu novo sistema. A crítica, a historiografia, o ensino, a antologia e a tradução são exemplos de refrações, que representam o original para aquelas pessoas que não tiveram acesso à literatura como foi escrita primeiramente.

Dessa forma, “autores e seus trabalhos são sempre entendidos e concebidos [...] ou [...] refratados através de um determinado espectro, da mesma maneira que a obra em si pode refratar trabalhos anteriores através de um certo espectro” (LEFEVERE, p. 1999, p. 234).

Assim como as refrações concebidas por Lefevre, toda e qualquer espécie de interpretação é por nós entendida como uma forma de traduzir ou modificar, inevitavelmente, aqueles signos a que somos expostos no dia-a-dia, tendo em vista as alterações exigidas pela mudança de língua ou de sistema semiótico, o conhecimento de mundo do intérprete e seu envolvimento com o processo, a época em que se traduz, entre outros fatores.

Dentre as interessantes e originais reflexões que o conceito de “tradução” com base em Peirce traz, poderíamos citar a influência de diversos fatores, como por exemplo, o tempo.

O tempo é um fator relevante na noção de Peirce sobre o interpretante. “O original está determinado por um tempo e espaço e pelas condições de produção que nele estão inscritas”. O signo indica para algo que está fora dele, pois “qualquer signo está marcado pelas condições de sua temporalidade, isto é, de sua produção” (PLAZA, 2001, p. 36). Assim, interpretar/traduzir algo requer compreender e interpretar as condições de produção.

Diante dessas ponderações, Souza (2006, p. 158) nos diz que “O signo não tem um lugar fixo e estável em uma estrutura. Assim, em lugar de projetarmos uma lógica *espacial* de controle de um dado território onde os signos são encontrados bem alojados, passamos a perceber um fluxo *temporal* onde se inscreve o processo de aprendizagem de novos saberes”.

Ao se completar o processo de semiose, temos, em outra condição temporal, a criação de um novo signo, que, na ausência do seu objeto, o substitui e representa. E “[...] toda operação de substituição é, por natureza, uma operação de tradução – um signo se traduz em outro – condição, aliás, inalienável de toda interpretação: o sentido de um signo só pode se dar em outro signo” (PLAZA, 2001, p. 27).

Para Benjamim (2001, p. 195), mesmo sob outras condições temporais, a tradução conserva uma proximidade com o texto o qual deve sua existência, porém acrescenta afirmando que é exatamente nessa tradução que “a vida do original alcança, de maneira constantemente renovada, seu mais tardio e vasto desdobramento”.

Assim, “[...] o signo não pode ser ‘fiel’ ou ‘infel’ ao objeto, pois como substituto só pode apontar para ele” (PLAZA, 2001, p. 33). Por esse motivo, concebemos a tradução como um sinônimo de criação e concordamos com Santana (2005, p. 30), ao afirmar que “[...] a sintaxe da obra-alvo varia, ou está relacionada à própria forma dos signos do sistema alvo. Ao se constituir como uma nova sintaxe, a tradução não almeja uma simples cópia de realidades pré-existentes, mas visa à criação de novos conteúdos”.

Concluimos, dessa forma, que uma tradução nunca pode ser considerada “acabada”. Do contrário, ela está sempre suscetível a novas traduções, visto que o signo é múltiplo, varia e modifica-se de acordo com o olhar do observador, que atualiza níveis de um poder que já está no signo.

Na verdade, conforme nos fala Santaella (2005, p. 49)

O interpretante final está sempre em progresso, num processo evolutivo infinito, pois cada um de

nós, intérpretes particulares, apenas capazes de produzir interpretantes dinâmicos singulares, falíveis e provisórios, não estamos nunca em condições de dizer que um interpretante já tenha esgotado todas as possibilidades interpretativas de um signo, constituindo-se no seu interpretante final.

E é exatamente por essa nossa incapacidade em atualizar todos os níveis de um signo, que cada intérprete sempre os traduz de forma singular: o objeto de percepção é sempre traduzido em um julgamento de percepção único, visto que a ação própria de qualquer signo é a de crescer e se desenvolver em outro signo (tradutor), diferente daquele que o originou (traduzido). O ato tradutório é considerado um processo criativo, que determina escolhas em um sistema sígnico diverso do sistema traduzido e gera, conseqüentemente, a descoberta de novas realidades.

Considerações finais

Ao termos contanto com determinado signo do mundo ao nosso redor, geramos, em nossa mente, ideias, consideradas por Peirce, fenômenos ou *faneron*. O signo é a única realidade capaz de transpor a fronteira do mundo interior (eu) para o mundo exterior (outro).

O signo não consiste no objeto, apenas o representa, e essa representação só ocorre no instante em que o signo encontra um intérprete, em cuja mente ele irá se desenvolver. Assim, conforme afirma Souza (2006, p. 158), “O signo imaginado por Peirce está em movimento constante”, isto é, enquanto “[...] na tradição saussureana, o signo é uma unidade fixada em diversas relações, principalmente na da diferença, em Peirce, o signo pertence a uma série de códigos que estão sempre se transformando”.

Assim, todo signo difere da coisa representada, já que não há identidade entre ambos. O signo se traduz, incessantemente e evolutivamente, em outro signo, necessariamente diferente do primeiro, como nos aponta Plaza (2001, p. 20).

Podemos citar, como exemplo, os signos cinematográficos de uma adaptação. Eles têm como referente os signos literários, já que o produtor do filme utiliza os signos literários como objeto a ser traduzido. Entretanto, ao contrário do que muitos teóricos pensam, isso não reflete uma superioridade da literatura em relação ao cinema. Em vez de fazer uma mera representação do signo verbal, o diretor e sua equipe criam uma realidade cinematográfica, fazendo uso dos signos próprios do novo sistema tradutor. Ao ter contato com um determinado filme, o intérprete atualizará as inúmeras possibilidades interpretativas do signo cinematográfico, dando significado à obra.

Ao se interpretar determinado signo, considerando a intuição²⁴ da interpretação, não se dá conta da complexidade das relações que estão implicadas nesse ato. Do contrário, como afirma Santaella (2002,

²⁴ A diferença entre uma interpretação analítica e uma interpretação intuitiva (apesar de a primeira não excluir a segunda) está na utilização que a análise faz das ferramentas conceituais que permitem examinar como e por que a sugestão, a referência e a significação são produzidas. (SANTAELLA, 2002, p. 39).

p. 37), ao se analisar determinado signo, é necessário que tornemos tais relações explícitas, analisando os interpretantes com base nos aspectos envolvidos no fundamento do signo, bem como nos aspectos envolvidos nas relações do signo com o objeto que ele representa. Ainda, segundo a autora, devem-se evitar estereótipos; evitar impor sobre o signo uma interpretação já pronta, extraída de um repertório prévio, sem levar em conta o fundamento e os objetos do signo.

Ao analisarmos um signo, estamos, na verdade, examinando o interpretante imediato e levantando, a partir do exame da natureza do signo (sua relação com o objeto, seu potencial sugestivo, seus aspectos icônicos, indiciais, simbólicos), as possibilidades que ele apresenta. Ao levantarmos tais possibilidades, estamos entrando no domínio do interpretante dinâmico.

Dessa maneira, como mostra Santaella (2002, p. 39), em todo ato de análise semiótica, sempre ocupamos a posição lógica do interpretante dinâmico, pois analisar também significa interpretar. Assim, podemos dizer que uma semiose só pode ser estudada a partir do ponto de vista do analista. Porém, apesar de o signo ser múltiplo, variável e modificar-se de acordo com o olhar do observador, ele tem uma autonomia relativa em relação ao seu interpretante, isto é, o poder evocativo, indicativo e significativo do signo não depende inteiramente do intérprete. O intérprete apenas atualiza níveis de um poder que já está presente no signo.

De fato, interpretar ou analisar semioticamente significa empreender um diálogo de signos, no qual nós mesmos somos signos que respondem a signos. Não há nenhum critério apriorístico que defina exatamente como uma certa semiose funciona, já que tal funcionamento depende do contexto de sua atualização e do aspecto pelo qual ela é observada e analisada.

Referências

ARROJO, R.; RAJAGOPALAN, K. O ensino da leitura e a escamoteação da ideologia. In: ARROJO, R. (Org.). **O Signo Desconstruído**. 2ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

BENJAMIM, W. A tarefa do tradutor. In: HEIDERMAN, W. (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: UFSC, 2001.

DINIZ, T. F. N. **Literatura e cinema**: da semiótica à tradução cultural. 2ª ed. Ouro Preto: Gráfica Editora O lutador, 2003.

LEFEVERE, A. Mother's Courage's Cucumbers. Text, system and refraction in a theory of literature. In: VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. Routledge, 1999.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEIRCE, C. S. **The Collected Papers**. In: HARTSHORNE, C. & WEISS, P. (ed.), v.1-6; BURKS, A. W (ed.), v. 7-8. Cambridge: Harvard University Press, 1958. (Citado como CP).

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. 2ª ed. Trad. Octanny Silveira de Motta e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

PIGNATARI, D. **Semiótica e literatura**. São Paulo: Cultrix, 1987.

PINTO, J. C. M. A questão do sujeito da semiose: Peirce e Lacan. **Ensaio de semiótica**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1987.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTANA, S. R. L. de. **Olhares sobre a adaptação cinematográfica de O jogo de Ripley em O amigo americano**. 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA, L. S. de. **Introdução às teorias semióticas**. Petrópolis, RJ; Salvador, BA: Editora Vozes, 2006.

VIEIRA, E. R. P. (Org.). **Teorizando e contextualizando a tradução**. Curso de Pós-graduação em Estudos Lingüísticos da FALE/UFMG, 1996.

VARIAÇÃO E DICIONÁRIOS

René G. Strehler*

RESUMO

A variação é um fenômeno natural observável em qualquer língua, mas às vezes mal conceptualizada quanto a sua origem geográfica, social ou funcional. Dicionários precisam estabelecer critérios permitindo a descrição da variação. A esse propósito, a análise de algumas obras mostra que a lexicografia lusófona e a lexicografia francófona não adotaram critérios semelhantes em todos os pontos, sendo a lexicografia diferencial uma peculiaridade da lexicografia francófona.

Palavras-chave: Lexicologia; Lexicografia; Lexicografia diferencial; Variação linguística.

RÉSUMÉ

La variation est un phénomène propre à toute langue, mais parfois mal conceptualisée en ce qui concerne ses origines géographique, social ou fonctionnel. Pour élaborer des dictionnaires, il est nécessaire d'établir des critères qui permettent la description de la variation. À ce propos, l'analyse de quelques oeuvres semblables à tout point de vue, ainsi la lexicographie différentielle s'avère une particularité de la lexicographie lusophone et la lexicographie francophone n'ont pas adoptées des critères

* Adaptação de uma palestra pronunciada na ocasião da 1ª SENFLE, UFPE, Recife, 18 de novembro de 2011. Agradecemos as professoras Joice Armani Galli e Simone Pires Barbosa Aubin que, nessa ocasião, trouxeram observações valiosas para o assunto aqui tratado.

graphie francophone.

Mots-clés: Lexicologie ; Lexicographie ; Lexicographie différentielle, Variation linguistique.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Variation ist ein Phänomen, das sich in allen Sprachen beobachten lässt, aber hie und da ist sie schlecht konzeptualisiert, vor allem, wenn es darum geht, ihren geografischen, sozialen oder funktionellen Ursprung zu behandeln. Diesbezüglich zeigt die Analyse einiger Wörterbücher, dass die Lexikografie portugiesischer Sprache und die Lexikografie französischer Sprache nicht in allen Punkten dieselben Kriterien adoptiert haben. Die differenzielle Lexikografie, zum Beispiel, ist eine Besonderheit der französischen Lexikografie.

Schlüsselwörter: Lexikologie; Lexikografie; Differenzielle lexikografie; Sprachvariation.

Introdução

O título do presente artigo junta duas palavras usuais na área de linguística (*variação e dicionário*), mas nem sempre a relação entre as duas está claramente conceituada. Sendo assim, o objetivo do presente artigo é tornar mais inteligível como um dicionário trata a variação.

De início, é necessário situar a nossa posição teórica em relação à variação. De fato, se seguirmos Völker (2009), convém distinguir a *linguística variacional* (linguistique variationnelle) da *linguística variacionista* (linguistique variationniste). Mesmo se, nas duas linguísticas citadas, preocupações semelhantes podem ser notadas, consideramos que a linguística variacionista é uma área da sociolinguística com metodologias desenvolvidas na sociologia. O ponto de partida para estudar a variação é, nessas condições, o discurso, ou seja, a fala em termos de Saussure.

A linguística variacional, de seu lado, se situa numa tradição estruturalista que aceita que a língua não é homogênea. O enfoque aqui adotado é variacional, pois a reflexão se faz em relação ao sistema, que é a língua em termos de Saussure.

O segundo termo presente no título é *dicionário*. Estabelecer aqui uma tipologia pormenorizada de dicionários ultrapassaria o quadro fixado para o presente trabalho. Mencionamos apenas que, na reflexão a seguir,

- dá-se preferência a dicionários de língua, que representam os signos linguísticos de uma dada língua, em detrimento de dicionários enciclopédicos, que apresentam a realidade extralinguís-

tica pelo intermediário do signo linguístico,

- dá-se preferência aos dicionários monolíngues, que transmitem definições a propósito dos signos linguísticos, aos dicionários bilíngues, que propõem equivalentes.

Em resumo, as observações apresentadas se baseiam mais em dicionários como o *Petit Robert* (doravante PR, cf. REY-DEBOVE na bibliografia), o *Dicionário da língua portuguesa Houaiss* (doravante Houaiss, cf. HOUAISS na bibliografia) ou o *Deutsches Universalwörterbuch* (doravante DUW, cf. DUDENREDAKTION na bibliografia) do que em dicionários como os da editora Larousse, conhecida no Brasil como na Europa; embora, para vários aspectos, os dicionários aqui excluídos estão diante da mesma problemática. Assim não há obstáculos para referir-se igualmente ao *Grande Dicionário Sacconi* (doravante GDS, cf. SACCONI na bibliografia).

Nossa intenção é expor, na continuação, o que é a variação linguística e como os dicionários podem lidar com ela.

1. A variação

Com respeito à variação, cabe uma observação a propósito de Wartburg. Esse autor se contenta em constatar, na sua *Évolution et structure de la langue française*²⁶, a passagem de uma estratificação horizontal para uma estratificação vertical. Ele ilustra essas conceptualizações com a situação linguística francesa da Idade Média. Naquela época, o camponês e o nobre de Dijon, por exemplo, podiam entender-se, embora tivessem sérias dificuldades para falar com um camponês ou um nobre de Lille. Com os séculos, a situação mudou. O nobre do século XVII de Dijon podia falar com o nobre de Lille, mas ambos teriam dificuldades em comunicar-se com o camponês de sua região; ou seja, agora se constata uma estratificação vertical e a língua da aristocracia se tornou o francês padrão. Esse processo de ‘francisação’ levou séculos e se hoje em dia o francês padrão, para recorrer a um truísmo, está presente em toda a francofonia, a realidade social se tornou mais complexa, a tal ponto que a variação pode ser vista de muitas maneiras. Assim, o linguista quebequense Jean-Claude Boulanger (2005), ao tratar as marcas de uso, menciona treze famílias de marcas que não são mutuamente excludentes; ou seja, uma marca como *anglic.* (anglicismo) pode ser considerada como diaintegrativa, pois ela serve para indicar que um dado lexema provém da língua inglesa, mas também como dianormativa, já que *anglic.* não indica apenas a origem do lexema, mas também que é, numa perspectiva purista, um empréstimo criticável; os lexemas assimilados seriam marcados *mot anglais* (palavra inglesa).

A variação, inerente a qualquer língua, pode ser interpretada pelo falante de várias maneiras. Assim, um linguista pode considerar um dado fenômeno apenas como um exemplo de variação geográfica, enquanto um falante pode interpretar um mesmo fenômeno como um desvio da norma. Na continuação

²⁶ Berne, Éditions A. Francke (1ª edição 1946).

e com a preocupação de diminuir tanto quanto possível a superposição de tipos de variações, conceptualiza-se apenas quatro tipos variações:

- a variação geográfica ou diatópica,
- a variação no tempo ou diacrónica,
- a variação socioprofissional ou diastrática,
- a variação funcional ou diafásica.

A variação pode, evidentemente, ser observada nas diferentes áreas da língua: na fonética/fonologia, na sintaxe e no léxico. Preocupa-nos esse último.

1.1 A variação diatópica

Considera-se aqui a variação diatópica como a base para os outros tipos de variação, pois ela implica certo consenso social. Em termos diacrónicos podemos dizer que o português, o espanhol e o francês, entre outros idiomas, são dialetos do latim. Passando a uma perspectiva sincrónica, a distinção entre dialetos e línguas se torna mais social, cultural, e mesmo política. Considerar o holandês e alemão como duas línguas ou como duas variantes da mesma língua é uma decisão político-cultural, como aquela que separa o português e o espanhol. Para ilustrar a questão do consenso social, é útil um comentário a propósito da extensão geográfica do francês e do português. Se os quebequenses ou os brasileiros decidem que o idioma falado por eles não é mais o francês ou o português, não haverá mais razão para ilustrar a variação diatópica com variantes do Quebec e da França, ou do Brasil e de Portugal, respectivamente. A diferença entre o francês e o português reside no fato de que essa primeira língua é um dialeto primário do latim (COSERIU, 1981), enquanto o português pode ser considerado como um dialeto secundário no sentido de que entre o latim e o português situa-se o galego. Nota-se que as fronteiras políticas não seguem obrigatoriamente as fronteiras linguísticas. Para o francês como para o português esse fato já implica a existência de ‘estatalismos’, lexemas que exprimem realidades específicas a uma entidade política. Um *cantão* não recobre a mesma realidade político-administrativa na Suíça e na França, a *prefeitura* brasileira serve ao poder executivo eleito de um município, enquanto na França serve, num departamento, ao representante nomeado do poder central. Sem entrar em divisões políticas estabelecidas numa comunidade linguística, a extensão geográfica já é uma razão suficiente para chegar a variações diatópicas.

Para a língua portuguesa, observamos que *xícara* é a lexia usual no Brasil para designar um “pequeno recipiente usado para bebidas quentes, com asa para facilitar a manipulação” (HOUAISS, 2009), enquanto os portugueses preferem *chávena*. De maneira parecida, os portugueses nomeiam *berbequim* a ferramenta que se chama, no Brasil, *furadeira*. A variação geográfica é mais delicada a propósito de um

mesmo significante que não recobre os mesmos significados segundo as regiões contempladas. Nesse caso, se os falantes não têm consciência de recorrerem a um regionalismo e que o contexto de comunicação não permite inferir a incongruência semântica, pode haver desentendimento entre os interlocutores. Nota-se a esse propósito que as acepções “responsável por uma praia” e “salva-vidas que dá assistência aos banhistas” (Dicionário da língua portuguesa, doravante DLP, cf. Anônimo na bibliografia), usuais em Portugal, são pouco conhecidas no Brasil, onde predominam as acepções “local público ou privado, equipado com vaso sanitário; toailete, sanitário” e “cômodo da casa onde se acham instalados a banheira e/ou o chuveiro, vaso sanitário, pia e, às vezes, bidê” (HOUAISS,2009).

Em lexicografia, a delimitação de um nível estilisticamente não marcado, em relação à variação diatópica, depende estreitamente da área linguística selecionada como referência de descrição (cf. abaixo). Em todos os casos, para línguas como o francês e o português, os dicionários deveriam fazer a distinção entre lexias que designam realidades extralinguísticas típicas de regiões (a flora e a fauna do Brasil e do Canadá contêm *realia* inexistentes na Europa) e lexias que provêm de uma evolução divergente do sistema nas Américas ou na Europa, por exemplo.

1.2 A variação diacrónica

Quanto à variação diacrónica, ela, de certo modo, se superpõe à variação diatópica. Certos usos linguísticos podem envelhecer em uma região, mas não em outra. De maneira parecida, uma inovação local pode se respaldar, sem atingir todas as regiões de uma área linguística. Um exemplo desse fato é a denominação das refeições usuais em francês. Os parisianismos *petit-déjeuner*, *déjeuner* e *dîner* não se divulgaram na francofonia inteira, a tal ponto que, para os canadenses e suíços a divisão usual continua a ser *déjeuner*, *dîner* e *souper*, ligando assim a variação diacrónica à variação diatópica. Enquanto a oposição *café da manhã/pequeno almoço*, observável em português, se explica com a influência do francês que se manifestava mais fortemente em Portugal onde se emprega o decalque *pequeno almoço*. No léxico, as mudanças deixam facilmente de ser observadas no interior mesmo de uma geração, por causa da civilização material que também muda, por exemplo. Para ser correto, convém distinguir lexias que designam realidades históricas, como *palefroi* (cavalo de parada, em oposição a *destier*, cavalo de batalha) ou *montgolfière* (balão de ar quente), por exemplo, de outras lexias que envelhecem em face de outras unidades concorrentes. Assim, em pouco tempo *avion* substituiu *aéroplane*, pois o primeiro data, segundo o PR, de 1875, enquanto o segundo data de 1855 e já recebe as marcas de uso ‘vx’ (vx = ‘vieux’, ‘envelhecido’) e ‘plaisant’ (‘jocoso’). Ademais notamos que a língua portuguesa tomou emprestado as duas palavras do francês; do primeiro termo, segundo Houaiss, tem atestação desde 1899 e do segundo, desde 1913. Uma lexia pode igualmente mudar em relação às conotações, nesse caso a variação diacrónica está em relação com a variação diastrática.

Em tese, é possível fixar um nível estilisticamente não marcado entre os arcaísmos e os neologismos. Os arcaísmos seriam as lexias que saíram do uso, assim lexias designando realidades históricas

não são arcaísmos. *Decúria*, por exemplo, não é um arcaísmo, mas uma lexia designando uma realidade histórica. Do lado da neologia a situação é mais delicada e fatores extralinguísticos podem se manifestar de maneira aguda. Assim, se um neologismo corresponde a um empréstimo da língua inglesa, há mais facilmente reações de recusa do que no caso de um empréstimo de outra língua latina. Sem entrar na problemática de saber a partir de que momento um xenismo não é mais um xenismo, existe sempre outra questão: durante quanto tempo um neologismo pode ser considerado como tal? Sem dúvida não há uma resposta única, em certas áreas de ciência e tecnologia, um neologismo pode se impor em pouco tempo, enquanto na língua comum, às vezes, uma lexia, ou uma acepção nova, podem demorar para não ser mais consideradas como neologismos. Existem igualmente casos em que uma lexia parece recém-chegada na língua, apesar de já estar presente nela há décadas e décadas. Assim as notícias sobre a catástrofe natural de 2004, provocada por um terremoto submarino no oceano Índico, respaldaram a palavra *tsunami*; ora, fazendo confiança aos dicionários, deve-se notar que a referida palavra está atestada em português desde 1897 (Houaiss) e em francês desde 1915 (PR).

1.3 A variação diastrática

Entende-se aqui, sob a denominação variação diastrática aquela que implica uma ligação bastante estreita com meios sociais. Essa observação, no entanto perigosamente imprecisa, permite entender porque existem trabalhos que falam de oito ou mais tipos de variação observáveis (BOULANGER, 1995). Exemplificando do que se trata, o fenômeno se torna compreensível e, na medida em que se estabelecem mais tipologias de variação, aumenta a possibilidade de inserir um fato concreto em mais de uma categoria. Assim, uma lexia classificada ‘pop.’ (popular) pode entrar ao mesmo tempo nas categorias eventuais de variação dianormativa e diafásica.

O pressuposto teórico aqui adotado estipula que, no interior do léxico²⁷, existem subconjuntos que se estabelecem em função de seu emprego em meios sociais peculiares. Muitas lexias, como *casa* ou *rua*, por exemplo, não denotam nenhum meio social peculiar, elas fazem parte do que chamamos a língua comum; em relação à variação diastrática, essa parte do léxico constitui o nível estilisticamente não marcado. Ao lado desse léxico, existem terminologias específicas nas várias áreas do saber humano. Segundo a área e a evolução social, os termos de uma língua de especialidade podem entrar ou não na língua comum. Um médico não emprega a mesma terminologia ao falar com um paciente ou com um colega; muitos termos da informática, há pouco tempo, eram reservados aos especialistas da referida área, hoje em dia, todo mundo, ou quase, sabe o que é um *pen drive* ou um *pixel*. Lembramos ainda que as gírias (les argots) estão igualmente ligadas a meios sociais, como, entre outros, aos alunos em geral ou aos soldados do exército colonial francês, que importaram *toubib*, *bled* e outras palavras. Além disso, as gírias podem concorrer termos normalizados em línguas de especialidades, *biscoito* em vez de *junta de descarga* na mecânica, por exemplo (STREHLER, 1995). A marca ‘pop.’ permite ilustrar uma pri-

27 ‘Léxico’ entendido como o conjunto de todos os lexemas de uma língua, i.e. do sistema.

meira relação problemática entre variação e lexicografia. Os dicionários *Robert* atribuem ‘pop.’ a lexias ou acepções que se empregam “em meios populares, [...] mas não em meios sociais elevados” (lista de abreviações do *Petit Robert* 2007 versão eletrônica).

Com esse entendimento, podemos perguntar-nos se estamos diante da variação diastrática ou diante da variação diafásica. Se a variação é diastrática, estamos em presença da curiosidade de que a classe popular se vê gratificada de uma marca de uso específica, enquanto a aristocracia ou a burguesia não veem suas peculiaridades linguísticas consagradas por marcas próprias. Esse fato se explica, ao menos para o francês da França, pela história da língua: o francês padrão foi elaborado sobre o uso da corte do século XVII, portanto sobre o francês da aristocracia, modelo imitado pela burguesia; o francês popular seria, desse jeito, o francês das novas camadas urbanas aparecidas com a revolução industrial, essencialmente no século XIX. Já a lexicografia quebequense tem problemas com o emprego da referida marca de uso (pop.), porque as ditas camadas populares apareceram no Canadá em épocas e condições socioculturais diferentes. Os dicionários de língua portuguesa se servem em geral da marca de uso ‘pop’ ou ‘popularismo’, mas são bastante discretos a propósito do significado da referida marca. Assim, é popular o que é “usado ou frequente entre o povo” (DLP), “que vem do grosso da população” (GDS) ou que é ainda “usual entre o povo” (Aurélio). Supomos que ‘povo’, na visão dos lexicógrafos, evoque a parte da população que não adquiriu uma educação formal profunda, sem que haja uma circunscrição mais precisa de uma dada população, urbana ou rural, por exemplo. Apenas o Houaiss procede a uma caracterização das marcas de uso que servem para tratar a variação linguística. Esse dicionário faz a distinção entre *linguagem formal* e *linguagem informal* e no interior dessa última se situam os *popularismos* (ou *coloquialismos*) e os *plebeismos*. Tal como esse dicionário distingue os dois, em função do contexto de comunicação e da percepção pelos interlocutores (o plebeísmo é ‘grosseiro, vulgar, trivial’ na visão culta), a natureza da variação caracterizada ‘pop’ nos dicionários brasileiros é mais claramente diafásica que a francesa que se pode caracterizar como diastrática, ao menos nos dicionários *Robert*.

1.4 A variação diafásica

A variação diafásica corresponde, no recorte aqui adotado, àquela variação que, com certa facilidade, permite julgamentos estilísticos. Assim, o emprego do francês *toubib* (médico) implica da parte do falante servir-se de um registro estilístico de menor grau de formalidade, enquanto o emprego da lexia *médecin* corresponde a um uso estilisticamente não marcado. Já recorrer a *airain*, em vez de *cloche* (sino), significa empregar uma unidade de conotação literária ou poética. Para distinguir, em termos comunicativos, ‘familiar’, ‘popular’ e ‘vulgar/chulo’, podemos alegar que ‘familiar’ corresponde a um uso não formal, tanto na escrita como na oralidade, e que seu uso não choca o interlocutor, independente das suas origens sociais; ‘popular’, por seu lado, caracteriza usos linguísticos não normativos das populações urbanas aparecidas com a industrialização e com o êxodo rural, ao menos na conceptualização da lexicografia francesa, como se viu precedentemente; ‘vulgar’, para terminar, seria o fato linguístico que possa chocar qualquer interlocutor, independente da sua origem social. A lexicografia francesa reserva essa última classificação geralmente a lexias que dizem respeito à sexualidade e às necessidades fisiológicas.

Na lexicografia portuguesa a marca ‘vulgar’ desaparece no sentido aqui em questão para deixar lugar a ‘tabuismo’, empregado no dicionário Houaiss, ‘chulo’ empregado no Aurélio e no GDS e ‘cal.’, calão, no DLP. Esse último dicionário recorre igualmente à marca ‘vulg.’, vulgar, sem que se veja claramente a diferença entre ‘vulgar’ e ‘calão’, sendo esse último talvez mais perto de ‘popular’.

O problema dessa variação é que dificilmente ela se deixa sistematizar numa descrição do léxico. *Olvido*, segundo o Houaiss, é ‘formal’, enquanto o Aurélio marca apenas a acepção “Adormecimento, descanso, repouso” como ‘poética’, já o GDS não atribui nenhuma marca a essa lexia. A palavra *copain* (amigo, companheiro) a princípio implica um registro informal, os dicionários franceses e quebequenses a classificam como ‘familiar’. No entanto, segundo informações orais, bastante quebequenses recorrem a essa lexia quando querem ‘falar bem o francês, como os parisienses’. Sem entrar no mérito dessa afirmação, a saber, se *copain* é realmente formal no francês do Québec, podemos constatar a problemática da variação; constatá-la é a parte fácil da tarefa, mais difícil é interpretá-la, porque não se tem nenhuma garantia que um fenômeno linguístico seja interpretado da mesma maneira por todos os falantes de um idioma. O brasileiro como o português conhecem as duas variantes para exprimir o progressivo: *estou a fazer* e *estou fazendo*. A versão rara, talvez bastante formal, de um corresponde à versão corriqueira do outro. Ademais, a consulta dos dicionários mostra que os lexicógrafos nem sempre têm uma noção clara a propósito desse tipo de variação; cabe repetir que poucas obras definem com precisão o que é vulgar, o que é chulo, o que é popular ou o que é literário ou poético.

*

Com essa última reflexão, chega-se a aspectos pertinentes para a descrição do léxico de uma língua. De fato, uma primeira pergunta possível é: “Que ou qual língua um dicionário descreve?”.

2. Os dicionários e a variação

Para responder a essa pergunta, verificamos como é possível conceptualizar a língua quanto à sua extensão geográfica. Para poder falar de UMA língua, precisamos de duas balizas:

- A **extensão máxima da língua**. Em termos geográficos isso significa para o francês a França, o Québec, a Suíça e etc. Para o português: Angola, Brasil, Portugal e etc.
- Uma **variante do idioma ‘comum a todos’**. De fato, se os falantes de diferentes países ou regiões não compartilhassem uma base linguística comum, talvez não pudessemos postular que eles falem a mesma língua.

Segundo o caso examinado, essa base pode ser bastante estreita; o autor dessas linhas, às vezes, tem dificuldades para entender o português de Portugal; certas variantes do francês do Québec, como o

'*joual*' são incompreensíveis para o francês; o alemão é uma das línguas oficiais da Suíça, mas os dialetos corriqueiramente empregados pelos suíços são incompreensíveis para a maioria dos alemães. Essa base comum se constrói sem dúvida mais sobre fatores socioculturais que sobre fatores linguísticos estritamente ditos.

Se considerarmos um dado país como um quadro de referência possível para uma língua, o Brasil, por exemplo, notamos ainda a presença de regionalismos. *Babeco*, que significa "habitante do campo, matuto", é um regionalismo da Paraíba, segundo o dicionário. *Imperdable* para *épingle de sûreté* (alfinete de segurança) é frequente apenas em algumas partes da Suíça romanda.

Os poucos exemplos citados mostram que, segundo a delimitação geográfica que fornece o quadro de descrição, uma lexia pode aparecer no dicionário, ou estar excluída. Um dicionário que trata estritamente o português de Portugal não vai conter a lexia *babeco*, de fato, ausente no DLP; do mesmo modo que um dicionário que se limita ao francês da França não teria *imperdable* na sua nomenclatura. Os dicionários consultados mostram a existência de várias delimitações geográficas possíveis.

Uma primeira opção seria, talvez, descrever apenas a variante comum a todos os locutores de uma dada fonia. Essa solução pode parecer interessante, pois dessa forma ter-se-ia a base comum para o francês ou para o português, por exemplo. Mas a solução é pouco satisfatória, pois certos regionalismos são de uso muito frequente; mas, o que é um regionalismo nessa perspectiva? *Tabac*, no sentido de 'bureau de tabac', local onde se vendem cigarros/, é, na perspectiva quebequense, um francismo, típico do francês da França, e seria, nesse sentido, um regionalismo; como *foen* (secador de cabelo), *sèche-cheveux* em francês padrão, que é um regionalismo na França, mas não na Suíça francófona. No entanto, o *Petit Robert*, sob certos aspectos entra nessa categoria, ao postular no seu Prefácio que ele represente "o francês geral, o francês comum ao conjunto da francofonia" (p XVI). Mas em seguida afirma que descreve "fundamentalmente uma norma francesa da França", que não excluiria a existência de outras variedades de bom uso. Nesse contexto, preferimos considerar o *Petit Robert* como um dicionário de terceira categoria, tratada mais adiante. Observações parecidas se aplicam ao *Multidictionnaire de la langue française* que pretende tratar o núcleo do francês comum e que consagra bastante espaço ao uso do Quebec, de onde ele vem. Para o português observações parecidas se impõem. Um dicionário que se limitaria ao português "comum a todos" seria insatisfatório para os brasileiros e para os portugueses. Os primeiros, por exemplo, não encontrariam *prefeito* no seu sentido usual, /chefe do poder executivo municipal/, e os segundos não encontrariam seu *res de chão* que se conhece no Brasil como *térreo*.

Para fugir à problemática precedentemente descrita, os lexicógrafos podem recorrer à segunda solução: descrever a língua na sua extensão máxima e marcar a variação em relação a essa extensão. É o que se observa nos dicionários brasileiros *Aurélio* e *Houaiss*, por exemplo, que recorrem a marcas de uso como "Regionalismo: Brasil", "Regionalismo: Portugal" no caso do Houaiss, ou "Brasileirismo" e "Lusitanismo" para o Aurélio. Dado que a elaboração de um dicionário não é apenas um problema linguístico, mas também pecuniário, deve-se posar a seguinte pergunta: Como obter os meios para elaborar uma descrição aprofundada do léxico em uso tanto no Brasil como em Portugal? Obter esses meios talvez seja excepcional, e conhecemos poucos dicionários, além dos já citados, que seguem esse modelo. Citamos

apenas o DUW. Contrariamente ao português, ou ao francês, para o alemão temos uma continuidade territorial que facilita esse tipo de descrição, ainda mais quando há uma tradição de colaboração acadêmica na área.

Nos outros casos, prevalece atualmente uma terceira solução, que reside na fixação de um país como quadro de descrição. Os dicionários escolares do Brasil, mas também o GDS, se limitam à descrição do português do Brasil, sendo o uso de Portugal um mero complemento. Do outro lado do Atlântico, observam-se escolhas metodológicas semelhantes, por exemplo com os dicionários da Porto Editora. Na brevíssima “Nota da Editora” do DLP, edição de 2011, lê-se que “Esta nova edição contempla exclusivamente a variedade europeia do português”. Essa praxe corresponde ao que se observa igualmente nos dicionários da França, das editoras Larousse ou Robert, por exemplo. Esse último se fixa como quadro de referência o uso da França e trata a variação a partir dessa perspectiva. Essa opção funciona bastante bem com os regionalismos da França; já um regionalismo em relação ao francês do Canadá ou da Suíça, por exemplo, salvo exceções, não faz parte da nomenclatura do *Petit Robert*. Todavia, desde os anos 60 e 70 do século passado, a presença de lexias ocorridas fora da França aumenta na nomenclatura dos dicionários franceses. Para esse fim, o *Petit Robert* colabora com centros acadêmicos de outros países que, eles, indicam os ‘bons’ belgicismos ou helvetismos, para citar apenas essas duas possibilidades.

Um quarto tipo de metodologia se observa com a lexicografia diferencial. Ela é, por enquanto, empregada apenas na área francófona, segundo as nossas informações. Para explicar suas bases teóricas e metodológicas, é preciso apresentar primeiramente o *Trésor de la langue française* (TLF). Essa obra é um dicionário de língua dividida em 16 volumes; o primeiro foi publicado em 1971 e o último em 1994. Inicialmente o dicionário foi elaborado sob a direção de Paul Imbs e, no fim dos anos 70, o lexicógrafo Bernard Quemada garantiu a continuação. O corpus foi constituído essencialmente com textos de predominância literária do século XIX e da primeira metade do século XX. O TLF é uma obra pioneira da lexicografia informatizada e não existe outro dicionário francês de volume e precisão comparáveis; mas a descrição dos níveis marcados e não marcados reflete o uso da França. Contrariamente a outras línguas europeias divulgadas com a história colonial, a França continua a ser o país francófono com o maior peso demográfico, 60 milhões de franceses em face de 7,5 milhões de quebequenses. Para o português e o espanhol, por exemplo, o peso demográfico está intervertido, há 190 milhões de brasileiros e apenas 11 milhões de portugueses; a Espanha conta 46 milhões de habitante em face de 112 milhões de mexicanos. Se a França tivesse apenas 11 milhões de habitante e o Quebec 190 milhões, esse último talvez pudesse lançar uma empresa parecida ao TLF, no entanto centrada no uso próprio. Na situação dada, a lexicografia francófona, suíça e quebequense, por exemplo, procedeu a uma reformulação: o TLF, com a sua descrição monumental, fornece o ‘francês de referência’. O qualificativo ‘de referência’ é importante no caso da lexicografia diferencial, pois se parte do princípio que possa haver normas regionais e que o TLF não fornece uma norma internacional, mas descreve a língua tendo como plano de fundo a norma francesa (cf. a esse propósito Poirier 2005). Desse modo, a lexicologia diferencial constitui, em um primeiro tempo, um corpus adequado à região a ser descrita. No corpus que serve para o *Trésor de la langue française au Québec* (TLF-Q) há apenas textos oriundos do Quebec, no corpus que serviu à elaboração do *Dictionnaire suisse romand* (DSR) há apenas textos suíços. Numa segunda fase, os lexicógrafos se

servem do TLF para mediar diferenças eventuais entre lexias presentes no corpus e no TLF. Se não há nenhuma diferença, a lexia não é pertinente para a descrição do francês da região em questão; se há diferença, essa deve ser interpretada à luz do uso linguístico da região descrita e não em função da avaliação adotada pelo TLF. Por exemplo, o TLF observa a propósito de *nonante*: “*envelhecido* ou *regionalismo* (notadamente Bélgica, Suíça)”, enquanto o DSR faz um balanço linguístico em função da realidade social suíça: “emprego por vez criticado, por vez tolerado e valorizado”.

3. Ilustração

Depois desses comentários teóricos e metodológicos, convém passar a algumas explicações práticas que devem ilustrar como os conceitos teóricos a propósito da variação se manifestam na prática. Vejamos um primeiro artigo de dicionário, extraído do *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui* (doravante DQA, cf. BOULANGER, 1992), que é a vertente canadense do *Dictionnaire du français d'aujourd'hui*, ambos da casa Robert. A organização do verbete segue os padrões usuais dessa casa.

football [futbal] n. m. Mot angl. **1.** Sport opposant deux équipes de onze (football américain) ou de douze joueurs (football canadien), où des points sont marqués lorsqu'un joueur traverse la ligne des buts adverses en portant un ballon ovale (=> **touché**) ou lorsque le ballon est botté au-dessus de la barre transversale des poteaux des buts (=> **placement, transformation**). *Match, terrain de football. Le football collégial.* **2. (France)** Sport opposant deux équipes de onze joueurs, où il faut faire pénétrer un ballon rond dans les buts adverses sans utiliser les mains. => mot angl. **soccer**. *Équipe de football composée d'avants, de demis, d'arrières et d'un gardien de but.* — Abrév. fam. **foot**. *Jouer au foot.* — **REM.** En France, le mot *football* est prononcé [futbɔ(o)] ► *footballeur; euse* n. ■ Joueur(euse) de football. (DQA, 1992)

Para essa obra, os lexicógrafos se propuseram descrever o francês a partir do uso do Québec. Na época a sociedade civil quebequense não aceitava essa perspectiva, de medo de não falar um bom francês. O resultado desse medo era que as autoridades escolares do Québec não agregaram o dicionário ao ensino oficial, retirando-lhe, assim, sua base econômica. Notamos a presença de certo número de marcas de uso, ou rótulos, ou rubricas, termos igualmente observados na lexicografia brasileira. A primeira marca, ‘Mot anglais’ (palavra inglesa), se opõe, na lexicografia francesa, à marca ‘anglicisme’ (anglicismo). Atribuindo a marca ‘mot anglais’ a uma lexia, o dicionário considera a referida lexia como assimilada na língua; enquanto ‘anglicismo’ serve para caracterizar lexias abusivamente introduzidas na língua, ao menos numa perspectiva purista, pois há equivalente francês, como *logiciel* face ao equivalente *software* considerado um anglicismo. A marca de uso (*France*) introduz a segunda acepção da lexia *football*, usual também no Brasil, mas não no Canadá, onde se prefere a palavra *soccer* para falar do nosso futebol. A primeira acepção, que descreve o futebol americano/canadense, praticado com uma bola oval, mostra a importância do quadro de descrição adotado; pois o dicionário descreve o uso do Québec, e isso sem recorrer a uma marca diatópica. Além desse fato, a observação “En France, le mot *football* est prononcé [futbol]” mostra que o dicionário assume igualmente a existência de normas regionais a propósito da

pronúncia. O *Petit Robert*, edição de 1991, trata a lexia *football* da seguinte maneira:

FOOTBALL [futbol]. *n. m.* (v. 1890; en 1698 dans un récit de voyage ; mot angl. « balle au pied », jeu réglé en 1863 ♦ 1° Vx. *Football rugby* (=> **rugby**), *football association* (ou *association**) : sports de ballon en équipe. ♦ 2° Mod. Sport d'équipe (d'abord appelé *football-association*) qui se pratique avec des équipes de onze joueurs, où l'usage des mains est interdit, sauf aux gardiens de but, et où il faut faire pénétrer un ballon rond dans les buts adverses. *Équipe de football composée d'avants, de demis, d'arrières et d'un gardien (de but) ou goal. Club, coupe, championnat, terrain de football. Match de football (V. Arbitre ; attaque, but, cornes mi-temps, prolongation ; descente, franc (coup), hors-jeu, passe, penalty, réparation, shoot, tête, touche, volée ; bloquer, dégager, démarquer (se), dribbler, feinter, intercepter, marquer, plonger, shooter)*. Abrév. fam. *Foot* [fut]. *Jouer au foot*. ♦ *Football de table*. V. **Baby-foot**. (PR, 1991).

Uma primeira diferença com o dicionário precedente se explica com o volume das respectivas obras. O *Petit Robert*, sendo maior que o DQA, consagra mais espaço a informações diacrônicas da língua. Esse fato explica a presença de duas marcas tratando a diacronia; primeiramente *vx.*, *vieux* (envelhecido), no sentido de antiquado; ou seja, a unidade, palavra ou acepção assim marcada, não se emprega mais, num francês contemporâneo, como se vê com o sentido de /futebol rugby/ no verbete em questão. Depois há ainda a presença de *Mod.*, moderno. Essa marca indica ao consulente que a acepção assim caracterizada é aquela que corresponde ao uso corriqueiro da língua contemporânea. A definição que segue essa marca corresponde àquela que recebeu, no dicionário precedente, a marca de uso diatópica (*France*); ou seja, no *Petit Robert* a referência para a descrição da língua é a França, como se nota também com a transcrição fonética [futbol], e não [futbal] como no DQA. Os dois dicionários, do Québec e da França, concordam que a abreviatura *Foot* é familiar, daí a marca *fam*. Quando a divergência linguística está intimamente ligada à realidade extralinguística de um país ou de uma região, o *Petit Robert* recorre frequentemente ao artifício de iniciar a definição com, por exemplo, “*Na América do Norte*”, sintagma que introduz nas versões mais recentes do *Petit Robert* a acepção usual de futebol, não marcada no DQA: “*En Amérique du Nord, Sport opposant deux équipes de onze (football américain) ou douze joueurs (football canadien) qui doivent porter un ballon ovale jusqu’à une zone adverse en bout de terrain*” (PR, 2007).

Lançando mão da palavra portuguesa *prefeito*, pode-se observar como os verbetes dos dicionários podem variar em função da língua descrita e do público-alvo. Ao olhar o primeiro verbete, extraído do Houaiss,

prefeito *s.m.* (sXIV) **1** HIST administrador de prefeitura, no Império Romano **2** superior de convento **3** *obsl.* funcionário de colégio encarregado de vigiar os estudantes **4** dirigente de departamento (‘subdivisão territorial administrativa’), na França **5** *B* chefe do Poder Executivo nas municipalidades □ ETIM lat. *praefectus, i* ‘governador, administrador, chefe’. (HOUAISS, 2009).

observa-se que as acepções 1 e 3 recebem marcas de uso diacrônicas. *HIST*, história, apenas indica que

a acepção assim caracterizada descreve uma realidade de outros tempos; o Império Romano não existe mais, mas continua sendo uma referência cultural para os falantes contemporâneos instruídos. Já *obsl.*, obsoleto, é nitidamente uma observação a propósito da acepção. O dicionário Houaiss caracteriza com a referida marca *lexias* ou acepções saídos do uso corriqueiro não antes do século XX. Comparando com o dicionário da Editora Porto, o DLP,

prefeito *nm* 1 chefe de uma prefeitura 2 governador de um departamento, em França 3 alto cargo eclesiástico no Vaticano 4 superior de certos conventos 5 No que preside ao estudo e orienta os estudantes, num colégio; vigilante 6 magistrado em alguns cantões da Suíça 7 [Brasil] presidente da câmara municipal, chefe do executivo municipal (Do lat. *Praefectu-*, “*chefe*”). (DLP, 2011).

averígua-se que ambas as obras apresentam *realia* que vêm de fora da comunidade lusófona: o prefeito francês e, só no dicionário de Portugal, o prefeito da Suíça e do Vaticano. A metodologia adotada é a mesma: inserir o país na definição como diferença específica. *B* no Houaiss e [Brasil] no DLP são marcas diatópicas, indicando um regionalismo, brasileirismo, no caso preciso. A presença dessa marca não tem o mesmo valor nos dois dicionários, pois no Houaiss as acepções sem marca de uso diatópica pertencem a um português supranacional; o que não é o caso com o DLP. Nesse último dicionário, uma palavra ou uma acepção sem marca diatópica pode pertencer ao português supranacional, mas pode igualmente ser um regionalismo de Portugal, dado que o referido dicionário tem como referência o português europeu. Desse modo, *banheiro*, no sentido de /salva-vidas/, recebe uma marca ‘Regionalismo Portugal’ no Houaiss, enquanto para o DLP essa unidade não recebe nenhuma marca, pertencendo assim ao nível descritivo não marcado. Os dois últimos artigos *prefeito* são extraídos do GDS e de um minidicionário brasileiro que se dirige aos alunos brasileiros das “duas últimas séries do 1º ciclo do Ensino Fundamental”:

pre.fei.to *s.m.(o)* Chefe do poder executivo de um município. ◊ Do latim *praefectus*, part. pass. de *praeficere* = pôr à frente de: *prae-* = antes + *facere* = fazer. → **prefeitoral** (*fei*) *adj.* (1. rel. a prefeito ou a prefeitura; 2. próprio de prefeito ou de prefeitura); **prefeitura** (*pre*) *s.f.* (1. sede administrativa de um município; 2. cargo de prefeito; 3. prédio onde funciona a administração municipal; 4. na antiga Roma, cada uma das quatro grandes divisões administrativas do império romano estabelecidas por Constantino). (GDS, 2010).

pre.fei.to *sm* Aquele que, por eleição, chefia o poder executivo municipal. (ROCHA, 2010).

Ambas as obras propõem tratar o português do Brasil. A consequência dessa escolha é que aparece apenas a acepção mais usual para o consulente. A marca de uso “Brasil” não se impõe, pois o português descrito é aquele em uso no Brasil e não a variedade europeia. Cabe ainda mencionar que, no caso do GDS, as informações a propósito de ‘prefeitoral’ e de ‘prefeitura’ são devidas apenas à escolha lexicográfica de reagrupar derivados em subverbetes.

A variação diafásica aparece na oposição *puta* – *prostituta* ou *pute* – *prostitué* em francês. Em português como em francês, a variante baixa se vê caracterizada com marcas de uso, indicando que as lexias fazem parte de um nível linguístico marcado, como se vê nos exemplos seguintes:

pute [pyt]. *n.f.* (déb. XIIIe; fém. subst. de l'a fr. *put* « mauvais, vil », 1080 ; lat. *puticus* « puant »). *Péj.* et *vulg.* **1.** Prostituée. **2.** Femme facile de moeurs dissolues. *Fils de pute*. **3.** *Adj.* Qui n'hésite pas à s'abaisser pour arriver à ses fins.

prostitué, ée [prɔstitɥe] *nom* (1596 n. f.; de prostituer) **A n.f.** **1** Femme qui se livre à la prostitution, en se donnant à quiconque la paie. [...] **2** *La prostituée de Babylone* : la Rome catholique, papiste (dans la polémique protestante). **B n.m.** (v. 1930) Homme se prostituant, le plus souvent à d'autres hommes. (PR, 2007).

puta *s.f.* (sXIII) *tab.* **1** m.q. **PROSTITUTA** **2** *pej.* qualquer mulher lúbrica que se entregue à libertinagem ■ *adj.2g.(2n.) B tab.* **3** termo que se emprega antepositivamente como hiperbolizante, no sentido de 'enorme, fantástico, excelente, sensacional' etc. <ganhou dois puta abraços> <deu uma puta festa de aniversário> <é um puta amigo> • GRAM/USO na acp. 3, a palavra não tem nenhum teor jocoso ou pejorativo e pode concordar em número ou não com o substantivo que qualifica • ETIM orig.contrv. • SIN/VAR ver sinonímia de meretriz • COL putada, putaria, putedo, puteiro.

prostituta *s.f.* (1841) mulher que exerce a prostituição • ETIM lat. *prostituta,ae* 'id.', fem. substv. do adj. *prostitutus,a,um* 'id.' • SIN/VAR ver sinonímia de meretriz • COL femeaço, femeceiro. (HOU-AISS, 2009).

O *Petit Robert* emprega as marcas de uso 'péj.', pejorativo, e 'vulg.', vulgar. A primeira marca indica que a acepção assim designada implica igualmente um julgamento negativo, depreciativo, a propósito de seu uso. A segunda marca informa ao consulente que o emprego da referida palavra pode chocar o interlocutor, qualquer que seja sua origem regional ou social, mas há de se acrescentar que, na edição de 1991, em vez da marca *Péj.*, havia a marca *Pop.*; ou seja, estamos diante de um caso em que os lexicógrafos estavam na dúvida a propósito da natureza da variação. Na mesma situação, o *Houaiss* recorre à observação 'tab.', tabuísmo, que, seguindo o referido dicionário, caracteriza "palavra, locução ou acepção tabus, consideradas chulas, grosseiras ou ofensivas demais na maioria dos contextos [...] palavras [...] disfemismos pesados [...] etc.". Portanto, nesse contexto estamos diante de lexias marcadas e o consulente deve encontrar uma variante não marcada se ele precisar, num contexto formal, exprimir a realidade em questão. Para remeter a essa variante não marcada, os dois dicionários recorrem à mesma estratégia: em vez de dar uma definição substancial, eles convidam a consultar o verbete *prostitué* ou *prostituta*. O *Houaiss* o faz de maneira mais explícita que o *Petit Robert*, servindo-se da abreviatura 'm. q.', mesmo que. Já o GDS marca a lexia *puta* como chula, sem remeter à variante não marcada.

A variação diafásica se deixa circunscrever com certa facilidade e sua marcação está ligada ao quadro de descrição adotado por um dado dicionário. Contudo, a língua sendo uma instituição social,

mesmo as variantes diatópicas podem sofrer avaliações diafásicas. Nos anos 80 do século passado, o linguista quebequense Pierre Auger submeteu uma lista de quebecismos a seus colegas para avaliar as lexias em termos variacionistas. O resultado permitiu entrever uma mudança social quanto à percepção da língua: para a maioria dos jovens, tratava-se apenas de quebecismos, ao passo que para os menos jovens, as mesmas palavras provocavam frequentemente um julgamento do tipo ‘popular’ ou ‘familiar’. Em outras palavras, constatar certo número de fatos é fácil, o problema aparece quando se trata de interpretar os referidos fatos. Os exemplos de *policeman* e de *acétate* mostram que os dicionários também divergem nos seus julgamentos respectivos. O *Multidictionnaire* é uma obra do Québec que reflete o uso da província do mesmo nome, mas apimentado com bastantes observações normativas, e o *TLF-Q* é um dicionário diferencial elaborado segundo os princípios precedentemente expostos. Mencionamos ainda que o *TLF-Q* pode ser consultado gratuitamente na Internet juntamente com outras bases diferenciais de qualidade. Se compararmos *acétate* nessas duas obras,

ACÉTATE n. m.

1. Sel de l'acide acétique.

2. Fibre artificielle. *Un chemisier en acétate.*

FORME FAUTIVE

*acétate. Impropiété au sens de *transparent*. Le diagramme a été produit sur un transparent (et non un *acétate).

Attention au genre masculin de ce nom : **un** acétat. (MULTIDICIONNAIRE, 2003).

acétate (n. m. ou n. f.) [asetat] Pellicule de plastique transparent servant de support à un document (texte, graphique, dessin, etc.) destiné à être visionné au moyen d'un rétroprojecteur; document ainsi présenté.

Dessiner, écrire avec un crayon feutre sur un acétate. Montrer, regarder un acétate. Utiliser des acétates dans un cours, une conférence.

ORIGINE : Emprunt d'un sens à l'anglais américain.

HISTORIQUE : Depuis 1976; probablement d'après l'anglais américain *acetate* qui désigne de façon générale tous les produits de plastique à base d'acétate de cellulose, dont les films utilisés en photographie et en cinématographie (v. Webster 1986, et NYTDict 1982, s.v. acetic).

FRANÇAIS DE RÉFÉRENCE. Équivalent(s) : *transparent* (surtout dans la langue écrite au Québec).

(Adaptado do TLF-Q).

observamos que o *TLF-Q* trata apenas a acepção típica do Québec, sem dar os sentidos 1 e 2 do *Multidictionnaire*. A acepção em questão, “folha transparente para retroprojeter”, não recebe nenhuma marca diatópica, pois a base descreve exclusivamente os fatos típicos do Québec, e nem atribui uma marca de uso diafásica, apenas informa que o equivalente em francês de referência é *transparent*. Já o *Multidictionnaire* faz preceder a referida acepção da observação FORME FAUTIVE (forma errada) e de um asterisco redundante, pois serve também para indicar formas erradas. No caso preciso observa-se que duas obras lexicográficas do Québec têm uma avaliação divergente a propósito do mesmo fato linguístico; afinal, *acétate* no sentido de /transparente/ é aceitável ou não? *Policeman* mostra que em bastantes casos há divergência dos dois lados do Atlântico.

***policeman**

Anglicisme pour *policier* (MULTIDICIONNAIRE, 2003).

policeman [pølisman] n.m. (1834; mot anglais, de *police* et *man* « homme ») ■ Agent de police, en Grande-Bretagne et dans les pays britanniques. *Des policemen* ou *des policemen* [pølismen]. (PR, 2007).

Ainda uma vez, o *Multidictionnaire* do Québec parece conservador, dado que o *Petit Robert* da França considera a palavra como um ‘Mot anglais’, portanto assimilado, e o *Multidictionnaire* como ‘Anglicisme’, portanto um empréstimo indesejável. Aliás, estender o estudo das lexias inglesas na língua francesa mostraria que os quebequenses e os franceses não têm os mesmos anglicismos, assim como na Suíça há empréstimos germânicos desconhecidos na França (*stöcks*, *jass*, por exemplo).

*

As observações concernentes ao *TLF-Q* impõem ainda uns comentários a propósito da lexicografia diferencial. Ao olhar as línguas europeias que, com a história colonial, se espalharam além do continente europeu, constata-se que, salvo no caso do francês, o peso demográfico dos falantes se deslocou para fora do país de origem. O México é o país com o maior número de hispanófonos e a metade da América do Sul fala igualmente essa língua, enquanto na Espanha há apenas uns 45 milhões de habitantes... hispanófonos? Para o inglês nota-se que o norte-americano Noah Webster teve a ambição de normalizar o inglês americano com o seu *American Dictionary of the English Language*, iniciado em 1807. Os 190 milhões de brasileiros não se preocupam muito em falar o português da mesma maneira que os apenas 11 milhões de portugueses. No caso do francês observa-se que o peso demográfico continua sendo favorável à França e, culturalmente, a francofonia não se explica da mesma maneira que o mundo anglófono ou lusófono, por exemplo. Os Estados-Unidos se emanciparam linguisticamente face aos ingleses, e os quebequenses estão preocupados em guardar o *bom* francês por estarem cercados de 300 milhões de anglófonos. Os brasileiros assumem uma norma culta brasileira, que diverge da norma culta de Portugal; já os suíços romandos historicamente se apoiaram sobre o prestígio cultural da França e do francês; se havia dominação político-militar, ela não provinha da França. A Suíça francesa seguiu o mesmo movimento de desdialeção, ou de francização, que a França, particularmente o norte, a tal ponto que se pode esquecer que Rousseau é suíço, ou, mais precisamente, genebrês. Sem dúvida, é nesse contexto que, no início dos anos 80, aparecia a lexicografia diferencial francesa nos moldes já explicados, e a *Base de données lexicographiques panfrancophone* (BDLP) já reúne 20 países e/ou regiões. Com a BDLP esse tipo de lexicografia saiu definitivamente do folclore ou da preocupação meramente normativa (“ne dites pas... mais dites” ou “nunca erra mais”). Seguem os países/regiões com o número de fichas consultáveis

Acádia (520); Argélia (1300); Antilhas (214); Bélgica (2120); Burundi (1152); Camarões (304); Centro-Africana, República (1325); Chade (1231); Congo Brazzaville (850); Costa de Marfim (226); França (202); Luisiana (898); Madagascar (264); Marrocos (854); Maurício, Ilha (254); Nova-Caledônia (693); Québec (3384); Reunião, Ilha (1581); Ruanda (586); Suíça (2602). (BDLP, dados de abril de 2012).

A propósito da França, cabe mencionar que o *Dictionnaire des régionalismes de France* (DRF), mil páginas, de Pierre Rézeau, infelizmente não está incorporado. Já as bases do Québec e da Suíça correspondem à implementação informática do TLF-Q e do DSR. A divisão da base por país e regiões comporta vantagens organizacionais evidentes, mas esconde igualmente alguns fatos: certas peculiaridades suíças se encontram também na Savoia francesa e peculiaridades africanas podem estar ligadas à história colonial belga e francesa e, para encontrá-las, há de saber se é a Bélgica ou a França seu antigo colonizador.

Segundo o lexicógrafo André Thibault (2008), a lexicografia diferencial faz parte da lexicografia científica e não da lexicografia ‘grande público’. Com essa afirmação o linguista não afirma que atrás do PR ou do Houaiss não haveria ciência; mas que esses dicionários foram concebidos para um público que busca definições ou outras informações linguísticas a propósito de uma lexia. O dicionário diferencial é científico no sentido de largamente apoiar suas afirmações com citações e informações históricas, por exemplo. Por essa razão, os verbetes desse tipo de dicionário são bem mais extensos do que aqueles dos dicionários de língua usuais. O exemplo que segue aqui foi extraído do DRF.

BOURDELOT n. m.

Normandie «**pomme ou poire enrobée de pâte et cuite au four**». *Synon. région, bourdon* (v. ci-dessous), *douillon**, *rabote**. — *Il [un boulanger de Caen] est l'un des rares à fabriquer des «bourdelots normands»* (E. Meurville & M. Creignou, *Le Guide des gourmands* 1991, 1990, 27).

1. Eugène flânait dans le jardin: «Les poires seront bientôt bonnes pour les **bourdelots** [*en note*: pommes ou poires enveloppées de pâte à pain, cuites dans le four et dorées au jaune d'œuf].» (S. Anne, *Victorine ou le Pain d'une vie*, 1985, 308.)
2. C'est sans doute le plus classique des desserts normands, et pourtant, on ne le trouve guère à la carte des restaurants... Le **bourdelot** est un apprêt de cuisine ancien, dont on trouve trace dans plusieurs régions voisines [...]. Outre le calvados, on peut additionner le sucre qui emplit le cœur de la pomme d'une pointe de cannelle. (D. et M. Lizambard, *La Grande Cuisine de Normandie*, 1990, 124.)
3. Les «douceries» normandes ne manquent point. Mais les folkloriques, vous ne les trouverez que rarement au restaurant. Un ami les énumérait sous le sigle B.D.T. (**bourdelot**, *douillon**, *teurgoule**). **Bourdelots** et *douillons* sont frères, mais le premier est aux pommes et le second aux poires. Du moins généralement [...]. L'important, à mon sens, est de servir **bourdelots** ou *douillons* bien dorés et chauds, avec de la crème fraîche et un coup de cidre bouché! (La Reynière, dans *Le Monde*, 28 septembre 1991, 27.)

V. encore s.v. *douillon*, ex. 1 et 3.

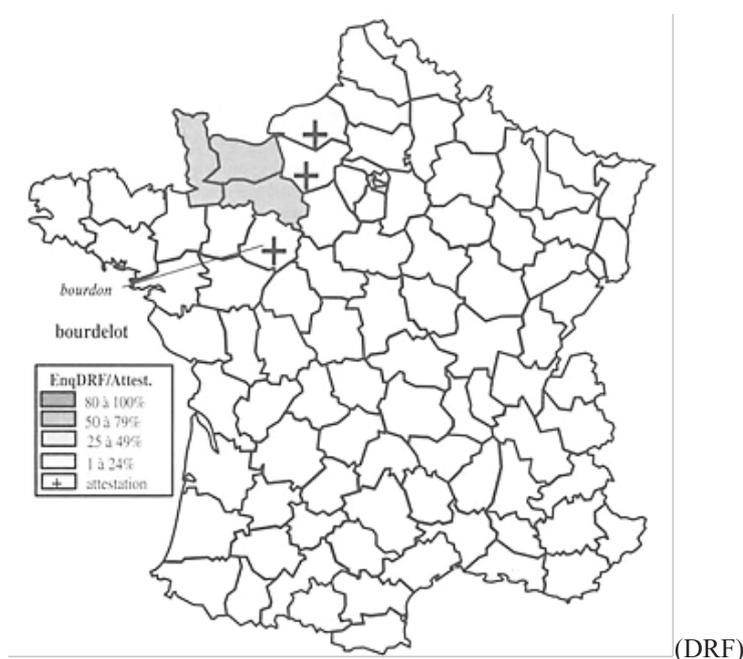
SYNON. 1. *Sarthe bourdon* n. m. «Tous les stands en alimentation: boudin, galettes*, **bourdons**, etc... n'ont pas suffi pour satisfaire tout le monde» {*Le Maine libre*, 24 août 1999, 10}. - RLiR 42 (1978), 187. 2. *Hérault pompet* n.m. Voir *s.v. fougasse*, ex. 17.

ENCYCLOP. *Recette de «Bourdelots» dans L'Encyclopédie de la cuisine régionale. La Cuisine normande, 1980, 135.*

◆◆ Caractéristique du français de Normandie, ce terme est attesté dep. 1877 («*bourdelot* [...] *s.m.* Espèce de tourte aux pommes, gâteau dont il se fait une grande consommation dans plusieurs contrées de la Normandie et particulièrement dans l'arrondissement de Caen» LittréSuppl, dans HôflerRézArtCulin). Du patois normand (Duméril 1849), dér. sur *bourde* (de sens voisin, attesté fin 15^e s. dans un texte à coloration normanno-picarde), avec le suffixe *-elot*. On notera que Littré considère le mot comme français, bien que la définition qu'il puise (en citant sa source) dans H. Moisy, *Noms de famille normands...*, 1875, 41, commence par ces mots «*Bourde, bourdin* et *bourdelot* servent en pat. norm. à désigner une... ». Non pris en compte par la lexicographie générale contemporaine.

◇◇ LepelleyBasseNorm 1989 ; BrasseurNorm 1990 ; LepelleyNormandie 1993 ; FEW 1, 441a, *BORDA

ΔΔ EnqDRF 1994-96. Taux de reconnaissance : Basse-Normandie, 40%.



Para a obra em questão, trata-se de um verbete breve, pois alguns atingem três páginas ou mais. Para o verbete *bourdelot* nota-se, além da definição, a presença de citações bastante extensas, sinônimos de outras regiões, informações enciclopédicas, comentários introduzidos por dois losangos negros, referência bibliográfica introduzidas por dois losangos vazios e uma referência ao trabalho de investigação. A carta é um elemento que não aparece sistematicamente, quando presente, ela ilustra não só a extensão geográfica de *bourdelot*, ou do lexema em questão, mas mostra igualmente o grau de conhecimento da unidade numa região dada. No caso preciso, a ausência de um equivalente em francês padrão merece ser mencionada, pois sua inexistência pode gerar a possibilidade de a lexia se desregionalizar.

Considerações finais

Para qualquer língua de tradição escrita, dicionários sempre são uma redução em relação à dimensão verdadeira da língua. Notamos a existência de certos parâmetros que condicionam a natureza de um dado dicionário.

No caso do português, os dicionários Aurélio e Houaiss descrevem uma língua supranacional, enquanto o DLP e o GDS consideram como quadro de referência o português europeu e brasileiro, respectivamente. Essas escolhas condicionam diretamente a nomenclatura dos dicionários e o sistema das marcas de uso diatópicas empregadas. Se o DUW segue o mesmo modelo descritivo que Aurélio e Houaiss, já a lexicografia francesa segue outro modelo: os dicionários provindos da França consideram o território desse país como quadro de descrição e fornecem o nível linguístico não marcado, mas observa-se igualmente, já desde os anos 60 do século passado, certa abertura a regionalismos provindos da francofonia. Nesse contexto, a lexicografia diferencial francófona pode se limitar a tratar apenas as diferenças de uma dada região em comparação com o francês de referência.

Quanto aos dicionários de língua comum, cabe ainda ver qual é o nível estilisticamente não marcado para circunscrever a língua tanto em termos diastráticos como em termos diafásicos. A esse propósito, os dicionários que pretendem descrever a variante supranacional de um dado idioma, não podem corresponder às necessidades de todos os usuários. De fato, uma norma para obter o nível estilisticamente não marcado se obtém com a observação da classe média urbana instruída; ora, essa não tem o mesmo comportamento linguístico em Montréal, nem em Lausanne ou em Paris para o francês; ou, para o português, em Recife, em Belo Horizonte ou em Lisboa. No entanto, discordâncias flagrantes entre dicionários são raríssimas, pois esses concordam em geral na avaliação de um dado lexema que faz parte do nível estilisticamente marcado, ou não. O problema reside mais na conceptualização dos desvios desse nível não marcado, porque as marcas de uso nem sempre permitem inferir se o desvio é de ordem diafásica ou de ordem diastrática.

Para o francês, a lexicografia diferencial responde em parte a essa problemática, pois a descrição linguística se fundamenta, desde o início, em uma área geograficamente limitada, mas há ainda poucas obras de qualidade dirigidas ao público leigo, sendo que o DQA não foi aceito pelo seu público-alvo.

Referências

ANÓNIMO. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Porto: Porto Editora, 2011. [Nova ortografia].

Base de données lexicographiques panfrancophone. Disponível em : <<http://www.bdlp.org/>>.

BOULANGER, Jean-Claude. **Dictionnaire québécois d'aujourd'hui**. Montréal: DicoRobert, 1992.

DUDENREDAKTION. **Deutsches Universalwörterbuch**. 6ª edição. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010. CD-ROM.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio: Objetiva, Versão eletrônica, 2009.

REY-DEBOVE, J. & REY, A. **Le nouveau Petit Robert**. Paris: éditions LeRobert. Reeditado anualmente, 2007. CD-ROM.

REZEAU, P. **Dictionnaire des régionalismes de France**. Bruxelles: De Boeck/Duculot, 2001.

ROCHA, R. **Minidicionário da língua portuguesa**. 13ª edição. São Paulo: editora scipione, 2010.

SACCONI, L. A. **Grande Dicionário Sacconi**. São Paulo: editora nova geração, 2010.

THIBAUT, A. & KNECHT, P. : **Dictionnaire suisse romand**. Genève : Zoé, 1997.

Trésor de la langue française informatisé. Disponível em: <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>.

de VILLERS, Marie-Éva. **Multidictionnaire de la langue française**. Montréal: Éditions Québec Amérique, 2003.

ENTREVISTA COM VILSON J. LEFFA

Camila Quevedo Oppelt

RESUMO

Inserida em questões de âmbito atual e amplamente discutidas internacionalmente, esta entrevista apresenta um debate sobre o ensino de línguas mediado por novas tecnologias e sobre os (novos) papéis dos alunos e professores/tutores, bem como sobre o desenvolvimento de materiais para implementar e desenvolver o ensino de línguas na modalidade a distância. O entrevistado, Prof. Dr. Vilson Leffa, foi escolhido por seu extenso conhecimento na área, trabalhando com o desenvolvimento de matérias de ensino, especialista que é em questões acerca do ensino/aprendizagem de línguas. Seu currículo o confirma como indicado para examinar questões sobre a qualidade do ensino a distância, modalidade que vem crescendo continuamente no país.

Palavras-chave: Ensino a distância, Ensino/aprendizagem de línguas, Inclusão/exclusão digital.

ABSTRACT

Within current, widely and internationally discussed issues, this interview presents a debate on language teaching mediated by new technologies and what are the (new) roles of students and teachers/tutors as well as on the development of materials to implement and develop language teaching in distance learning. The interviewee, Prof. PhD. Vilson Leffa, was chosen for its extensive knowledge in the area,

working with the development of teaching materials and as an expert on issues concerning the teaching/learning languages. His resume confirms him as suitable for examining questions about the quality of distance education, which has been growing steadily in the country.

Keywords: Distance learning; Languages teaching/learning; Digital inclusion/exclusion.

Sobre o entrevistado

Vilson J. Leffa é professor da Universidade Católica de Pelotas, linguista e pesquisador. Iniciou seus estudos em linguística nos anos 80 e foi pioneiro nos estudos do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas novas tecnologias. Já publicou diversos artigos no Brasil e no exterior, além de ter organizado inúmeros livros, incluindo um de sua autoria, intitulado *Aspectos da Leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística* (1996). Vilson J. Leffa já presidiu a Associação de Linguística Aplicada do Brasil em duas ocasiões, coordenou a área de Artes e Letras da FAPERGS, bem como foi avaliador do Plano Nacional do Livro Didático de 2012 em língua estrangeira. Desenvolveu projetos e materiais didáticos para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino de línguas (ELO, TELA) e atualmente se dedica aos estudos de língua estrangeira especialmente na modalidade de ensino a distância (EaD).

A entrevista

Linguagem em Foco (LF) - Considerando a crescente importância de saber se comunicar em mais de uma língua, em especial em ser fluente em inglês ou espanhol, o senhor acredita que as novas tecnologias suprem a deficiência da oferta de cursos ou mesmo por serem financeiramente mais acessíveis e por oferecerem mobilidade de horários comparados aos cursos de horários fixos?

Vilson Leffa (VL) - Ser proficiente em uma segunda língua é sempre um desafio a ser vencido pelas dificuldades que apresenta. São dificuldades de ordem geográfica, financeira, falta de tempo e até psicológicas. A tecnologia ajuda a vencer algumas dessas dificuldades, mas não todas. Ajuda na questão geográfica, já que hoje a sala de aula pode estar praticamente em qualquer lugar, seja um local distante ou mesmo em espaços que tradicionalmente não eram usados, como a casa do aluno, o ônibus, o refeitório, a *lan house*, etc. A tecnologia ajuda também na questão financeira; nunca até hoje o acesso à informação, necessária para construir o conhecimento, teve um custo tão baixo como agora. A tecnologia, por outro lado, já ajuda menos na questão do tempo; tirou a necessidade do deslocamento, mas não do tempo que deve ser dedicado ao estudo, que continua o mesmo. E há também a questão do desejo. Nunca se teve tanta facilidade de acesso a tanta informação disponível como agora, mas o sucesso na aprendizagem de

uma outra língua depende ainda essencialmente do desejo do aluno em aprendê-la.

LF – Quais podem ser consideradas as maiores dificuldades dos alunos de cursos à distância? E dos professores dos cursos nessa modalidade?

VL - Na prática ainda persistem algumas questões banais como problemas de conexão, que muito provavelmente logo serão resolvidas. A dificuldade maior, no entanto, é a necessidade de gerenciar o tempo. Parece haver uma crença generalizada de que o tempo no computador pode ser compactado, assim como se compacta um arquivo, por exemplo. Infelizmente isso não é possível: uma hora tem rigorosamente 60 minutos, tanto no ensino presencial como no ensino a distância. Uma segunda dificuldade é a formação do professor. A EaD exige uma postura diferente em vários sentidos, desde um planejamento diferenciado das aulas até uma distribuição generalizada de tarefas, com ênfase voltada para o trabalho em rede, substituindo a estrutura hierárquica. No presencial também se diz que o professor deve ser um facilitador, mas na EaD essa postura é essencial. Na EaD o professor é apenas mais um tijolo na parede, como na música de Pink Floyd (*Another brick in the wall*).

LF – Como tais barreiras podem ser transpostas? Há alguma modificação no papel do aluno e do professor-instrutor?

VL - A questão do tempo é um trabalho de conscientização do aluno, que precisa ser desenvolvido do início ao fim do curso. É preciso propor uma metodologia de administração do tempo e cobrar prazos mais curtos. Pode parecer cruel, mas produz resultados melhores e no fim acaba deixando o aluno mais realizado e satisfeito. Já, em relação à questão de formação do professor, eu sinceramente acho que nem todos têm vocação para ensinar a distância. A EaD parece ter se transformado na porta de entrada para a universidade, um estágio provisório para outros patamares, considerados mais acadêmicos. Acredito, no entanto, que alguns acabam percebendo a importância de seu trabalho para a formação da cidadania, de um alcance às vezes muito maior do que nas aulas apenas presenciais. A solução seria por aí: um reconhecimento da importância do trabalho de EaD.

LF - O governo federal tem incentivado a criação de cursos na modalidade à distância através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A qualidade da educação pode ser perdida ou diminuída? Ou seja, há o princípio da quantidade sobre a qualidade nesses projetos?

VL - A EaD apresenta a mesma qualidade da educação presencial com maior quantidade e a um custo menor. É o que tem mostrado as avaliações feitas até agora. Está ficando cada vez mais difícil desqualificar a educação à distância ou considerá-la como educação de segunda classe.

LF - Ainda quanto à qualidade da aprendizagem, tem-se debatido a globalização do conhecimento (cadernos da UNESCO). Tal globalização é também excludente, causando a chamada “desigualdade digital” em que se observa a dicotomia “*info-ricos*” e “*info-pobres*”. Há uma maneira de atingir a essa parcela da população que ainda não tem acesso livre e constante às novas tecnologias?

VL - A introdução de qualquer tecnologia traz sempre uma legião de excluídos. Quando a escrita foi inventada, surgiram os analfabetos, por exemplo. Com a introdução da Internet, surgiram os excluídos

digitais, e assim por diante. A boa notícia, a meu ver, é que o acesso às inovações está ficando cada vez mais rápido.

LF - Com o desenvolvimento de projetos como o ELO e o DELO, quais suas perspectivas quanto ao que eles podem trazer de positivo a futuros alunos “à distância” ou mesmo de futuros professores “à distância”?

VL - A minha experiência com sistemas de autoria como o *Hot Potatoes* e o ELO é que eles podem ser muito úteis para os alunos com nível de conhecimento abaixo da média, principalmente no caso da aprendizagem de línguas, diminuindo a diferença entre os que sabem menos e os que sabem mais. Essa constatação nos tem incentivado a aprimorar o ELO, introduzindo a aprendizagem em nuvem, que pretendemos lançar até meados de 2012. A ideia é possibilitar uma interação maior entre alunos e professores por meio das atividades, facilitando o compartilhando e incluindo o uso das redes sociais.

Referências

BERNHEIM, C. T. & CHAÚÍ, M. S. **Desafios da universidade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

LEFFA, V. **ELO** (Ensino de Línguas Online). Disponível em < <http://www.leffa.pro.br/elo/index.html> >. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. (Org.). **TELA 3** (Textos em Linguística Aplicada). 3 ed. Pelotas: Educat, 2006. CD-ROM.

_____. (Org.). **TELA 2** (Textos em Linguística Aplicada). 2 ed. Pelotas: Educat, 2003. CD-ROM.

_____. (Org.). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada). 1 ed. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **Políticas de Educação**: ideias e ações. Brasília: UNESCO, 2001.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Iúta Lerche Vieira - graduada e licenciada pela UFRJ, tem Mestrado em Educação pela UFC, é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC de São Paulo, com Pós-Doutorado na UNICAMP (Instituto de Estudos da Linguagem- IEL). É docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Ensino. Investiga a leitura e a escrita, do meio impresso às telas digitais, agora com foco na composição multimodal e convergência de mídias. Interessa-se pela problemática da educação para os multiltrimentos e internet no ensino. Lidera o Grupo de Pesquisa Leitura-Escrita: Do verbal ao visual - LEV-CNPq. Email: iutalerche@gmail.com

Maria Helenice Araújo Costa – é mestre e doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA), desenvolve pesquisa em Linguística de texto, produzindo e orientando trabalhos de cunho teórico e aplicado (ênfase no ensino de língua materna), com foco nas questões da referenciação. É membro do grupo interinstitucional PROTEXTO e coordena o Grupo de Estudos e Ensino do Texto - GEENTE. Email: mariahelenicearaujo@gmail.com

Rozania Maria Alves de Moraes - professora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Possui Licenciatura e Mestrado em Letras/Francês (UECE, 1992 e 1996, respectivamente), Doutorado em Ciências da Linguagem pela Université Grenoble III (2005), e Pós-Doutorado em Ciências da Educação com ênfase em Ergonomia da Atividade Docente, pela Aix-Marseille Université (2012). No PosLA atua na linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Ensino, desenvolvendo estudo nas áreas de escrita, TICE e formação de professores, notadamente nos temas relacionados à atividade docente e ao ensino de francês língua estrangeira. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Linguística Aplicada (LAPEL/PosLA) e o grupo de estudos Linguagem, Formação e Trabalho - LIFT. Email: rozania.moraes@uece.br

SOBRE OS AUTORES

Otavia Alves Cé é especialista em Gestão de Pessoas pela Universidade Católica de Pelotas e mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2009). Atualmente é doutoranda do Programa de Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Cultura pop japonesa, Cosplay. Email: otavia.ce@gmail.com.

Cristina Alves de Macedo é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Dep de Ciências Humanas. Email: johnecristina@yahoo.com.br.

Jaciara Ornélia Nogueira de Oliveira é mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia e Pós-Doutora pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, professora permanente do Mestrado em Linguagens da Universidade do Estado da Bahia e professor Adjunto da Universidade Católica do Salvador. Email: jaciaraoliveira@oi.com.br.

Ana Maria Barbosa Varanda Riccioli é mestre em Linguística, professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Joviânia.

Denize Gizele Rodrigues é mestranda do Programa de Estudos Linguísticos da UNESP – IBILCE. Em sua pesquisa investiga a construção da competência intercultural em uma parceria teletandem português/ espanhol; tal projeto é financiado pela Fundação de amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).. Email: degizele@yahoo.com.br

Simone dos Santos Machado Nascimento é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora da Casa de Cultura Britânica - CCB/UFC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: tradução, legendas, clichês, cultura e MCIs. Email: symonasci@yahoo.com.br.

Anderson Cristiano da Silva é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC/SP). É aluno bolsista CNPq de doutorado e membro-estudante do GP/CNPq/SP Linguagem, Identidade e Memória (<http://www.linguagemememoria.com.br>). Email: andcs23@ig.com.br

Iúta Lerche Vieira - graduada e licenciada pela UFRJ, tem Mestrado em Educação pela UFC, é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC de São Paulo, com Pós-Doutorado na UNICAMP (Instituto de Estudos da Linguagem- IEL). É docente e pesquisadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Ensino. Investiga a leitura e a escrita, do meio impresso às telas digitais, agora com foco na composição multimodal e convergência de mídias. Interessa-se pela problemática da educação para os multiltrimentos e internet no ensino. Lidera o Grupo de Pesquisa Leitura-Escrita: Do verbal ao visual - LEV-CNPq. Email: iutalerche@gmail.com

Emílio Soares Ribeiro é Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2007). Atualmente é professor assistente de Língua e Literatura Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no Campus Central, em Mossoró, além de Coordenador do Curso de Especialização em Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UERN) e Líder do Grupo de Estudos em Tradução (UERN). Seu interesse de estudo inclui tradução, ensino de línguas, semiótica, a relação cinema-literatura e literatura de língua Inglesa. Email: emilieuECE@yahoo.com.br

René G. Strehler é Professor Adjunto da Universidade Federal de Brasília – UNB. Email: rene_strehler@terra.com.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- Fonte: Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- Configuração de página: papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Extensão dos textos:

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

Título:

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

Nomes dos autores:

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais.

Resumo e palavras-chave:

Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo **Resumo** (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.

As palavras-chave, de 03 três a 05 , devem ser precedidas do subtítulo **Palavras-chave** e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

Abstract e keywords:

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação também é válida para resumos e palavras-chave em Francês (résumé/mots-clés) e em Espanhol (resumen/palabras-clave).

Estrutura do texto:

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das *keywords*, com espaçamento de 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

Citações :

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplos:

1. Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.
 2. Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).
- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo:

3. O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um *background* não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de *background* (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais:

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

Notas:

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento.

Referências:

Ao final do texto, abaixo do subtítulo **Referências**, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).



Imagem da capa: *Composição Número 7*, Wassily Kandinsky (1923)

Linguagem em Foco

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

www.uece.br/linguagememfoco/
volume 04 - No 01 - 2012

ISSN 2176-7955

Editorial 11

ARTIGOS

Ela disse, ele disse: Vozes e representações de masculino e feminino no ambiente virtual 13
Otavia Alves Cé - Universidade Católica de Pelotas

A argumentação do circo contemporâneo: Estratégias argumentativas no release do espetáculo Varkai do Cirque du Soleil 27
Cristina Alves de Macedo e Jaciara Ornélia Nogueira de Oliveira - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

As manifestações das identidades em uma parceria teletandem (português/ espanhol)..... 37
Ana Maria Barbosa Varanda Riccioli e Denize Gizele Rodrigues - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Modelos cognitivos idealizados e sua influência na tradução para as legendas 51
Simone dos Santos Machado Nascimento - Universidade Federal do Ceará (UFC)

A responsividade em um comercial automotivo 67
Anderson Cristiano da Silva - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

ENSAIOS

Velhos, novos e multiletramentos: introduzindo conceitos 81
Íúta Lerche Vieira - Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Tradução como um processo semiótico 93
Emílio Soares Ribeiro - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

TEXTO DE CONFERÊNCIA

Variação e Dicionários 105
René G. Strehler - Universidade Federal de Brasília (UnB)

ENTREVISTA

Entrevista com Vilson J. Leffa 125
Camila Quevedo Oppelt - Universidade Federal de Pelotas (UFPel)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ

Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Fortaleza/CE
CENTRO DE HUMANIDADES - PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fortaleza/CE