



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da Fundação Universidade Federal de Rondônia

Estudos Linguísticos

v4|n1

2017

ISSN
2594-4916

Centro de Estudos da Linguagem



Vol. 4, nº 1

Estudos Linguísticos

EXPEDIENTE

Editora Responsável

Natália Cristine Prado

Editor Adjunto

Lucas Martins Gama Khalil

Equipe Editorial

Geane Valesca da Cunha Klein
José Eduardo Martins de Barros Melo
Lou-Ann Kleppa
Maria de Fátima Oliveira Molina
Sonia Maria Gomes Sampaio

Equipe Técnica

Pedro Ivo Silveira Andretta

Capa

Karin Rosenbaum

Editoração Final

Lucas Martins Gama Khalil
Natália Cristine Prado
Pedro Ivo Silveira Andretta

Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)
Ana Maria G. Cavalcanti Aguiar (UNIR)
Angela Derlise Stübe (UFFS)
Angelica Rodrigues (UNESP)
Anna Flora Brunelli (UNESP)
Aracy Alves Martins (UFMG)
Ariel Novodvorski (UFU)
Camila da Silva Alavarce (UFU)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)
Claudiana Narzetti (UEA)
Cleudemar Alves Fernandes (UFU)
Cristina Martins Fargetti (UNESP)
Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)
Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)
Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)
Gladis Massini-Cagliari (UNESP)
Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)
Heloisa Mara Mendes (UFU)

José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)

José Magalhães (UFU)

Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)

Lilian Reichert Coelho (UNIR)

Lou-Ann Kleppa (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Luiz Carlos Cagliari (UNESP)

Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)

Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)

Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)

Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)

Maria Aparecida Oliveira (UFAC)

Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)

Maria do Socorro D. Loura Jorrin (UNIR)

Marian Oliveira (UESB)

Maridelma Laperuta-Martins (UNIOESTE)

Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Milenne Biasotto (UFGD)

Natália Cristine Prado (UNIR)

Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)

Rosana Nunes Alencar (UNIR)

Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)

Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)

Talita de Cássia Marine (UFU)

Vera Pacheco (UESB)

Vitor Cei Santos (UNIR)

Welisson Marques (IFTM)

Pareceristas *ad hoc*

Ana Carolina F. Gentil Almeida Cangemi

Audinéia Ferreira da Silva

Caroline Carnielli Biazolli

Gisela Sequini Favaro

Jacob dos Santos Biziak

Maria Beatriz Gameiro Cordeiro

Natalia Zaninetti Macedo

Patrícia Falasca

Patrícia Ormastroni Iagallo

RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia. v. 4
(2017), n. 1. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual

Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias
Campus - BR 364, Km 9,5
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO

Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
<i>Natália Cristine Prado, Lucas Martins Gama Khalil</i>	
DEPOIMENTOS	
O CEL e as atividades de letrar, humanizar e navegar!	8
<i>Marisa Martins Gama-Khalil</i>	
RE-UNIR, RE UNIR LETRAS ou REUNIR LETRAS?	12
<i>Wany Bernadete de Araujo Sampaio</i>	
ARTIGOS	
A heterogeneidade na constituição dos dizeres dos professores de língua inglesa	15
<i>Marcia Iolanda de Souza Oliveira, Élcio Aloisio Fragoso</i>	
Identificação de metáforas conceptuais por meio da elaboração de frases não metafóricas correspondentes sintaticamente	31
<i>Patricia Ormastroni Iagallo, Ana Paula Magalhães de Lima</i>	
O fenômeno do hibridismo na emergência dos gêneros discursivos: o diálogo entre a canção e o anúncio publicitário/propagandístico na constituição dos jingles	48
<i>Diego Candido Abreu</i>	
O emprego de “de repente” como modalizador quase assertivo em uma reunião pedagógica	68
<i>Simone Uehara da Silva, Iago Broxado, Maria Cristina Damianovic</i>	
Audiências públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma análise de gênero segundo a perspectiva sistêmico-funcional	87
<i>Amanda Canterle Bochetti, Sara Regina Scotta Cabral</i>	
Tatuagem da bandeira Farroupilha: a mobilização da memória na produção de sentidos	106
<i>Naiara Souza da Silva, Stella Aparecida Leite Lima</i>	
RESENHAS	
Letramentos digitais	123
<i>Cristiane Moreira da Costa</i>	
Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades	131
<i>Desirée de Almeida Oliveira</i>	

Apresentação

Natália Cristine Prado¹

Lucas Martins Gama Khalil²

O presente volume da *RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia* dá continuidade a um projeto editorial iniciado na década de noventa e tem como objetivo a divulgação do conhecimento científico da área de Letras. A retomada da *RE-UNIR* marca também um novo momento do Centro de Estudos da Linguagem (CEL) da UNIR, que, sob a coordenação do professor Lucas Martins Gama Khalil, vem atuando em ações de extensão e em organização de eventos no âmbito do Departamento de Línguas Vernáculas (DLV/ UNIR).

É, sem dúvida, um desafio editar um periódico que contou com três edições impressas³ no passado e que agora renasce em ambiente virtual, reafirmando-se como um veículo para a ciência e assumindo um compromisso com as atuais normas para periódicos. No entanto, é com satisfação que resgatamos a história dessa revista e do CEL e reiteramos nosso compromisso com as publicações da área de Letras, procurando melhorar constantemente o estrato de classificação dessa revista.

Reconhecemos que não teríamos conseguido publicar esta edição sozinhos, por isso, este também é um momento para agradecer. Em primeiro lugar, agradecemos aos autores que confiaram na proposta da revista e nos enviaram seus textos para avaliação. Foram submetidos mais de sessenta textos, entre artigos e resenhas, e uma entrevista. Os artigos que foram aceitos pelos pareceristas encontram-se publicados nesta edição, dividida em dois números (*Estudos Linguísticos e Estudos Literários*).

Gostaríamos também de agradecer a todos os pareceristas que doaram seu tempo e esforço para que a avaliação dos textos submetidos a este volume fosse a mais criteriosa possível.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara). Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: natalia.prado@unir.br

² Doutor em Estudos Linguísticos (UFU). Professor da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: lucas.khalil@unir.br

³ Todas as edições da década de 1990 foram digitalizadas e estão disponíveis no site da revista.

Agradecemos ainda a nossos parceiros neste projeto: os membros do Conselho Editorial, colegas de diversas universidades do Brasil e do exterior – que acreditaram na idealização deste periódico e, generosamente, contribuem para a qualidade da revista – e os colegas da área de Letras da Fundação Universidade Federal de Rondônia, sobretudo, os que compõem a Editoria Executiva da *RE-UNIR* e nos ajudam na tarefa diária de editar a revista.

Por fim, agradecemos à EDUFRO pelo suporte dado à revista desde nosso (re)começo.

Esperamos oferecer aos leitores uma publicação comprometida com a qualidade e com a divulgação do conhecimento científico produzido na área de Letras. Especificamente neste número de *Estudos Linguísticos*, há três seções, a saber: *Depoimentos*, *Artigos* e *Resenhas*.

Na seção de *Depoimentos* encontram-se textos escritos especialmente para este número e que buscam rememorar a história do CEL e da *RE-UNIR*. O primeiro depoimento, “O CEL e as atividades de letrar, humanizar e navegar!”, de autoria da Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, recorda a criação do CEL, que nasceu a partir de uma biblioteca improvisada e se tornou um Centro de referência no Curso de Letras da UNIR.

O segundo depoimento “RE-UNIR, RE UNIR LETRAS ou REUNIR LETRAS?”, de autoria da Profa. Dra. Wany Bernadete de Araujo Sampaio, relembra o processo de criação da *RE-UNIR* e as dificuldades encontradas na produção da revista em uma época em que não existia a tecnologia da qual dispomos atualmente.

Para nós, docentes recém-chegados à UNIR, publicar tais depoimentos é importante não só para resgatar as histórias da nossa universidade, mas é também uma forma de homenagear os profissionais que tanto fizeram e ainda fazem pelo Curso de Letras da UNIR.

O primeiro texto da seção de artigos intitula-se “A heterogeneidade na constituição dos dizeres dos professores de língua inglesa”. Nele, os autores Marcia Iolanda de Souza de Oliveira e Élcio Aloisio Fragozo investigam, a partir de um *corpus* constituído de entrevistas orais e escritas com professores de língua inglesa do município de Ariquemes-RO, os olhares desses sujeitos sobre si mesmos, enquanto docentes, e sobre a língua que ensinam. Nas análises, enfatiza-se a questão da heterogeneidade dos discursos, com embasamento na teorização de Jacqueline Authier-Revuz.

Em seguida, temos a artigo “Identificação de metáforas conceituais por meio da elaboração de frases não metafóricas correspondentes sintaticamente: uma reflexão sobre o ensino”. As autoras Ana Paula Magalhães de Lima e Patricia Ormastroni Iagallo abordam o conceito de metáfora conceitual a partir dos estudos de George Lakoff e Mark Johnson, no campo da Linguística Cognitiva. O artigo propõe, especificamente, uma discussão acerca do trabalho com a noção de metáfora no ensino básico, argumentando em favor de atividades que levem em consideração as descobertas da perspectiva cognitivista.

No artigo “O fenômeno do hibridismo na emergência dos gêneros discursivos: diálogo entre a canção e o anúncio publicitário/propagandístico na constituição dos jingles”, o autor Diego Abreu, alinhando-se à perspectiva teórica da Nova Retórica, focaliza a questão dos gêneros a partir das ações sociais que eles executam. O objeto específico de sua análise é a constituição híbrida do jingle, gênero que emerge do encontro da canção com o anúncio publicitário/propagandístico.

O quarto texto da seção de artigos é “O emprego de ‘de repente’ como modalizador quase-asseverativo em uma reunião pedagógica”. Seus autores, Simone Uehara da Silva, Iago Broxado e Maria Cristiana Damianovic, partem de um *corpus* com gravações de uma reunião pedagógica e analisam, na construção de um discurso internamente persuasivo, como os participantes empregam a expressão “de repente”; nas ocorrências analisadas, essa expressão não aparece como uma locução adverbial de modo, mas como um modalizador quase-asseverativo.

O artigo “Tatuagem da bandeira farroupilha: a mobilização da memória na produção de sentidos”, de autoria de Naiara Souza da Silva e Stella Aparecida Leite Lima, traz uma discussão, com base na Análise de Discurso de filiação pecheuxtiana, acerca do modo como o corpo funciona como lugar de memória, em que se materializam discursos que constroem determinadas representações sobre os sujeitos. A análise se debruça sobre a emergência da publicação virtual de uma tatuagem da bandeira farroupilha em um período no qual se estava comemorando a Semana Farroupilha.

O texto que encerra a seção de artigos é “Audiências públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma análise de gênero segunda a perspectiva sistêmico-funcional”. Nele, as autoras Amanda Canterle Bochetti e Sara Regina Scotta Cabral analisam o modo como as audiências públicas organizam-se textualmente, concebendo-as, segundo

a perspectiva sistêmico-funcional, como um gênero. São analisadas seis audiências públicas que têm como temática o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável.

Na seção de resenhas, trazemos dois textos. O primeiro, de autoria de Cristiane Moreira da Costa, é sobre o livro *Letramentos digitais* (2016), de Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum. Trata-se de uma obra, direcionada a professores e estudantes da área de Letras, que aborda os novos tipos de letramento que emergem na contemporaneidade e as possibilidades de trabalhos didáticos a eles relacionados. O segundo, escrito por Desirée de Almeida Oliveira, apresenta o livro *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*, organizado por Wagner Rodrigues Silva e Tânia Maria Moreira. Este é um livro que, ao propor uma discussão sobre o ensino de gêneros textuais/discursivos na educação básica, promove o importante diálogo entre a escola e a universidade

Portanto, este número da *RE-UNIR* oferece aos leitores textos que apresentam pesquisas realizadas em diferentes campos da Linguística atual e escritos por pesquisadores de diversas partes do Brasil. Assim, reforçando nosso agradecimento a todos aqueles que estão envolvidos nos vários processos prévios à publicação desta edição, desejamos uma boa e produtiva leitura!

O CEL e as atividades de letrar, humanizar e navegar!

Marisa Martins Gama-Khalil ¹

“É preciso transver o mundo.”
(Manoel de Barros) ²

O Centro de Estudos da Linguagem da UNIR tem uma história que perpassa mais de duas décadas e muitos caminhos. Tudo começou na antiga sala da Coordenação do Curso de Letras, situada logo no início da *campus*, em um espaço que inicialmente seria destinado a hospedar professores visitantes. A sala, que seria um dormitório, era dividida em três ambientes - sala para a secretária do curso, sala da coordenação e banheiro -, um espaço amplo que os professores de Letras literalmente frequentavam. Naquela época eu coordenava o curso com a parceria da amiga Wany Sampaio. Alguns professores não saíam de lá e acabavam levando livros, que eram lidos não só pelos seus donos, mas pelos outros que por ali passavam. Os donos dos livros deixados ali geralmente faziam um convite à leitura: “Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir.” ³

O querido e saudoso Mauro Carneiro dizia que aquele espaço já estava ficando com ares de biblioteca. Alguns livros foram permanecendo – em sua maioria de Literatura –, doados pelos seus donos àquele espaço e um *locus* de leitura foi se instalando para além da sala de aula.

Eu e Cassilda Duran ministrávamos aulas – também ⁴ – de Literatura Portuguesa e, vendo crescer aquele espaço de leitura, pensamos como seria bom e necessário ampliar aquela prática leitora tão produtiva também para os alunos do curso. A frutuosidade de diálogos entre os professores sobre os livros lidos poderia

¹ Doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra; Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia; Pesquisadora do CNPq; líder do Grupo de Pesquisas em Espacialidades Artísticas; Líder do GT da ANPOLL Vertentes do Insólito Ficcional. E-mail: mmgama@gmail.com

² *Arquiteturas do silêncio*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015, s.p.

³ LARROSA, Jorge. Sobre a lição. In: _____. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 139.

⁴ O “também” deve-se ao fato de, naquele tempo, não nos dedicarmos a apenas um campo de conhecimento das Letras em função do número alto de aulas que tínhamos de ministrar.

estender-se aos alunos que por ali passavam. Como nossa área maior de atuação era a Literatura Portuguesa, decidimos inaugurar o Centro de Estudos Portugueses Florbela Espanca e, para tanto, fizemos contato com a Embaixada Portuguesa e com a Fundação Calouste Gulbenkian. “Navegar era preciso!” e nossa navegação conseguiu seu porto. Prontamente recebemos um retorno e, mais que uma simples resposta formal de incentivo, conquistamos a parceria efetiva dessas instituições, as quais prontamente começaram a nos enviar publicações diversas sobre a literatura e a cultura portuguesas. A cada remessa de livros e revistas ficávamos entusiasmados. Abríamos as caixas, sedentos e curiosos, já esperando as belas publicações da Fundação Calouste Gulbenkian, que eram usadas nas aulas, bem como emprestadas aos alunos e professores.

Nossa biblioteca informal já havia se transformado em um centro de estudos e os livros, revistas, periódicos, que chegavam até nós continuamente, foram exigindo um espaço maior. Começamos a pleitear esse espaço, esforços foram feitos, muitos diálogos com a Reitoria e a Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação, até que conseguimos um espaço amplo, próximo à cantina do *campus* e às salas onde ocorriam as aulas de Letras. No início, revezávamos o trabalho no Centro: professores e alunos envolvidos com aquele gesto tão importante não só à universidade, mas à comunidade de uma forma geral, o gesto de formação de práticas leitoras. Conseguimos depois um secretário para assessorar nosso trabalho no Centro: catalogação de livros, ordenação nas estantes, empréstimos, assessoramento dos grupos de estudo e de leitura.

O espaço congregava não só os leitores e interessados pela Literatura Portuguesa, como também toda a comunidade de Letras e cursos afins da UNIR. Doações de livros de várias áreas foram acontecendo e o nosso Centro continuava a crescer. Alunos e professores encontravam-se ali para pesquisar, conversar sobre as leituras e a vida acadêmica, planejar atividades diversas, como cursos de extensão e eventos (como o CCPC – Concurso de Crônicas, Poesias e Contos – e as Semanas de Letras). Ali foi gerada boa parte da história/memória do Curso de Letras da UNIR.

E “navegar era sempre preciso”, por isso pensamos em fundar um Centro que abarcasse as literaturas de uma forma geral e os outros campos de conhecimento relacionados às letras. Foi então que criamos o Centro de Estudos da Linguagem

(CEL), um espaço agregador de formação leitora relacionado aos estudos de literatura, de linguística, de línguas estrangeiras, de latim e outros estudos do campo das Letras. Construímos juntos o Estatuto do CEL, criando normas específicas de seu funcionamento. Contudo, mais importante que as normas era o nosso desejo de sempre aliar, à maneira de Roland Barthes, “saberes e sabores”⁵. O Centro desenvolveu-se e “existe” até hoje. Poderíamos dizer “resiste”, porque, mesmo enfrentando as crises pelas quais a universidade brasileira passou, ele continua oferecendo-se como espaço agregador para o contínuo e necessário fortalecimento do Curso de Letras da UNIR.

Hoje, professora em outra universidade, na UFU, fiz um exercício muito bom de resgate de minha rede de memórias para conseguir registrar um pouco da história inicial desse Centro. Como afirmo sempre aqui na UFU, a UNIR sempre será a “minha universidade”, aquela que me ensinou como ser a professora e a pesquisadora que sou hoje, e em função disso reconheço que esse exercício de resgate de memórias – tecidas por lembranças, reminiscências e esquecimentos – foi crucial para deslumbrar o quanto fomos pioneiros, pois, naquele tempo, nas universidades brasileiras, não era tão comum a ideia de centros de pesquisa como é atualmente. E, naquele tempo, já pensávamos em letrar a nós mesmos e a nossos alunos. O letramento corria solto entre nós em um tempo no qual essa palavra ainda não era moda! O letramento, como evidencia Graça Paulino⁶, constitui-se como uma narrativa de identidade, como uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura e de escrita que se revelam sempre imperfeitas em função de seu não acabamento, de um constante devir, desvelando descobertas, perguntas e indícios a novos gestos de leitura e de formação de subjetividades.

E reconheço que tudo começou em decorrência de termos naquele momento professores que entendiam que o espaço acadêmico ia muito além da sala de aula. Eram os encontros sobre leituras diversas, as rodas de discussão de textos teóricos e literários, e um grupo de teatro que eu coordenava com a professora Wany Sampaio, com os nossos alunos-atores, que garantiu até um espaço de apresentação das peças

⁵ *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

⁶ Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Org.). *As literaturas infantil e juvenil ... ainda uma vez*. Rio de Janeiro: Bonecker; Dialogarts, 2017, p. 23.

no SESC de Porto Velho. Tudo gerado nos espaços do nosso Centro, desde a sala-dormitório-biblioteca da coordenação a outros espaços que ocupamos. Essa rede de memórias faz-me pensar na importância de atuarmos como docentes que se propõem à tarefa de humanização dos sujeitos e dos saberes, ou seja, como docentes que compreendem que a leitura deve estar entranhada em nossas práticas cotidianas, constituindo nossos processos de subjetivação.

Assim, tudo começou meio que despretensiosamente: de uma biblioteca improvisada em um canto da coordenação a um Centro que hoje é referência no Curso de Letras da nossa universidade. Nessa despretensão conseguimos alcançar espaços outros – acima e além –, ou como afirma poeticamente Manoel de Barros: “No achamento do chão também foram descobertas as origens do voo”.⁷

⁷ *Arquiteturas do silêncio*. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015, s.p.

RE-UNIR, RE UNIR LETRAS ou REUNIR LETRAS?

Wany Bernardete de Araujo Sampaio¹

Depois de longo e tenebroso inverno, eis que a Fênix ressurgue das cinzas... E, diante desse maravilhoso evento, me perguntaram: como foi que tudo começou? Hummm... Não lembro bem ao certo... Mas sei que aconteceu pelos idos de 1990. Eu atuava como professora da área de língua portuguesa e linguística no curso de Letras aqui da nossa UNIR. Naquela época tínhamos mesmo um curso muito animado... Até grupo de teatro existia.

A RE-UNIR LETRAS surgiu a partir do esforço coletivo de alguns professores e alunos. Na página de apresentação da revista de número um, os editores assim escreveram: “REUNIR LETRAS, vindo a lume neste infeliz e incolor 1990, tem esta pretensão: fazer com que pelo pensamento, pelo sentimento e pela ação, humanizemo-nos”. Era mesmo uma grande pretensão!

A princípio parecia mais uma cartilha. Tudo artesanal, datilografado, mimeografado, grampeado a mão. Uma pequena cartilha com a ousadia de querer ser revista. Assim veio a RE-UNIR LETRAS número um. Sem jornalista responsável, sem expediente, sem ficha catalográfica, sem ISSN, sem nada de chique, mas toda metida. Veio com seções de pesquisas e ensaios, depoimentos, artigos, opiniões, contos e crônicas, poesias, resenhas. Para nós, que presenciamos tal nascimento, foi uma grande conquista. E, ao mesmo tempo, a descoberta de como era difícil a produção de uma revista naquele momento da história do Curso de Letras na UNIR. Um trabalho de amor e dor. Aquele primeiro número da Re-UNIR foi mimeografado e reproduzido pelos próprios alunos e professores, às suas próprias expensas. A Universidade e o Departamento não tinham dinheiro para essas coisas. E nós não sabíamos como correr atrás... Parece mentira... Vivíamos em um campus que nem telefone tinha. Não tínhamos computadores. Usávamos as velhas máquinas de datilografia. Notebooks, tablets, celulares??? Coisas inimagináveis! Por aí já se pode imaginar o drama. Mas o

¹ Doutora em Linguística; Doutora em Educação Escolar; Pós-Doutora em Linguística Cognitiva. Grupo de Estudos em Culturas, Educação e Linguagens – GECEL/UNIR/CNPq. Professora aposentada da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. E-mail: wansamp@gmail.com

grupo desbravador de feitura de revistas era mesmo um grupo de resistência. A número um foi um sucesso, ainda que apenas no interior do próprio curso. E tal sucesso foi um alento para o nosso grupo.

No próximo ano (1991), lá se vem a revista de número dois. No mês de novembro. Penso que ninguém (além do Curso de Letras) acreditava que a RE-UNIR (ou REUNIR???) fosse adiante. Até mesmo porque a própria instituição não destinava recursos para esse fim. Eu nem sei como nem de onde apareceu o dinheiro, mas o número dois saiu já com cara de revista mesmo! Nada de cartilha! Na verdade, o editorial do número dois já veio batendo forte na questão que se refere às dificuldades encontradas na produção da revista: “Em nome da democracia tem-se falado, constantemente, em autonomia das administrações, porém o que se tem feito, normalmente, é apenas o repasse das responsabilidades e a isenção dos compromissos. REUNIR LETRAS quer mostrar, com a edição de seu 2º número, que assumir responsabilidades implica, muitas vezes, perseguir um ideal à custa de muita luta, cuja recompensa única é ver seus objetivos atingidos, na satisfação da expectativa criada”. E é verdade que a luta se fez e se faz necessária. Por esforço dos docentes, discentes e técnicos, o número dois já contava com um jornalista responsável, com um editor geral (a Professora Nair Gurgel), conselho editorial (do qual eu fazia parte) constituído por docentes e discentes. Naquela época, tivemos o apoio do Jornal *O Guaporé* – que colaborou na produção gráfica – e do Governo do Estado de Rondônia (eu acho que a revista foi impressa na gráfica do governo) e a tiragem de 1.000 exemplares. E vimos que tudo isso era bom.

Partimos para o número três, que saiu em dezembro de 1993. Conseguimos apoio para a produção da revista através da Secretaria Municipal de Educação. Mas tivemos que nos contentar com apenas 500 exemplares. Depois disso, a revista ficou dormindo por longos anos. Até o ano de 2012, eu acompanhei muitas discussões e tentativas de retomar a produção da revista. Tentava-se, discutia-se... E a revista nada... Por que será que a revista relutava tanto em ressuscitar? São muitos motivos. Acho que é muito importante procurar entender por que será que a revista ficou adormecida por tanto tempo... Pasmem, caros leitores: no mundo acadêmico, a morte de uma revista pode se dar por um hífen. É cruel, mas é verdade.

Em 1994, com as três revistas publicadas (um, dois, três), buscamos, então, correr atrás do tal de ISSN. Sim, porque, para obter esse tal registro que garante que a coisa é mesmo uma revista acadêmica era preciso ter três números publicados. Gentes... Eu nem sei mais direito como foi a dor do NÃO... O nome da revista era pra ser RE-UNIR LETRAS. Entretanto, na capa do número um aparece o nome RE UNIR (separado e sem hífen) e na apresentação constava o nome REUNIR (tudo junto); no número dois, na capa tem-se RE-UNIR, mas no expediente, o nome apareceu como RE UNIR (separado, sem hífen); no número três, na capa tem-se RE-UNIR e no expediente tem-se REUNIR. Pedimos (não sei quem fez a papelada) o ISSN... mas, pelo pouco que consigo lembrar, parece que foi negado por causa do hífen. Qual era, afinal, o nome da revista??? RE-UNIR LETRAS, RE UNIR LETRAS ou REUNIR LETRAS??? Depois de tanto sacrifício... Essa é a história que ouvi. Nem sei se a Biblioteca Central chegou a encaminhar o tal pedido. Eu nem consegui me perdoar, porque, afinal de contas, além de fazer parte do conselho editorial eu também ajudei a fazer revisões dos textos, porém nunca me debrucei sobre a capa e os expedientes, já que a arte gráfica não era minha competência. Grande erro. Quando fazemos parte de um conselho editorial precisamos, sim, olhar a revista além dos textos a ela submetidos. Nem mesmo durante as olhadas nos “bonecos” das revistas, nenhum de nós atentou-se para tal fato. Era tão claro o som de “reunir” aos meus ouvidos, que meus olhos nunca viram a diferença.

E, assim, destroçados por um hífen, penso que a maioria de nós, professores, ficou muito desestimulada. Os alunos engajados na revista se foram... Formados... Para o mundo do trabalho... Nós, os professores, fomos fazer mestrado, doutorado, pós-doutorado... Depois voltamos e criamos cursos de especialização, de mestrado... E a revista foi ficando pra depois... Não tínhamos mais tempo. Ficou lá... Naquela caixa amarela (ou azul??? Não lembro...). Só sei que juntei todos os pedaços, os números antigos e deixei lá. Nos arquivos do Departamento. Esperando que um dia chegasse sangue novo e coragem, porque o desafio é imenso e a luta é grande... Estou mesmo muito contente por este renascer. Este é o tempo.

A heterogeneidade na constituição dos dizeres dos professores de língua inglesa

The heterogeneity in the constitution of the English Language Teachers sayings

Marcia Iolanda de Souza de Oliveira¹

Élcio Aloisio Fragoso²

Resumo: Este artigo recorta o estudo em Oliveira (2016), abordando e aprofundando as reflexões acerca das formas de heterogeneidade constitutiva do discurso e representada no discurso. Para tanto, analisamos os dizeres de professores de língua inglesa, considerando o modo como interpretam o universo que os cerca. Desse universo buscamos as discursividades que representam os olhares desses sujeitos sobre eles mesmos e sobre a língua que ensinam. No desenvolvimento desta temática buscamos apoio nos trabalhos de Authier-Revuz (1990; 1998), Pêcheux (1995), Morello (1995) e Serrani (1991), em suas abordagens discursivas acerca da relação interdependente das formas de heterogeneidade com a exterioridade. A partir deste *corpus* observamos que é estruturante para o professor de língua inglesa sua inscrição no imaginário e, em seu engendramento pela exterioridade, a ilusão de centramento é o que restitui a heterogeneidade desse sujeito e de seu discurso.

Palavras-chave: Heterogeneidade; Exterioridade; Discurso; Sujeito.

Abstract: This article cuts the study in Oliveira (2016), by approaching and deepening the reflections about the constitutive heterogeneity of the discourse and represented in the discourse. Therefore, we analyze the sayings of english teachers, considering how they interpret the universe that surrounds them. From this universe we look for the discourses that represent the looks of these subjects on themselves and on the language they teach. In the development of this theme we rely on the works of Authier-Revuz (1990, 1998), Pêcheux (1995), Morello (1995) and Serrani (1991) on their discursive approaches about interdependent relationship between forms of heterogeneity with the exteriority. From this corpus we observe that it is structurant for the english language teacher his inscription in the imaginary and, in his engenderment by exteriority, the illusion of centering is what restores the heterogeneity of this subject and his discourse.

Keywords: Heterogeneity; Exteriority; Discourse; Subject.

Introdução

Na configuração desta temática sobre a heterogeneidade do/no discurso, trazemos uma análise baseada nos estudos de Authier-Revuz (1990; 1998), e desenvolvidos por Morello (1995) e Serrani (1991), no entrelaçamento com a teoria discursiva dada em Pêcheux (1995). A perspectiva discursiva, tratada nessas obras, alinha-se à proposta de construção do saber acerca das instâncias que marcam a

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – Campus Ariquemes. E-mail: misprof6@yahoo.com.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Porto Velho. E-mail: elciofragoso@unir.br

heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade representada no discurso de professores de língua inglesa³.

Embora distintas, veremos que as duas formas de heterogeneidade atuam de maneira interdependente. A partir dessa relação buscamos os efeitos de sentidos sobre o funcionamento do pré-construto⁴ e sua relação com a paráfrase, conforme Pêcheux (1995) e Serrani (1991).

Outra perspectiva a ser considerada está nas análises de Morello (1995). A autora posiciona a forma constitutiva no plano da exterioridade e a forma representada no campo dos processos de enunciação. Sendo assim, a heterogeneidade constitutiva acontece por meio do interdiscurso ao passo que é atravessada pelos processos de enunciação configurados no viés intradiscursivo. É quando acontece a fusão dos esquecimentos (PÊCHEUX, 1995), mediante a co-relação de uma natureza inconsciente, ligada ao que é constitutivo do discurso, com aquilo que diz respeito ao dizer do sujeito e como esse dizer é representado no discurso.

É a partir dessas abordagens que buscamos, nesta análise, apresentar como a heterogeneidade constitui aquilo que é da ordem do simbólico e do imaginário, sendo constitutiva dos processos de subjetivação e observável nos dizeres materializados no fio do discurso.

Para efeito de análise, tomamos como materialidade discursiva alguns dos discursos que circulam entre os professores de língua inglesa. Sobre seus dizeres consideramos o modo como esses sujeitos veem a língua que ensinam e como eles veem a si mesmos, interpretando o universo que os cerca. Trata-se aqui de uma análise que recorta um trabalho mais amplo em Oliveira (2016), aprofundando as reflexões propostas nesta temática.

³ Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 a 2016. Neste trabalho, entrevistamos, de forma oral e escrita, quatro (04) professores com experiência de no mínimo três (03) anos no ensino de língua inglesa. Cada sujeito era atuante em, pelo menos, um segmento de ensino (público, particular e idiomas) e residente no Município de Ariquemes, Rondônia.

⁴ Para Pêcheux (2011), a forma de um pré-construído é um dizer instituído na cadeia interdiscursiva que se constitui como micro-organismos ideológicos que se instauram na língua e nos discursos, constituindo uma ideologia dominante.

Heterogeneidade e exterioridade

O trabalho de Authier-Revuz (1990), situado no campo da enunciação da Teoria do Discurso, destaca-se por seu valor teórico ao trazer uma proposta de heterogeneidade constitutiva, sustentada pelo dialogismo bakhtiniano, quanto aos elementos da dialogização interna do discurso. Essa base é o que permitiu à autora traçar uma linha teórica sobre como determinadas formas linguísticas são apresentadas e materializadas, constituindo o que ela chama de heterogeneidade representada⁵ no discurso.

Tal pensamento tem seu ponto de ancoragem na teoria de Lacan (1978), coadunando com os princípios da Análise de Discurso ao tratar a questão do inconsciente sob a vertente da ideologia (PÊCHEUX, 1995). É na abordagem sobre o “Outro” que a teoria lacaniana se alinha aos estudos discursivos, trazendo uma compreensão aprofundada sobre os processos de subjetivação. É nesta abordagem teórica que também encontramos uma similaridade do “Outro” com o “Sujeito”⁶ de Althusser (1985), quando este fala da personificação das massas, o povo.

De acordo com Pêcheux (1995, p.131) “o inconsciente é o discurso do Outro”.

Esta concepção do discurso atravessado pelo inconsciente se articula àquela do sujeito que não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado... pouco importa a palavra desde que longe do desdobramento do sujeito ou da divisão como efeito sobre o sujeito do seu encontro como o mundo exterior (...) (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28).

Mediante a isso, a autora desenvolve os conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade representada. A forma constitutiva está baseada no

⁵ Em Paulillo (2004) encontramos a seguinte nota: “No início de suas pesquisas sobre os fenômenos da modalidade antonímica enquanto emergências da não-coincidência, Authier trabalhava com a nomenclatura ‘heterogeneidade mostrada’; a partir de 1990, a autora passa a nomear tal categoria ‘heterogeneidade representada’, marcando, assim, mais incisivamente, seu contraste com o caráter irrepresentável da heterogeneidade constitutiva.” (p. 21).

⁶ Também Pêcheux (1995) nos fala do sujeito massas. Tornemos evidente que esse sujeito identifica-se por meio da inicial maiúscula “S”. Tal *Sujeito* se coloca como o centro, o universal, revelando semelhanças com o *Outro* de Lacan (1978). Tanto o *Sujeito* quanto o *Outro* constituem a personificação das massas. Então, quando o sujeito, o indivíduo interpelado e inscrito em uma formação discursiva, enuncia, seu dizer revela o discurso do *Outro* ou do *Sujeito* massas.

discurso enquanto produto de interdiscursos. Sob este viés, a heterogeneidade constitutiva irá apontar para um discurso em que emerge um sujeito senhor do dizer, mas sob um efeito de ilusão. Enquanto que a heterogeneidade representada consiste em como certas formas linguísticas são apresentadas nos discursos, tornando observável tal efeito de ilusão.

No que diz respeito ao efeito ilusório sobre o sujeito, em colocar-se como senhor de seu dizer, Authier-Revuz (1990) afirma que na exterioridade o sujeito jamais irá encontrar um ponto de homogeneidade, somente no campo fantasmagórico é que ele tem a sensação de unidade. Tal condição é criada para o sujeito e constitutiva dele. E acrescenta dizendo que esse é o

[...] fundamento da subjetividade clássica concebida como o interior diante da exterioridade do mundo, o fundamento do sujeito é aqui deslocado, desalojado, em um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no interior do sujeito. Nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente (...). (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29)

Sendo assim, diríamos que as formas do Outro no discurso se relacionam com a heterogeneidade constitutiva em que emerge um sujeito, sob o efeito do interdiscurso, e em sua relação com a exterioridade.

Por sua vez, na heterogeneidade representada temos outra forma de constituição do outro para a cadeia discursiva. Neste campo se inscreve o 'outro' com 'o' minúsculo, posteriormente, também chamado por Authier-Revuz (1998) de uma não-coincidência. Esse 'outro' representa um conjunto de formas linguísticas marcadas, apresentando pontos possíveis de circunscrição da heterogeneidade no discurso.

Contudo, devemos considerar que as formas marcadas podem causar ou não uma ruptura sintática na cadeia discursiva mediante o emprego de certos elementos linguísticos. No caso de um discurso indireto, por exemplo, a ruptura sintática acontece quando um termo ou uma palavra é retirado de uma sequência discursiva para ser incorporada em outro lugar sob a condição de paráfrase. Não há uma quebra na sequência discursiva quando uma fala, de um outro discurso, é trazida para um outro lugar na forma glosada, como as citações entre aspas ou itálico. Esses casos

representam o que Authier-Revuz (1990) chama de dupla designação da heterogeneidade representada. É quando há “um lugar para um fragmento de estatuto diferente na linearidade da cadeia” e “uma alteridade a que o fragmento remete”. (p. 30)

A alteridade pode ser implícita ou explícita. É implícita, por exemplo, quando as palavras de um outro discurso são empregadas em outro lugar necessitando passar por uma interpretação, ficando essa interpretação dependente do ambiente discursivo. E é explícita a alteridade nos casos em que há a glosa. Em ambos os casos temos designações da exterioridade que apontam para marcas de heterogeneidade, como nas formas as seguir:

- uma outra língua;
- um outro registro discursivo, familiar, pedante, adolescente, grosseiro, etc.;
- um outro discurso, técnico, feminista, marxista, jacobino, moralista, etc. [...];
- uma outra modalidade de consideração de sentido para uma palavra, recorrendo explicitamente ao exterior, um outro discurso especificado, ou aquele da língua como lugar da polissemia, homonímia, metáfora, etc. [...];
- uma outra palavra [...];
- um outro, o interlocutor, diferente do locutor e a este título suscetível de não compreender, ou de não admitir (se você entende o que quero dizer; [...] se você quiser assim [...]), operações implicitamente admitidas como indo de si para fora do discurso [...] (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 30-31).

A dupla designação da heterogeneidade representada, por um lugar e uma alteridade, leva à dupla afirmação do um. Esse ‘um’ é uma marca no discurso que constitui a heterogeneidade. Para apontar essa marca é preciso, como diz Authier-Revuz (1990), circunscrevê-la. Isso significa que precisamos distingui-la entre tantos outros pontos dentro da cadeia discursiva, frente à ilusão de homogeneidade da língua, do discurso ou do sentido, considerando a relação do ‘um’ com o ‘outro’ e, conseqüentemente, a exterioridade que constitui o discurso.

Para Authier-Revuz (1990, p. 32) as marcas, os pontos circunscritos no discurso “colocam um exterior em relação ao que se constitui o discurso” e “postulam uma outra exterioridade: aquela do enunciador”.

Outra abordagem interessante sobre a heterogeneidade está na combinação entre dispersão do sujeito e do discurso com os processos parafrásticos. Em seu trabalho, Serrani (1991) coloca que, quando analisamos o 'outro' mediante o 'Outro', trazemos a paráfrase para uma nova perspectiva, enfatizando que o estudo das formas linguísticas, causadoras das rupturas no discurso, traz à aparente estabilidade discursiva a possibilidade de outros sentidos.

A ilusão de estabilidade se interliga ao campo oscilante em que as formações discursivas se encontram, por isso trabalham constantemente na reconfiguração do interdiscurso, procurando manter os dizeres que sustentam as ideologias, repetindo, suscitando ou denegando discursos.

Assim, incorporar a questão da heterogeneidade em uma análise discursiva cria condições para entendermos a relação entre as formações discursivas e as naturezas que as constituem, sejam de forças contrárias ou favoráveis a elas. Nessa relação temos a ocorrência da "dispersão do texto e do sujeito, isto é, o cruzamento de múltiplas vozes nas constituições da textualidade e da subjetividade." (SERRANI, 1991, p. 87).

Para Serrani (1991), a relevância nos trabalhos de Authier-Revuz, acerca da heterogeneidade, está no fato de eles apresentarem uma proposta que evidenciam os traços do pré-construído no fio do discurso, ou como os elementos do interdiscurso se relacionam com o viés intradiscursivo.

Morello (1995) acrescenta que a importância do trabalho de Authier-Revuz sobre a heterogeneidade do/no discurso consiste no fato de nele termos uma proposta de representação do processo de constituição da identidade do sujeito por meio dos mecanismos que articulam as duas formas de heterogeneidade. E, embora Authier-Revuz considere o interdiscurso na qualidade do outro no discurso a partir do dialogismo bakhtiniano, o fato de ela interligar essa abordagem à ótica da psicanálise lacaniana do 'Outro', do inconsciente, é o que aproxima a perspectiva discursiva da concepção do 'outro' enquanto constitutivo do sujeito e do discurso.

[...] compreendemos que os mecanismos de enunciação através dos quais o sujeito-falante constrói o seu dizer, delimitando em sua forma e/ou sentido, explicitam a relação desse dizer com o dizer de outrem. No entanto, essa explicitação se exerce pelo recurso a enunciados que pré-constroem os conceitos e definições utilizados e que sustentam as

formulações e as relações de sentido desejadas. Nesse sentido, aqueles mecanismos não apenas tornam visíveis os outros discursos no discurso como mostram um incessante retorno ao exterior constitutivo, escamoteando ao mesmo tempo, sob a forma de um controle necessário, porém ilusório, o fato de que este exterior é já-sempre a condição mesmo de existência de um enunciado. (MORELLO, 1995, p. 18-19).

Mediante a exposição de uma ideia que reforça a condição do sujeito enquanto instância cindida e descentrada, Authier-Revuz se pauta nas formas linguísticas meta-enunciativas conferindo ao 'outro' um lugar e uma alteridade. Assim ela propõe uma maneira de descrever a materialidade significante, ao mostrar o 'outro', por circunscrever o 'um'. (MORELLO, 1995).

Na circunscrição do 'um' ocorre um modo de enunciar em que o enunciador considera o já-dito, mas se posicionando a distância do dizer. É como se o enunciador fizesse uma retomada ao interior da linguagem criando um efeito de não-coincidência, mas na verdade o que acontece é a presença do outro, mediante um dizer que não é transparente, e que, portanto, causa a estranheza.

Essa não-coincidência, nos indica Authier, designa espaços em que o dizer deixa de funcionar em sua transparência: instaura-se a possibilidade da incompreensão, do mal-entendido, da ambiguidade: projeta-se a inquietude de um dizer certo, a necessidade de compreensão. Desse modo, a não-coincidência remete a pontos onde se cruzam a busca por fixar um um (uma forma, um sentido, um sujeito) e o reconhecimento do não-um (das outras maneiras de dizer, outros sentidos, outros sujeitos). (MORELLO, 1995, p. 26).

A heterogeneidade do e no discurso dos professores de língua inglesa

A perspectiva discursiva parte do princípio de que todo sujeito é constituído pela linguagem. Por sua vez, a linguagem é a via de representação do inconsciente, através da qual o imaginário se materializa.

Nos estudos de Pêcheux (1995), voltados para a Análise de Discurso, encontramos referências alinhadas às reflexões de Lacan (1978) dentro do campo da psicanálise. Essas referências se situam no fato de que o inconsciente, dos estudos lacanianos, assume a forma da ideologia, nos estudos discursivos. É esse alinhamento

que constitui as bases que levaram os estudiosos a um aprofundamento das questões voltadas à compreensão dos processos de subjetivação, no contexto da formação imaginária, onde a ideologia se traduz na prática realizada por meio da linguagem.

Diante disso, consideramos as abordagens discursivas sobre o *corpus* que definimos na construção do processo de compreensão daquilo que constitui o heterogêneo dos discursos e nos discursos de professores de língua inglesa.

Nos dizeres que analisamos, a relação com a exterioridade está determinada pelas condições de produção. Assim, destacamos que essa relação está definida em nosso propósito ao buscar o saber sobre como esses sujeitos veem a si mesmos e como é a relação de cada um com a língua que ensina.

Para tanto, esclarecemos, brevemente, a identificação das falas dentro dos discursos, que estão configuradas da seguinte forma: S1 = sujeito 1; S2 = sujeito 2; S3 = sujeito 3 e, S4 = sujeito 4.

Para Authier-Revuz (1990) ambas as formas de heterogeneidade, constitutiva e representada, mantêm uma relação com a exterioridade, mas é por meio da heterogeneidade representada e suas formas linguísticas que o sujeito negocia com a heterogeneidade constitutiva em seu discurso. Sendo assim, é importante considerarmos a interdependência entre as duas formas.

Para alguns casos de heterogeneidade representada Authier-Revuz (1990) cita o discurso direto, as aspas, as glosas (itálicos, citações), o discurso indireto livre e os pré-construtos. No funcionamento desses casos estão algumas das formas linguísticas capazes de apontar para a exterioridade da língua e também do sujeito. Sendo assim, o que tomarmos aqui para a heterogeneidade do/no discurso também tem seu efeito sobre o sujeito, uma vez que não existe discurso sem sujeito. (ORLANDI, 1999).

Dos casos citados por Authier-Revuz (1990), tomamos como exemplo os pré-construtos que surgem nas discursividades sob a forma de denegação.

Na materialidade discursiva que analisamos foi possível observar a ocorrência da heterogeneidade representada por denegar ou ocultar a heterogeneidade constitutiva, no contexto que demarca a experiência de um dos sujeitos em um curso de formação para professores de língua inglesa. Ao discutir com seus alunos sobre a prática do ensino de língua inglesa deparou-se com o seguinte discurso de um de seus alunos: (...) *não professor, porque não quero nem saber de inglês na vida!*

Observamos que a materialidade da palavra “não” traz para a discursividade um pré-construto constituído sobre a fragilidade dos cursos de formação para docência, denegando uma condição. Trata-se de um enunciador que renega o fato de estar ali se preparando para no futuro ser professor de língua inglesa, sendo que, posteriormente, é possível encontrá-lo em uma sala de aula lecionando, como relata o próprio professor-formador quando diz:

S2: (...) quando ele menos espera, ele está lá, numa sala, dando aulas de inglês.

Na representação da forma linguística “não” há a evidência de sentido de que “toda fala é determinada de fora.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Além do que: “Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28), produzindo as marcas de heterogeneidade do e no discurso. Imbricada nesta condição está a emersão de um sujeito dividido, com um discurso em que sempre é possível reconhecer a presença do Outro.

Prosseguindo em nossa análise, destacamos o seguinte enunciado em S4, quando questionado sobre como ele se vê enquanto professor:

S4: (...) em constante aprendizado, crescimento limitado em algumas áreas, mas buscando superar as barreiras.

Em seu dizer, S4 parte de um lugar determinado por sua formação social. Em seu discurso há a presença de uma relação de força operando como um mecanismo de funcionamento, projetando para o sujeito a imagem de um profissional que está *em constante aprendizado*. E, embora esse sujeito sintasse limitado em suas ações, pela falta de material ou por conhecimento limitado, ele se vê como alguém que busca *superar barreiras*.

O que S4 faz é reproduzir o discurso de que a Educação é aquela capaz de fazer os sujeitos avançarem e produzirem conhecimentos sobre as coisas do mundo. Assim, o exterior é retomado por S4 produzindo o efeito determinante sobre a imagem que ele faz de si próprio. Sendo ele um profissional da Educação, ele também é parte da formação que a constitui.

Sobre o mesmo questionamento, outra resposta:

S2: (...) um agente transformador. (...) essa é a função do professor: transformar realidades ainda que de maneira singela, como se fosse um conta-gotas.

Em S2 observamos a forma como os processos discursivos são construídos. As determinações da exterioridade levam à constituição de um sujeito cindido e determinado por processos de subjetivação dados em espaços de tensão, atestando a dinâmica da relação identidade-alteridade. São condições sobre as quais o sujeito não tem controle, mas que lhe são constitutivas. Falamos aqui da relação linguagem-exterioridade-ideologia, um espaço em que a língua assume uma dimensão própria e o sujeito não é o centro de si, porque os processos discursivos são determinados por aquilo que vem de fora. Tal relação está permeada pela ideologia constituída no funcionamento de um mecanismo ideológico. Este mecanismo se traduz na forma como o sujeito lança seu gesto de interpretação ao buscar um sentido sobre as coisas do mundo.

O que é latente na fala de S2, ao ver a si mesmo como um *agente transformador*, não está apenas em seu desejo de querer mudar uma situação dentro da educação, mas também de significar-se e produzir sentidos. É um efeito da ideologia, produzir evidências e colocar o sujeito na sua relação com o imaginário frente às suas condições materiais de existência. Por esse motivo, ela é tão necessária na constituição do sujeito e dos sentidos.

Assim, as formas de heterogeneidade do/no discurso apresentam diversos aspectos, dos quais destacamos dois para o trecho que segue. O primeiro diz respeito à relação que ambas as formas mantêm com a exterioridade. E o segundo ressalta o modo como na heterogeneidade representada o sujeito negocia com a heterogeneidade constitutiva denegando uma situação em seu discurso. Vejamos:

S1: (...) sempre achei bonito ver as pessoas falando inglês (...) me encantavam, tinha vontade de aprender inglês para poder viajar (...) não viajei muito, mas me sinto realizada com meu aprendizado, gosto de fazer meus alunos viajarem no tempo (...) não consigo fazer um bom trabalho, as salas são lotadas, mesmo na rede particular.

Em S1, realçamos o contraste da relação do sujeito com a língua e sua relação com a escola. Percebemos que o sujeito renega a condição de estrutura que a escola lhe oferece por meio da heterogeneidade representada no fio do discurso. Por outro lado, tal condição parece ser negociada por meio da heterogeneidade constitutiva, mediante seu encantamento pela língua inglesa e o prazer que sente em fazer seus alunos viajarem no tempo, o que remete aos sentidos de que há uma compensação.

Assim, a insatisfação de não conseguir realizar um trabalho adequado tem seu peso aliviado e o sujeito encontra um ponto de equilíbrio, o que pode também remeter a um efeito ilusório.

Uma vez que o discurso que se caracteriza pela heterogeneidade constitutiva é um produto de interdiscursos, vemos que a fala de S1 sobre o seu desejo de aprender a língua inglesa, para se ter acesso às coisas do mundo, nos remete a outros discursos (acadêmico, midiático, econômico, etc.). Por outro lado, são as formas linguísticas, na heterogeneidade representada, que nos fazem perceber de que maneira acontece o processo de negociação e de coexistência entre as heterogeneidades. Um exemplo disso está nos dizeres: “sempre achei bonito”; “não viajei muito, mas me sinto realizada”; “fazer meus alunos viajarem no tempo”; “não consigo fazer um bom trabalho”; “a não ser quando”. As marcas linguísticas em *sempre*, *mas* e *não* evidenciam contradições fazendo S1 oscilar entre seu encanto pela língua e suas condições de trabalho. A negociação acontece como uma tentativa de o sujeito equilibrar o que foi desestabilizado.

Algo não diferente acontece em S3, quando questionado se acredita que na escola de idiomas é possível cumprir os seus objetivos de aprendizagem comparados a uma escola regular de ensino.

S3: Eu consigo assim, eu consigo, consigo ver, a não ser quando você tem dificuldades com alguns casos específicos, de alunos, (...) que não querem fazer (...) porque o pai e a mãe mandam mesmo, (...) nesses casos aí é complicado.

No momento em que os resultados de seus objetivos não vêm na totalidade, apenas vêm em partes, S3 deixa as marcas no fio discursivo de que nem todos os objetivos são possíveis de serem atingidos. As materialidades “assim” e “a não ser” deixam transparecer os sentidos de que nem tudo se consegue, nem tudo é possível.

Com isso, percebemos que na heterogeneidade constitutiva habita a condição de incompletude do discurso e do sujeito, pois nela oscila o terreno instável da discursividade em que os sentidos não se deixam reter, captando “a ameaça de se desfazer a todo momento o que o sujeito e o discurso dão por feitos: no que se constitui e em quem se constitui, por heterogêneo, lhe escapa.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33). O que é necessário diante da constituição de um sujeito cindido, pois é assim que se constitui o imaginário de sua autonomia e de seu centramento.

Assim, o papel da heterogeneidade representada é realizar uma “negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 33), pois é na forma representada que um discurso consegue manter-se, o que causa um efeito também de constitutivo sobre aquilo que está representado no discurso, porque quando o sujeito se coloca na condição de senhor do dizer dá-se abertura para aquele enunciador trazido pela exterioridade e aos outros dizeres alojados no interdiscurso. É como diz Pêcheux (1995): todo dizer fala antes em outro lugar e independentemente, o que nos remete a outro enunciador e aos dizeres alojados no interdiscurso.

Enquanto as formas linguísticas, sob a insistência do ‘outro’, intentam uma ruptura discursiva e um domínio do sujeito sobre o dizer, o ‘Outro’ surge para a manutenção da cadeia discursiva, mantendo estável o terreno antes oscilante. Porque para o sujeito isso é um efeito, uma ilusão, criando uma condição que não está no seu controle. Quando o ‘Outro’ retoma o seu lugar no discurso, ele cria a condição de segurança e estabilidade não somente para a exterioridade, mas também para o sujeito. Portanto, é em função dessa condição que ele tem a ilusão de domínio sobre o que diz, quando na verdade ele é apenas acometido por um efeito daquilo que é constitutivo do discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990). Então temos, neste ponto de análise, a confluência dos dois esquecimentos descritos por Pêcheux (1995).

Por outro lado, o que escapa ao domínio do sujeito abre margem para outra condição. Na heterogeneidade representada também é possível perceber o ‘Outro’. Mesmo na homogeneidade aparente do discurso há a ocorrência de lapsos e deslizos (ORLANDI, 1999), sob a ocorrência de formas linguísticas representadas por junções. E por junções compreendemos aquelas formas que buscam unir as partes. Na tentativa de ligar essas partes, fissuras vão se apresentar e por elas evidências interdiscursivas vão emergir para a superfície da materialidade.

Por meio dessas formas linguísticas é possível perceber o efeito do imaginário, porque o que é dito sob as palavras aponta para um discurso e um sujeito divididos mediante a presença do Outro. Esse Outro, da ordem constitutiva, está no desejo de completude desses sujeitos-professores, de desejar o todo que a língua ilusoriamente possa oferecer, como se o todo fosse passível de retenção. É o efeito do inconsciente

sobre a discursividade, da exterioridade que retorna para o interior do sujeito, desvelando sua instância complexa sob o efeito da linguagem.

Sobre o entendimento da heterogeneidade do/no discurso, vamos lembrar a interpretação que Serrani (1991) faz dos conceitos de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade representada em Authier-Revuz (1990; 1998), trazendo-os para a abordagem da paráfrase, na análise do 'outro' perante o 'Outro'.

S4, quando solicitado para falar do fato de ensinar uma língua estrangeira, se essa condição interfere na maneira como ele interpreta o mundo à sua volta e o que a língua inglesa tem lhe proporcionado, assim responde:

S4: Sim. Claramente. A visão de mundo, o acesso às informações, a exploração de outros campos não transitáveis pelos não falantes, a experiência adquirida com a vivência influencia diretamente no ensino. (...). Acredito que este processo de ter outro idioma é imensurável.

Neste enunciado, S4 alia o seu saber sobre a língua inglesa, constituído a partir de sua condição de ensiná-la, o que demonstra que para S4 há uma simbiose entre ensinar e aprender. E o que a língua lhe proporciona está naquilo que lhe é peculiar, pois ele tem acesso a 'outros campos' aos quais os 'não falantes' não circulam. Os 'outros campos' e 'ter outro idioma é imensurável' constituem, em tese, uma materialidade de representação do Outro, o universal, o que compreende a incompletude. E isso é desestabilizador (PÊCHEUX, 1997), porque da mesma forma que S4 tem acesso a outros saberes que os não falantes não têm, ele nunca o terá por completo. A imensurabilidade foge ao seu alcance e também os sentidos lhe escapam, porque o que não se pode medir também não se pode conhecer.

Outra condição em S4 está no modo como a heterogeneidade se faz presente no fio do discurso sob a marca do pré-construído: os dizeres colocam a língua inglesa como aquela que nos oferece 'uma visão de mundo' e que nos dá 'o acesso às informações'. Com isso, temos na forma representada seu processo de interdependência com a forma constitutiva, através da maneira como o intradiscurso se configura no interdiscurso.

Serrani (1991) destaca a interdependência e a especificidade de cada forma de heterogeneidade, enfatizando que a forma representada não é espelho da forma constitutiva e que a primeira funciona como uma maneira de o sujeito negociar com a

segunda. É a partir daí que surge a denegação no processo discursivo. Mediante a uma negociação falha o sujeito nega a onipresença do Outro, mas este permanece ali na sutura, encoberto pela forma linguística que intentava encobertá-lo.

Assim, percebemos que o discurso e a identidade do sujeito estão no campo de tensão entre a heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade representada mediante a um jogo de incertezas, em que ambas as formas têm que negociar por suas manutenções. É o que Authier-Revuz (1990) chama de a diluição, a dissolução do 'outro' no 'um', na qual o 'um' se arrisca em seu processo de confirmação, do contrário, o dizer estará sujeito a se perder na cadeia discursiva.

É dessa forma que heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade representada negociam com as condições de manutenção do discurso e também da identidade do sujeito. Embora de modo distinto, contudo, complementar.

Sobre as análises, lembramos as considerações de Morello (1995) sobre a proposta de Authier-Revuz, acerca da circunscrição do 'um' para mostrar o 'outro', aquilo que o enunciador busca entre os dizeres já-ditos na reconstrução de discurso. Neste caso, temos um enunciador que se posiciona distante do dizer, criando o efeito de não-coincidência, demarcando a presença do outro. *S4*, ao dizer dos 'campos não transitáveis', por exemplo, deixa o discurso na condição de incompreensão, mediante a não possibilidade de fixação de um sentido. Com isso, o dizer deixa de funcionar em sua transparência, pois não há uma coincidência sobre que campos são esses que *S4* enuncia.

Assim, destacamos que, no contraste entre as duas formas de heterogeneidade, há

[...] uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, **não localizável**, e **não representável**, no discurso que constitui, aquela do Outro **do discurso** – onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente –, se opõe à **representação**, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o **um** – sujeito, discurso – **se limita na pluralidade dos outros**⁷, e ao mesmo tempo afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso. (AUTHIER-REVUZ 1990, p. 32).

⁷ Grifos do texto original.

Essa reflexão também nos leva a pensar em duas ordens diferentes, “a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição.” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32). As duas formas de heterogeneidade não se relacionam de modo simples, porque, do contrário, haveria uma transparência do dizer, o que nos remeteria ao real da língua, e como nos diz Orlandi (1999) e Pêcheux (1995) não temos acesso ao real da língua, apenas à realidade que se manifesta na materialidade.

Considerações finais

Em nossa proposta acerca da temática da heterogeneidade, consideramos em nossas reflexões que as duas formas apresentadas, a constitutiva e a representada, coexistem de maneira articulável e solidária, de modo que um plano não reduz ou fecha o outro. Com isso, a relação entre as duas postula uma condição de interdependência e, ao mesmo tempo, de especificidade para cada plano.

Destacamos também, com base nas análises feitas, que o imaginário é o que “restitui uma unidade ao sujeito e ao discurso face ao seu engendramento pela exterioridade, pela heterogeneidade.” (MORELLO 1995, p. 59). Embora, seja sob um efeito de ilusão que o sujeito se inscreve no simbólico, no imaginário, colocando-se como centro e senhor de si e do seu dizer, essa é uma condição da linguagem, e, portanto, estruturante para o sujeito e seu discurso.

Sendo assim, no seu modo de dizer, observamos que o sujeito intervém sobre o ‘outro’, no controle e no discernimento dessa exterioridade em relação ao interior em que se aloja o ‘um’. Este ‘um’ é o que lhe assegura sua unidade e sua identidade perante o universo do ‘Outro’, ao mesmo tempo em que o sujeito se projeta para o exterior por meio das palavras que enuncia.

Desta forma, temos a construção das discursividades, imbricadas pela condição de interdependência daquilo que vive alojado no imaginário com aquilo que se projeta no fio discursivo, constituindo a heterogeneidade do sujeito e do seu dizer.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderlei Geraldi. Caderno de Estudos Linguísticos. Nº 19. Pp. 25-42. Campinas, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- MORELLO, Rosangela. *Os meandros da alteridade: marcas de dizer e indistinção de vozes no discurso*. 80 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- OLIVEIRA, M. I. S. *A heterogeneidade constitutiva na identidade do sujeito-professor de língua inglesa: ressonâncias sobre o modo de dizer e lugares discursivos*. 134 f. Dissertação Mestrado. (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Federal de Rondônia, 2016.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos*. Campinas – São Paulo: Pontes, 1999.
- PAULILLO, Rosana. *A Enunciação Vacilante: Formas do Heterogêneo no Discurso de Si*. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise. *A Língua Inatingível*. In: ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso – Michel Pêcheux*. 2ª Ed. Pp. 93-105. Campinas: Pontes, 2011.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- SERRANI, Silvana Mabel. *A Paráfrase como Ressonância Interdiscursiva na Construção do Imaginário da Língua – O Caso do Espanhol Riopratense*. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

Recebido em: 25/05/2017

Aceito em: 19/08/2017

Identificação de metáforas conceituais por meio da elaboração de frases não metafóricas correspondentes sintaticamente: uma reflexão sobre o ensino

Identification of conceptual metaphors by the elaboration of syntactically corresponding non-metaphorical phrases: a reflection on teaching

Ana Paula Magalhães de Lima¹

Patricia Ormastroni Iagallo²

Resumo: Após a teoria da metáfora conceitual, desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980) em *Metaphors we live by*, o fenômeno linguístico da metáfora passa a ser visto com maior complexidade do que a tradição costuma trabalhar dentro do tema das figuras de linguagem. A semântica trabalhada no ensino de língua portuguesa na escola básica precisa acompanhar esses avanços científicos. A partir da perspectiva cognitivista, mais expressões passam a ser entendidas como metafóricas e por isso existe uma dificuldade inicial de identificá-las. Este artigo apresenta uma proposta de trabalho para o estudo da semântica no ensino básico, por meio da comparação de estruturas correspondentes sintaticamente: uma utilizando metáfora e outra utilizando termos que podem ser compreendidos de forma literal. Após uma explicação sobre as metáforas conceituais, utilizando a noção de corporificação e de esquemas de imagens (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1999; JOHNSON, 1987), elaboramos vinte pares de exemplos de frases, bem como uma breve análise.

Palavras-chave: Metáfora conceitual; semântica cognitiva; ensino.

Abstract: After the theory of conceptual metaphor, developed by Lakoff and Johnson (1980) in *Metaphors we live by*, the linguistic phenomenon of metaphor is seen with greater complexity than what is a tradition usually work within the theme of figure of speech. The semantics worked in the teaching of Portuguese language in elementary school needs to accompany the scientific advances. From the cognitivist perspective, more expressions can be understood as metaphorical expressions, and therefore there is an initial difficulty in identifying them. This paper presents a work proposal for the study of semantics in basic education, through the comparison of syntactically corresponding structures: an application of metaphor and others terms that can be understood in a literal way. After an explanation of how conceptual metaphors, using a notion of corporation and image schemas (LAKOFF; JOHNSON, 1980; JOHNSON, 1987), we elaborate twenty pairs of sentence examples as well as a brief analysis.

Keywords: Conceptual metaphor; cognitive semantics; teaching.

Introdução

Um dos fenômenos linguísticos mais conhecidos pelo senso comum e mais trabalhados no ensino de Semântica é a metáfora. Existe o erro comum de se pensar e ensinar que a metáfora é apenas estruturas do tipo *Maria é uma flor*. Por exemplo,

¹ Graduada em Letras pela UNESPAR, Campus de Apucarana. E-mail: anapaulamagalhaes@yahoo.com.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP/Araraquara). Professora da UNESPAR, Campus de Apucarana. E-mail: piagallo@yahoo.com.br.

considerando-se que Maria é o elemento X, flor é o elemento Y, e o verbo ser, equativo por excelência, é o símbolo "=", teríamos "X = Y" para ilustrar "Maria é uma flor". Trata-se de uma metáfora porque a frase³ não pode ser entendida de forma literal, pois se Maria é um ser humano, ela não pode ser uma planta. A sua construção pode ser descrita pelo silogismo: se Maria é uma pessoa linda e delicada e flor é uma planta linda e delicada, logo, Maria é uma flor.

Metáforas que ocorrem nessa estrutura, ou seja, na equação "X = Y" são rapidamente identificáveis como metafóricas, pois, em uma mesma frase, temos os dois elementos comparados em evidência: Maria e flor.

Esse tipo de construção metafórica, conhecida também como comparação, representa apenas uma pequena parte das diversas formas de se construir enunciados metafóricos. É, aliás, tradicionalmente entendida nos livros tradicionais de Estilística como uma figura de linguagem distinta: a figura da comparação, e, por isso, o fenômeno da metáfora precisa ser ensinado de forma criteriosa, preocupada em não reduzir a metáfora apenas a esse tipo de construção comparativa. Como veremos, um olhar mais científico sobre o fenômeno mostra-nos diversas formas de realização.

A origem dos estudos sobre metáfora é muito antiga e desde as primeiras pesquisas até a atualidade, esse fenômeno vem ganhando maior complexidade explicativa. Nas últimas quatro décadas, a metáfora – bem como outras figuras de linguagem – recebeu um novo tratamento pela semântica cognitiva. Esta nova perspectiva, assim como todo avanço teórico sobre a linguagem, deve ser levada aos cursos de licenciatura em Letras ou Linguística para que os futuros professores de língua portuguesa possam, dentre outras coisas, levá-la também ao ensino básico. Alguns trabalhos nesse sentido já estão sendo feitos pensando-se no ensino básico, como Gil (2012). Este artigo traz uma proposta de trabalho para o ensino de Semântica, com o objetivo de auxiliar o aluno do ensino básico a entender até que ponto um enunciado pode ser considerado metafórico ou não. Para isso, na primeira seção trazemos uma reflexão sobre a metáfora entendida numa perspectiva tradicional e numa perspectiva cognitivista. Depois, na segunda seção, discutiremos que a

³ Estamos adotando o termo *frase* ao invés de enunciado, por exemplo, porque, para este artigo não houve o objetivo de atestar em *corpus* a realização das frases elaboradas e por esse motivo preferimos utilizar um termo mais neutro.

metáfora é um recurso necessário para a nossa conceptualização de conceitos principalmente abstratos, descrevemos a possível dificuldade de se enxergar que determinado enunciado pode ser metafórico e propomos a construção de enunciados correspondentes sintaticamente. Na terceira e última seção, para exemplificar nossa proposta, elaboramos dez exemplos de frases correspondentes, com base nas metáforas conceituais encontradas em manuais de semântica como Cançado (2012) e Ferrari (2011).

Nosso trabalho traz alguns enunciados correspondentes e suas análises, para que o nosso leitor possa ter uma opção sobre como podemos trabalhar a metáfora em sala de aula, exemplificando como o seu ensino pode ser aprendido pelos alunos de forma mais ilustrativa e contemporânea com as novas descobertas nos estudos da significação.

Metáfora tradicional e cognitiva

Os estudos mais antigos sobre metáfora, para a discussão teórica de metáfora clássica, são os de Aristóteles. Em suas obras *Arte Retórica* e *Arte poética*, escritas em IV a.C., a metáfora é um espelho da estética, da arte do “bem falar” ou de tornar a linguagem nobre. Aristóteles também informa que o excesso de metáforas deve ser visto com cautela, para não prejudicar a clareza do texto, pois às vezes a metáfora pode não ser bem compreendida pelo ouvinte.

A metáfora clássica, portanto, poderia, num primeiro momento, estar preocupada apenas com a linguagem mais “elaborada”, distanciando-se, portanto, de uma noção de metáfora com um ponto de vista comum, do dia a dia.

Mas, na *Arte Retórica e Arte poética*, Aristóteles (2001) declara que a metáfora é usada no cotidiano, revelando que “não há ninguém que na conversação corrente não se sirva de metáforas, dos termos próprios e dos vocábulos usuais”. Assim, podemos constatar que Aristóteles (2001) está consciente da metáfora no dia a dia, mas prefere destacar a literatura como fonte predominante de metáforas, ressaltando a poesia.

Segundo o filósofo, entende-se metáfora como uma transposição, ou seja, algo deslocado de uma realidade literal: “a metáfora é a transposição do nome de uma coisa para outra, transposição do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou de

uma espécie para outra, por via da analogia.” (ARISTÓTELES, 2001, p. 74-75). Esse recurso durante muito tempo ficou conhecido apenas como figura de linguagem. Infelizmente, é essa a consideração tradicional que temos sobre a metáfora: a de interpretar a metáfora como linguagem estilizada, como ramo da Retórica ou da Estilística.

O termo metáfora é proveniente do grego *metapherein*, que significa “transferência” ou “transporte”. Substancialmente, é formado por *meta*, que quer dizer “mudança” e por *pherein*, que significa “carregar”. “Assim, metáfora seria uma transferência de sentido de uma coisa para outra. Em um enunciado como ‘Julieta é o sol’, o sentido de ‘sol’ foi transferido para o de ‘Julieta’.” (SARDINHA, 2007, p. 22). Podemos perceber nesse panorama clássico que a metáfora seria apenas uma transferência de nomes, ou seja, a metáfora parece estar só no nome.

Durante a primeira metade do século XX, o interesse pela metáfora diminuiu entre os filósofos devido ao surgimento da corrente filosófica lógico-positivista, que nasceu na Áustria nos anos de 1920 e se tornou o modelo dominante para a ciência durante décadas. Durante algum tempo, os estudos sobre a metáfora se relacionavam com questões como verdade, falsidade e objetividade, ou seja, apresentam poucos avanços porque era considerada apenas como desvio ou manipulação da verdade.

Por ser algo tão característico do ser humano e do uso que fazemos da linguagem, a metáfora tem despertado interesse ao longo de muitos séculos e atualmente é objeto de estudo para vários campos, como a linguística, linguística aplicada, psicologia, filosofia e lexicografia, entre outros. (SARDINHA, 2007, p. 12).

A obra de Sardinha (2007) faz uma ampla revisão de literatura sobre os estudos em metáfora. Em linhas gerais, o autor esclarece que

As metáforas funcionam na nossa mente. Embora sejam usadas na linguagem, por qualquer um, desde cedo, elas são ditas porque existem na nossa mente, como meios naturais para estruturar nosso pensamento. [...] As metáforas são o instrumento que possuímos para criar novo conhecimento ou para dar conta de algo novo na ciência ou no cotidiano. (SARDINHA, 2007, p. 14-15)

Dentro dos estudos linguísticos, o estudo da metáfora vem ganhando interessantes e complexas abordagens. Este artigo trabalha com apenas uma delas: a

metáfora conceptual.

Entendemos metáfora conceptual a partir dos pressupostos de Lakoff e Johnson em seu livro *Metaphors we live by*, de 1980 (traduzido no Brasil por *Metáforas da vida cotidiana*), que vai ampliar a noção clássica de metáfora. A metáfora conceptual possui o princípio de que a metáfora é um recurso da nossa mente para lidar com questões do cotidiano. O corpo exerce papel fundamental na construção do significado, pois é a experiência humana de base corporal que interpreta a realidade. A noção de metáfora conceptual se insere no quadro da Semântica Cognitiva, área esta que se preocupa em descobrir que relações se estabelecem entre forma linguística, conceito mental e mundo. No enfoque cognitivista, tudo o que existe é visto pela “lente” da mente.

Os linguistas cognitivistas tomam suas inspirações das tradições em psicologia e filosofia que dão ênfase à importância da experiência humana e da centralidade do corpo humano, levando em consideração que a experiência, a cognição e a realidade são produzidas a partir de uma única unidade: corpo e mente (FERRARI, 2011; ABREU, 2010).

A Semântica Cognitiva é o estudo da relação entre a experiência com o mundo, a corporificação da linguagem e o sistema da língua e, portanto, da forma como o conhecimento é representado na nossa mente e o significado é construído via linguagem.

Um dos grandes temas da linguística cognitiva é a corporificação, conceito tratado em trabalhos como os de Lakoff e Johnson (1999) e Johnson (1987). Esse tema se refere à premissa de que a estrutura conceptual é corporificada e dessa interação formam-se estruturas conceptuais que quando conceptualizadas via língua, geram textos, que são formas repletas de significados estruturados. A tese da corporificação tem-se demonstrado satisfatória para explicar a inter-relação entre linguagem, cognição e mundo.

Entender que a nossa linguagem é corporificada é uma forma metodológica de se fazer análises linguísticas, pois podemos empregar as mesmas terminologias para descrever nossa experiência física com o mundo. Por exemplo, quando dizemos “Eles nos cumprimentaram calorosamente”, estamos fazendo metáfora, porque o cumprimento não é feito com fogo, mas a motivação para usar a palavra “calor” é real: em uma situação de afeição (carinho, amor, felicidade), nosso corpo físico reage, e

temos o coração batendo mais depressa, o que faz com que nosso corpo se esquite.

Análise de enunciados metafóricos e seus correspondentes não metafóricos

As metáforas são recursos adquiridos naturalmente, assim como a língua materna. Desde a infância, é costume ouvirmos enunciados metafóricos, porque eles integram a linguagem primária, que é proveniente dos pais, avós, dentre outras pessoas que nos cercam. Assim se aprende a língua portuguesa, antes mesmo de ir para escola e para as aulas de português, que apenas vão sistematizar um conhecimento que já internalizamos.

O fenômeno da metáfora é bastante rico no momento da aprendizagem escolar de uma língua, porque, por meio de seu estudo, como nos aponta Sardinha (2007, p. 16):

Entender melhor como conceitualizamos o mundo, as pessoas, os sentimentos, os conceitos mais profundos e duradouros da humanidade; Enxergar criticamente como grupos sociais e ideologias enquadram o mundo e que tipos de mensagens que querem passar; Perceber como conceitualizamos o mundo, historicamente (individual e socialmente); Detectar o estilo de escritores, políticos e outros profissionais; Dar-nos conta de que tudo isso é feito pela linguagem.

Uma observação importante é o cuidado ao analisar um enunciado como metafórico, pois seguindo as vertentes das figuras de linguagem, obtemos a metonímia, que é de significação bem próxima à da metáfora. O que as diferem é que a metonímia é relacionada à questão de contiguidade, ou seja, relaciona-se com entidades que já estão próximas, por exemplo, quando dizemos “Li Machado de Assis”, é expressa a ideia de que estamos lendo um texto relacionado a uma parte (a algo) do autor, e não fazendo uma leitura da pessoa em si. Já a metáfora caracteriza-se utilizando a ligação de similaridade entre dois seres díspares, por exemplo “Julieta é o sol”, que fazem com que possamos associar ideias de forma abrangente, como “Julieta é irradiante” ou “Julieta está irradiante”, dentre outras opções. Porém, esse tipo de definição de metáfora também deve ser cuidadoso: “nessa visão a metáfora tem pouca importância, pois seria um desvio ou manipulação da verdade.” (SARDINHA, 2007, p.

26). Como podemos comprovar ao longo deste trabalho, a metáfora recobre muitos outros recursos.

É possível que o aluno, ao deparar-se com uma metáfora que não seja “clássica”, do tipo $X = Y$, não consiga identificar, em um primeiro momento, que determinada frase possua emprego metafórico. Isto acontece porque o uso metafórico, às vezes, é tão recorrente em nosso dia a dia que nós já nos “acostumamos” com a sua significação. Nossa proposta é a de que a metáfora pode ser trabalhada por meio de enunciados sintaticamente correspondentes. Ou seja, para cada metáfora em língua portuguesa há uma noção literal anterior ao uso metafórico, o que resulta em duas frases: uma metafórica e outra não metafórica correspondente sintaticamente a primeira.

Os enunciados serão descritos da seguinte forma: em (a), veremos um exemplo de enunciado metafórico e em (b), reescreveremos a frase (a) substituindo o elemento mais abstrato por outra expressão mais concreta, para o aluno perceber que existe uma diferença entre as duas: um enunciado é metafórico e outro é literal.

Porém, estarão apresentados aqui de uma única vez, mas para uma aula em que se trabalhem essas frases, é preciso apresentar primeiramente as frases a) para que haja o esforço individual de identificar se há metáfora, que é o nosso principal objetivo. As frases em b) viriam apenas posteriormente, para os alunos terem a confirmação de suas hipóteses.

A partir de enunciados correspondentes, pode-se visualmente mostrar ao aluno a simetria morfossintática entre os elementos que estão formando uma (a) e outra (b), e, com isso, dependendo do nível escolar em que o aluno está, pode-se adequar as explicações linguísticas. É nesse momento que o aluno ganha oportunidades para enriquecer sua capacidade metalinguística para os fenômenos da linguagem.

A análise dos elementos recebeu um tratamento semântico na perspectiva cognitivista, ou seja, utilizando principalmente a teoria da corporificação e esquemas de imagens. A Semântica Cognitiva entende nosso corpo físico e nossa experiência com o mundo como fatores primordiais para a construção de sentidos:

Nossa percepção da realidade é construída pelo formato do nosso corpo, pela maneira como ele se movimenta, pelo jeito como nossos sentidos percebem a realidade à nossa volta, pela forma como

interagimos com o mundo, seus seres e objetos. [...] É a partir do nosso corpo que criamos conceitos como frente, trás, esquerda, direita, alto e baixo. Como somos seres bípedes, temos de nos manter em equilíbrio constante e, como somos seres móveis, podemos deslocar-nos para onde havia frutos que podíamos coletar ou animais que podíamos caçar, e modernamente, em direção ao nosso trabalho ou a locais de lazer. (ABREU, 2010, p. 30)

Com base nessa perspectiva cognitivista, pôde-se criar a noção de esquemas de imagens utilizando principalmente a teoria da corporificação. Esquemas de imagens são elementos entendidos como pertencentes ao nível mais primitivo da estrutura cognitiva, subjacente às metáforas, e que fornece uma ligação entre a experiência corporal e os domínios cognitivos (JOHNSON, 1987).

A partir desses tipos de interação física entre nossos corpos e o ambiente em que vivemos, Lakoff e Johnson propuseram um modelo chamado de *esquemas de imagem*. Segundo eles, esses esquemas são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensório-motora que, quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos. (ABREU, 2010, p.30-31)

Em outras palavras, organizamos nosso pensamento tendo como estrutura conceitual básica os esquemas de imagens que nos permitem conceptualizar domínios mais abstratos em termos de domínios mais concretos, pois:

[...] devido a nossa experiência física de ser e de agir no mundo – de perceber o ambiente à nossa volta, de mover nossos corpos, de exercitar e de experimentar forças etc. –, formamos estruturas conceituais básicas com as quais organizamos o nosso pensamento sobre outros domínios mais abstratos. (CANÇADO, 2012, p. 135)

Os estudos sobre esquemas de imagens possuem uma metalinguagem própria, utilizando-se de vários esquemas visuais e figuras. Neste trabalho, entretanto, a descrição será apenas dissertativa. Quanto às metáforas conceptuais, utilizaremos, quando possível, a sua notação específica: glosas escritas em caixa alta. A noção de correspondência não é semântica; portanto (b) não constitui uma paráfrase de (a). Passemos às frases:

As frases correspondentes sintaticamente

1a) O *coração* queima (de amor).

b) A *fogueira* queima.

No exemplo 1a), a metáfora está no uso do verbo queimar que, literalmente, deveria ser usado apenas para elementos passíveis de entrar em combustão (queimar). Não se trata do órgão coração, mas do sentimento.

2a) Que voz ardida.

b) Que *pimenta* ardida.

Na frase 2a), obtemos a metáfora no adjetivo “ardida”, já que ardida refere-se a algo que pode estar ardendo e as ondas sonoras emitidas pela voz de alguém não pode literalmente arder. Novamente adequamos o que queremos utilizar na fala com outro conceito, mais concreto. Geralmente, quando uma pessoa fala muito e a voz dela não nos agrada, isso nos causa incômodo, o que nos proporciona estresse desnecessário, vontade de se livrar da situação. O mesmo ocorre quando colocamos, por exemplo, uma pimenta na boca, pois pode apresentar ardor. O aluno precisa perceber, então, que a voz não pode ser ardida como uma pimenta é, sendo, então, uma metáfora.

Até o momento, vimos exemplos que lidam basicamente com a questão da corporificação enquanto sentidos, como o paladar e audição. Vejamos outros exemplos, descritos em termos de metáforas conceptuais:

3a) Sua *ideia* não me desce (é indigesta).

b) Sua *salada* não me desce.

Que pode ser descrito como IDEIAS SÃO ALIMENTOS.

4a) Consegue ver o que eu *digo*?

b) Consegue ver o que eu *mostro*?

Que pode ser descrito como COMPREENDER É VER.

Passemos agora a exemplos que trabalham com a noção de corporificação utilizando a noção espacial, temporal e de movimento no espaço:

5a) Minha casa fica no *coração* da cidade.

b) Minha casa fica no *centro* da cidade.

Neste exemplo, *coração* está sendo empregado a algo inanimado (cidade), e não a algo animado (ser vivo). É preciso mostrar para o aluno que cidade é um conceito que não possui um órgão como o coração. Coração é algo que apenas seres vivos possuem. O núcleo do sintagma preposicionado, que compõe o adjunto adverbial “no coração da cidade”, pôde ser substituído por “centro” em 5b). Dessa forma, a frase 5b possui termos de compreensão literal.

6a) Essa *novela* é baixa.

b) Essa *cadeira* é baixa.

Nesse exemplo, temos a frase 6a), com o sentido metafórico e seu correspondente em 6b). Para que as análises sejam realizadas, é interessante o professor trabalhá-las junto ao conhecimento prévio que o aluno possui. Acreditamos que os alunos dirão que a frase 6a) descreve uma situação em que um falante está expressando sua opinião de não estar satisfeito com a novela e relata que ela está uma baixaria, ou seja, demonstrando cenas baixas, com situações em que os limites éticos e morais são desrespeitados, podendo-se dizer que o discurso está denotando grosseria, falta de respeito, crueldade, promiscuidade, etc.

Neste momento, é importante analisar se ficou claro ao aluno que novela não é um objeto que se pode colocar em uma posição baixa, ou mesmo tornar-se algo com estatura baixa. O professor também deve instigar no aluno a curiosidade em entender o motivo de a posição inferior ser eleita para se referir a aspectos negativos e, em contra partida, a posição superior se referir a aspectos positivos. Novamente, emprega-se a noção semântica da corporificação, em que nós, seres humanos, aprendemos a

associar a posição inferior como algo negativo, por exemplo, ao compararmos a posição deitada e a posição ereta, o homem sempre entendeu, por motivos sentidos “na pele” (no corpo, portanto, “corporificação”) que para a sua sobrevivência era necessário ficar em pé (ou em cima de árvores e de morros) para poder ver o inimigo com antecedência, seguindo seu instinto de sobrevivência. Por esse mesmo motivo possuímos nossos olhos na parte superior de nosso corpo (a cabeça). A posição superior seria concebida, então, como privilegiada.

7a) Preciso pôr um ponto final nesse *namoro*.

b) Preciso pôr um ponto final nesse *texto*.

A frase 7b) auxilia o aluno a entender que não se pode literalmente colocar um ponto final em algo que não seja um texto. A metáfora está no uso de “um ponto final” em expressões abstratas, como o namoro, indicando, portanto, o fim do relacionamento. Existe na compreensão de 7a) a noção de tempo de namoro, ou seja, tempo transcorrido.

8a) Ele foi para o *céu* (= Ele morreu).

b) Ele foi para o *supermercado*.

Este exemplo 8a) também trabalha com a noção de tempo transcorrido, e pode ser descrita como VIDA é VIAGEM.

9a) De onde você tirou essa *ideia*?

b) De onde você tirou essa *bala*?

Uma proposta inicial para o aluno perceber que a frase a) é metafórica é utilizar objetos sólidos para a demonstração do que significa o verbo tirar, como “tirei o giz do estojo”. A partir disso, os alunos perceberão que a ideia primordial da ação de tirar se envolve com algo concreto, e não abstrato, ou seja, não é possível pegar com as mãos uma ideia. Já bala em 9b) é algo que podemos tirar da embalagem, da gaveta, da caixa, etc.

10a) Estou a caminho da *felicidade*.

b) Estou a caminho da *padaria*.

A metáfora em 10a) acontece ao utilizarmos felicidade como um fenômeno espacial: um lugar em que se pode atingir fisicamente. Quando falamos de felicidade, obtemos um sentimento que é abstrato e não físico ou palpável. Por isso, não é possível movermos nossos membros do corpo (andar, caminhar) até a felicidade; essa é uma das formas que encontramos para conseguirmos transpor na fala que estamos “cada dia mais felizes”.

Após a demonstração, o docente pode ainda utilizar a frase 10b) para exemplificar com o recurso da corporificação, acarretando algo mais concreto, distinguindo assim os conceitos distintos presentes nas duas frases.

11a) O trabalho custou muito *tempo*.

b) O trabalho custou muito *dinheiro*.

Como se pode observar, ao ser utilizado na frase 11b) “Custou muito dinheiro”, estamos falando de um objeto concreto, ou seja, alguma coisa foi adquirida mediante um valor pago em cédulas de dinheiro (concreto, palpável).

O professor pode questionar aos alunos o que há de “estranho” na frase 11a). Espera-se que os educandos consigam fazer a assimilação citada anteriormente, ou seja, que consigam transpor a ideia do verbo “custou” exposto em 11b), para o “custou” de 11a), e observar que o tempo não custa “dinheiro” e nem é um objeto que pode ser comprado ou trocado e muito menos tocável, por isso, a metáfora nesse frase encontra-se no custar do tempo, já que isso não é possível.

Pensando nisso, e na frase 11a) analisada, já se pode ter a ideia de que o tempo sempre foi algo muito estimado, e trazendo o conceito de “gastar o tempo, como gastamos dinheiro” a correspondência pode ter ocorrido nessa semelhança, de tornar-se valioso, sendo tudo que é valioso para ser adquirido é, de certa forma, necessário algum custo material. Em “Metaphors we live by” (1980), Lakoff e Johnson chamam essa metáfora conceptual de TIME is MONEY, ou seja, TEMPO é DINHEIRO.

12a) Dona Maria subiu na *vida*.

b) Dona Maria subiu no *pé de manga*.

Para analisar essas frases é interessante que o professor comece instigando nos alunos onde eles acreditam que se encontra a metáfora na frase 12a): Dona Maria? Subir? Vida?

Ao trabalhar com essa frase, o professor observará a dificuldade dos educandos na identificação do recurso metafórico utilizado nessa construção. Isso acontece pelo fato de as metáforas serem algo que nós já aprendemos desde a infância, por isso o professor terá que auxiliá-los na identificação. Esse é o primeiro passo. Em um segundo momento de análise, pode-se demonstrar o que significa o verbo subir que é o foco de nossa frase. Sequenciando a identificação, pode-se explicar para o aluno que o conceito de subir é algo que vem de baixo para cima. Provavelmente, eles argumentarão que a frase 12a) é literalmente possível. Porém, o papel do professor aqui será demonstrar que subir no sentido primário se dá no sentido concreto, e a vida é algo abstrato, inanimado, e que nesse caso não é possível movermos as pernas e subirmos em cima da vida.

Por sua vez, ainda temos a frase 12b) que pode ser utilizado para fixar de forma lógica o que o professor está querendo passar, já que a substituição do substantivo abstrato “vida”, pelo substantivo masculino pé de manga, transforma o sentido da oração.

Portanto, uma das maneiras que a língua tem de dizer que alguém alcançou um status social mais alto é com a metáfora “subir na vida”.

13a) Eu venci a *discussão*.

b) Eu venci a *guerra*.

Esses verbos designam ações primariamente exercidas pelo corpo físico, e por um ser animado. Pensando nesse conceito de que essas ações são exercidas por um corpo físico, o verbo vencer, quem vence, vence alguém e não algo (no sentido primário de vencer), nesse caso, a oração metafórica diz que alguém venceu a

discussão. Discutir vem da ação de dialogar, não é possível vencer se fossemos transpor da forma literal uma discussão, pois se sobressair no diálogo não é o mesmo que entrar em combate físico com alguém (pelo menos não literalmente). É interessante mostrar para os alunos as frases literais, que não correspondem ao mesmo sentido da frase metafórica, mas que demonstram a circunstância adequada em que estão sendo empregados esses dois verbos.

A metáfora em 13a) é um exemplo clássico da metáfora conceptual DISCUSSÃO é GUERRA, de Lakoff e Johnson (1980). Outro exemplo nesse sentido:

14a) Eu defendi meu *argumento*.

b) Eu defendi meu *adversário*.

Vejamos mais exemplos:

15a) Meu *casamento* está morrendo.

b) Meu *cachorro* está morrendo.

Nessas frases, o professor analisará com o aluno o que significa a expressão morrer. Uma possibilidade de definição que poderá ser utilizada é quando o corpo físico de um ser animado (vivo) não possui mais sinais vitais, ou seja, não possui mais vida. Pode-se ainda usar o ditado popular “para morrer, basta estar vivo” para exemplificar de uma forma mais simples as definições levantadas.

Após esse trabalho, o professor com a comparação das frases (15a) e (15b), poderá esclarecer as diferenças entre elas: em (15a), a frase quer dizer que alguém possui um relacionamento em que os envolvidos já não possuem mais tanta afinidade, ou como se pode notar, referindo-se ao verbo utilizado “morrer”, dizemos que esse casamento está morrendo por não possuir mais vivacidade. Se utilizamos a palavra vivacidade, estamos nos referindo que o casamento expressa vitalidade, pensando nisso, falamos anteriormente que “para morrer, basta estar vivo”. Portanto, a capacidade de transpor os sentidos concretos para os abstratos é tão natural, que automaticamente (inconscientemente) transferimos o sentido de morte corpórea para algo inanimado, o que faz com que não se perceba a metáfora nessa frase.

Enfim, para deixar ainda mais evidente o que o professor vai analisar, temos

como proposta a frase (15b). Não é necessário muito esforço para fazer o aluno perceber que é uma frase de interpretação literal, pois temos um ser animado que sofrerá o processo de passar da vida para a morte.

16a) Estamos caminhando na *discussão*.

b) Estamos caminhando na *ciclovia*.

Cuja metáfora pode ser descrita como DISCUSSÃO É ESPAÇO.

17a) Nós construímos uma nova *teoria*.

b) Nós construímos uma nova *casa*.

Cuja metáfora pode ser descrita como TEORIAS SÃO CONSTRUÇÕES

18a) Não consigo tirar essa *música* da cabeça.

b) Não consigo tirar essa *peruca* da cabeça.

Cuja metáfora pode ser descrita como MENTE É UM RECIPIENTE

19a) Nós trocamos uma *ideia*. Posso te dar uma *ideia*?

b) Nós trocamos uma *bala*. Posso te dar uma *bala*?

Cuja metáfora pode ser descrita como IDEIAS SÃO OBJETOS

20a) Não peguei o que você *falou*.

b) Não peguei o que você *comprou*.

Cuja metáfora pode ser descrita como COMPREENDER É PEGAR

Considerações Finais

Pudemos observar que nem sempre os elementos em destaque (itálico) que foram substituídos por elementos mais concretos nas frases em b) são os maiores responsáveis pela noção metafórica. Porém, não foi nosso objetivo neste trabalho explicar os recursos linguísticos que formavam a noção metafórica, mas apenas “desmascarar” as frases em a) compreendidas como um todo. De forma breve, pudemos comprovar que a metáfora pode estar não apenas nos substantivos (como o

exemplo 1 ou exemplos mais tradicionais de metáforas do tipo “Maria é uma flor”), mas também em outros elementos gramaticais como verbos, preposições e substantivos, por exemplo.

No Ensino Fundamental II, os estudos sobre língua portuguesa começam a ser mais aprofundados. Nesse momento, o professor pode aproveitar para instigar nos alunos a curiosidade com a semântica da língua e com a sua estrutura, utilizando formas lúdicas para isso, e a metáfora contribui para essa ludicidade na investigação científica. Se entendemos que as línguas são complexas e que o ensino básico de língua portuguesa deve mostrar essa complexidade, e, ainda, se a metáfora possui grande variedade de recursos, partimos da hipótese de que a metáfora pode servir de fenômeno para se trabalhar a língua portuguesa.

Como podemos perceber, a metáfora muitas vezes é realizada de forma imperceptível. Cotidianamente, ao falarmos ou escrevermos usamos metáforas, ou seja, seu uso não está ligado somente à literatura que pede uma linguagem mais estilizada. Porém, não possuímos plena consciência disso, devido ao fato de que através de influências, tanto familiar, quanto sociocultural, internalizamos alguns conceitos que foram interligados e transpostos para formar novas definições que necessitavam ser explicadas de forma mais concreta. Por esse fator, podemos afirmar que grande parte da nossa língua é metafórica e que, com a nossa capacidade cognitiva, fazemos um uso inconscientemente, e sem os recursos metafóricos nossa língua poderia não obter tanta clareza ou força quando precisamos nos expressar.

Precisamos ressaltar também a necessidade de se trabalhar frases de forma contextualizada em sala de aula. Apenas o contexto (linguístico e pragmático) pode garantir uma correta interpretação das frases, principalmente quando o que se analisa é o nível semântico.

Acreditamos que nossa proposta se torna uma ferramenta a mais para o professor trabalhar em sala de aula com a língua portuguesa, uma vez que o fenômeno da metáfora ajuda a explicar questões de morfologia, sintaxe e semântica. Nossa proposta de pesquisa também contribui com as discussões atuais sobre metáfora, pois, ao revisarmos os conceitos de metáfora historicamente, trabalhamos com a noção de metáforas conceituais, que vem sendo desenvolvida nas últimas décadas pela linguística cognitiva.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. *Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada*. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.
- ARISTOTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. São Paulo: Ediouro, 2001.
- CANÇADO, Márcia. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GIL, Maitê Moraes. *Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo sentido*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) 2012, 156f.
- JOHNSON, Mark. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- _____; _____. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- SARDINHA, T. B. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SEARL, John. Metafor. In: *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 92-123.

Recebido em: 30/06/2017

Aceito em: 19/08/2017

O fenômeno do hibridismo na emergência dos gêneros discursivos: o diálogo entre a canção e o anúncio publicitário/propagandístico na constituição dos jingles

The phenomenon of hybridity in the emergence of discourse genres: the dialogue between the song and the propaganda advertisement in the constitution of the jingles

Diego Abreu¹

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar a forma como os gêneros canção e anúncio publicitário/propagandístico se inter-relacionam na constituição dos jingles, tendo como horizonte teórico a ação social que esse gênero executa. Assim, entende-se o jingle como um gênero que emerge de um processo de hibridismo, instituindo-se no encontro dos dois gêneros supracitados. Para dar conta do objetivo assinalado, alinho-me à perspectiva da Nova Retórica, reafirmando o caráter social dos gêneros discursivos como “um meio retórico para mediar interesses particulares” (MILLER, 1984). O arcabouço teórico dessa pesquisa fundamenta-se nas reflexões sobre intergenericidade preconizadas por Marcuschi (2002) e no posicionamento teórico supracitado de Miller (1984). Além da discussão teórica, me debruço analiticamente sobre o jingle eleitoral *Vote no Rei*, iluminando os pontos de tangenciamento entre a canção e o anúncio publicitário/propagandístico, assim como o papel dessas interfaces na constituição do jingle enquanto gênero que desempenha uma função social específica. A metodologia aqui proposta insere-se no viés da pesquisa qualitativa. As análises sugerem que a escolha de determinadas construções discursivas articulada a certas estruturas musicais é manipulada nos jingles, visando a execução da função social pretendida por seus compositores e intérpretes.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Intergenericidade; Jingles.

Abstract: The objective of this work is to analyse the way the genres song and propaganda advertisement interrelate in the construction of the jingles, taking as a theoretical horizon the social action achieved by this genre. Therefore, the jingle is understood as a discourse genre which emerges from a process of hybridity, being instituted in the encounter of the other two discourse genres mentioned above. In order to achieve the highlighted objective, I align myself to the perspective of the New Rhetoric School, reassuring the social vein of the discourse genres “as a rhetoric means to mediate private intentions” (MILLER, 1984). The theoretical framework of this research is grounded on the reflections about intergenericity (MARCUSCHI, 2002) and in Miller’s theoretical stance as quoted above. Besides the theoretical discussion, I lean towards the analysis of the electoral jingle *Vote no Rei*, clarifying the overlapping points between the song and the propaganda advertisement as well as the role of these interfaces in the constitution of the jingle as a genre that executes a specific social function. The methodology presented here is biased by the qualitative research approach. The analyses suggest that the choice for certain discourse constructions in articulation with some musical structures is manipulated in the jingles, aiming at the achievement of the social function desired by its composers and interpreters.

Keywords: Discourse Genres; Intergenericity; Jingles.

Introdução

Os estudos de gêneros (discursivos/textuais) têm representado, nos últimos anos, uma esfinge constante no horizonte de muitos pesquisadores interessados em

¹ Mestrando em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com

compreender a linguagem, em especial, aqueles devotados ao ensino de línguas. Segundo Rojo (2005), esse interesse está relacionado com a menção aos gêneros em documentos oficiais referentes ao ensino de língua portuguesa e estrangeira (como os PCNs e a segunda versão da BNCC, por exemplo). Considerando o interesse pedagógico despertado pelos gêneros no processo de letramento em língua materna (ou estrangeira), tem-se buscado erigir construtos teórico-metodológicos que permitam uma maior maleabilidade desse elemento abstrato, facilitando, assim, o seu ensino nas salas de aula brasileiras. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos tende a estar assentado na forma característica e recorrente de suas instanciações. No entanto, há de se manter a cautela para não transformarmos o estudo desse tema (ou desse fenômeno discursivo) em um exercício de memorização de tipificações estéreis. Mas, afinal de contas, se não podemos nos pautar apenas em categorizações para apreender teoricamente um determinado gênero, como caracterizá-lo? No presente artigo, buscarei me alinhar aos teóricos da escola da Nova Retórica (MILLER, 1984), que olham para os gêneros discursivos a partir da ação realizada através dele, à qual a forma do gênero se articula como um subsídio fulcral. Partindo dessa perspectiva, ambiciono oferecer um horizonte de análise que, se não exaurirá as dúvidas e nebulosidades que envolvem essa esfinge, ao menos, poderá fornecer um ponto de partida consistente.

Para construir tal análise centrada na inter-relação entre forma e função social dos gêneros discursivos, me apoiarei em uma investigação de viés sócio-funcional acerca dos jingles. A escolha por esse gênero se ancora em sua natureza ontológica: os jingles têm sua gênese histórica num processo de hibridização (intergenericidade) (MARCUSCHI, 2002) entre dois outros gêneros: a canção e o anúncio publicitário/propagandístico. Da mesma forma, os jingles se constituem no seio de um diálogo entre duas materialidades distintas (musical e verbal) (LOURENÇO, 2011). O hibridismo genérico evidencia a vitalidade e a fluidez histórica dos discursos em suas formas recorrentes, uma vez que tal fenômeno preconiza que nenhum gênero encontra-se perenemente consolidado, tendo sua forma e sua função como terreno de sustentação as práticas sociais e discursivas que ensejam a existência desse gênero.

Delineado o objeto de investigação desse artigo, apresento alguns questionamentos que nortearão a presente pesquisa: (I) Entendendo que o jingle é

construído a partir de um diálogo inerente entre dois outros gêneros, de que forma essa relação se erige? (II) Como a forma e a função do jingle se inter-relacionam em sua constituição social e discursiva? (III) Que insumos retóricos esse diálogo pode fornecer ao indivíduo que opta por agir socialmente através do jingle?

O presente artigo será dividido em oito seções. Após essa primeira seção de caráter introdutório, trato, num segundo momento, do arcabouço teórico que alicerça a perspectiva da Escola da Nova Retórica. As duas seções subsequentes devotam-se a oferecer uma contextualização teórica acerca dos dois gêneros cuja hibridização fez emergir o gênero jingle: a canção e o anúncio publicitário / propagandístico, respectivamente. Ao gênero jingle, consagro a quinta seção. A metodologia será abordada na seção seis. No momento seguinte, analiso um exemplo de jingle a partir do aparato teórico-metodológico apresentado. A seção derradeira será dedicada às considerações finais e reflexões acerca da questão abordada nessa pesquisa.

Os gêneros discursivos como ação social: a perspectiva da Nova Retórica

Bakhtin é uma referência incontornável quando se deambula pelo terreno dos gêneros. No olhar do autor soviético, existem três dimensões constituintes dos gêneros discursivos: o tema (ideologia que ganha forma comunicacional através do discurso), a forma composicional (elementos estruturais compartilhados pelos textos envolvidos por um determinado gênero) e estilo (união entre a forma composicional e elementos idiossincráticos relativos à posição enunciativa do indivíduo) (ROJO, 2005) Porém, ao contrário do que um olhar tipológico ou formal acerca dos gêneros possa sugerir, “todas essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados” (ROJO, 2005, p. 196), ou seja, o enunciador, seu interlocutor e o contexto sócio-cultural que os cerca exercem um papel fundamental na construção desse enunciado.

Partindo da herança bakhtiniana, entre as décadas de 1980 e 1990, a corrente da Nova Retórica (fundada nos Estados Unidos) erigiu uma teoria acerca dos gêneros, privilegiando a sua função social em detrimento da descrição de sua forma. Dentre as diversas correntes teóricas que se debruçaram sobre os gêneros, os pensadores afiliados à Nova Retórica são aqueles cujas reflexões acerca da teoria dos gêneros mais se alinham ao pensamento de Bakhtin. Essa proximidade torna-se evidente na

atenção especial devotada por esses teóricos aos aspectos do contexto situacional em que os gêneros ocorrem e a função desempenhada por estes nesse contexto. Em um trabalho seminal, Miller(1984) se vale do termo “situação retórica”, objetivando, além de destacar a importância dos elementos sociais que envolvem a enunciação, reafirmar a importância do propósito retórico levado a cabo pelo interlocutor ao agir através de um gênero. Nesse sentido, Miller (1984, p. 163) afirma a natureza fundamental do gênero como “um meio retórico para mediar interesses particulares e exigência social, (...) conectando o privado com o público e o singular com o recorrente.” Dessa forma, podemos entender que, para a autora, o gênero é a ponte que interliga uma subjetividade retórica (constituída a partir de uma trajetória sócio-histórica individual) a uma intersubjetividade discursiva culturalmente compartilhada.

Partindo do olhar da Nova Retórica, dispomos de insumos teóricos para compreender um fenômeno que sustenta a presente investigação: o hibridismo entre gêneros ou intergenericidade. Apesar de os gêneros estabelecerem-se culturalmente em relação a sua função retórica, os contextos sociais nos quais tais gêneros atuam sofrem modificações, ensejando que a estrutura dos gêneros também se reconfigure para dar conta dos novos processos sociais vigentes. Nesse ponto que reside a “estabilidade relativa” à qual a definição dos gêneros canônica de Bakhtin (2003) se refere. Para Marcuschi (2002), o fenômeno da intergenericidade ocorre quando a forma de um determinado gênero se hibridiza com a função de outro. Nesse sentido, quando nos deparamos com uma receita-poema, estamos diante de um texto que possui a forma canônica de um poema, porém, desempenha a função tradicional de uma receita culinária. Ainda segundo Marcuschi (2002), a função é o fundamento determinante de um gênero, mesmo nos casos de hibridismos, pois seu propósito social é o elemento representativo da ação que se pretende através do gênero

Esse processo de polimerização entre forma e função intergenérica encontra-se na gênese do processo de emergência de novos gêneros (Marcuschi, 2002). Dessa maneira, poderíamos afirmar que, pautados em novas demandas sócio-retóricas instituídas a partir de modificações na constituição ou estrutura de uma determinada esfera comunicativa, novos gêneros ascendem. Assim, um gênero híbrido pode instituir-se como um gênero autônomo, dependendo do nível de aceitação desse novo artefato cultural no seu meio de circulação. Apesar desse fenômeno parecer um desvio,

Rajagopalan (2001, p. 189) afirma que, “para além do mundo idealizado por alguns teóricos, os gêneros híbridos são mais uma regra do que uma exceção.”

Prosseguiremos adiante na caracterização dos aspectos centrais que fundamentam a ação social executada através do jingle. Nesse sentido, tratando-se de um gênero que emerge de um processo de hibridização entre dois outros gêneros (canção e anúncio publicitário/propagandístico), torna-se imperativo que tateemos estes gêneros fundacionais que emprestaram seus alicerces constitutivos para a ascensão do jingle. Começemos pela forma.

O gênero canção

No universo teórico dos gêneros discursivos, a canção (popular), antes de ser uma forma musical, pode ser caracterizada como um gênero, uma vez que realiza ações sociais desde a promoção do entretenimento cotidiano à construção de diferentes possibilidades subjetivas de prazer estético. O suporte mais comum ao gênero é a voz (canto) em sua harmonização com diferentes instrumentos musicais, apesar de nenhum desses dois elementos serem imprescindíveis. Segundo Manzoni e Rosa (2010, p. 2), imbricada à existência de uma canção “é necessária a composição de uma melodia (...) e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia.” Em seu texto, acima mencionado, as autoras fazem um inventário detalhado das principais características do gênero canção, partindo de suas diferentes materialidades.

No bojo da canção, convergem duas instanciações distintas, denominadas por Costa (2003) de materialidade verbal (envolvendo aquilo que convencionou-se denominar de letra da música) e materialidade musical (melodia, timbre e ritmo). Essa bifurcação constitucional inerente a este gênero, além de por si representar um componente híbrido, ainda germina um segundo hibridismo. Para que ambas as materialidades dialoguem, torna-se imperativa a existência de duas dimensões de representação: a entoação (performance) - permitindo ao compositor ou intérprete agregar os elementos estético-musicais ao texto - e a escritura, cuja existência relaciona-se com o processo de composição e conservação do texto musicalizado. Esse caráter ambivalente da canção facilita a sua cooptação perante a poesia. Não

raramente, documentos de viés norteador à construção de currículos reportam-se à canção como um gênero análogo à poesia ou, em certos momentos, como um braço complementar deste. No que tange a esta questão, Costa (2003, p. 29) ressalta que “o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em um determinado momento de sua produção ou circulação não justifica que as consideremos meras variantes do mesmo gênero.”

O duplo hibridismo da canção soa uma sirene de alerta, sinalizando para nós a precariedade dos construtos teóricos que, partindo de critérios rígidos e dicotomizantes, almejam dar conta da complexidade empírica dos gêneros discursivos. Tendo essa reflexão em mente, teçamos algumas linhas sobre o outro gênero a partir do qual o jingle emerge de forma híbrida: o anúncio publicitário/propagandístico.

O gênero anúncio publicitário/propagandístico

A atividade publicitária, nos moldes que nos são familiares, surgiu no final do século XIX, originando-se a partir do desenvolvimento dos meios físicos de comunicação e incremento da produção industrial em consequência dos avanços tecnológicos. Com o aumento da produção industrial, gerou-se a necessidade de uma massa consumidora maior e mais ativa para o escoamento desse excedente de valor. Na esteira dessa demanda econômica, o discurso publicitário caracteriza-se pela ampliação do horizonte representativo dos produtos evocados, direcionando o olhar do consumidor para os elementos simbólicos de felicidade, sucesso e bem-estar, que são habilmente agregados à mercadoria em detrimento do valor funcional e material. Como coloca Carvalho (1998, p. 12), a posse dos produtos apresentados pelo discurso publicitário “passa a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito.” Portanto, é coerente caracterizar a atividade publicitária como uma representação discursiva de constante resignificação de artefatos e serviços que, ao saturá-los de valores e crenças (positivas ou negativas), gera insumos simbólicos para (re-) construção identitária daqueles que interagem com esse gênero.

A atividade publicitária/propagandística age socialmente no mundo e o faz através de gêneros discursivos. Dentre estes, o mais candente é o anúncio. Esse

gênero, herdeiro da Segunda Revolução Industrial, difundiu-se largamente, primeiramente, através do texto escrito, apresentado em diversos suportes. Para dar conta da ação social pretendida, o anúncio emergiu com base em uma estrutura relativamente estável (BAKHTIN, 2003), cujos elementos centrais podem ser observados de forma recorrente em diferentes configurações: o título (elemento de sedução inicial do leitor), o texto (conteúdo do anúncio) e o slogan (resumo conciso e de fácil apropriação pelo leitor) (STUTZ; BIAZI; CRISTÓVÃO, 2009).

Naturalmente, dependendo do suporte de veiculação do anúncio, as fronteiras estruturais do gênero podem se tornar mais opacas ao ponto de desaparecerem. Nesse sentido, cada suporte contribui por meio das formas que lhes são peculiares para levar a cabo a ação pretendida. Nos meios radiofônicos, elementos sonoros e musicais relacionam-se com texto; nos meios cinematográficos e televisivos, além da música, elementos imagéticos ou referentes à sequencialidade das cenas apresentadas integram o todo do anúncio; enquanto em suportes como revistas e jornais, o estilo de paginação, o *layout* e elementos ilustrativos são agregados ao todo discursivo.

Apesar da natureza análoga, alguns autores traçam uma linha distintiva entre o anúncio de publicidade e o anúncio de propaganda. Para Silva (2015, pp. 53-54), a diferença entre ambos “é que o último (propaganda) não possui finalidade comercial. Sua finalidade é, essencialmente, promover uma ideia, convencendo as pessoas a concordarem ou discordarem de algo”. Dessa feita, o anúncio propagandístico possui um propósito vinculado fundamentalmente a um processo de persuasão político-ideológica, prestigiando determinadas ideias ou olhares em detrimento de outros. Nas palavras de Silva (2015, p. 56), “o que distingue um do outro (publicidade / propaganda) é o seu propósito em que o primeiro tem a finalidade comercial, e o segundo, tem como finalidade promover uma ideia”. Apesar do argumento levantado pela autora, o presente artigo não reconhece essa separação.

Primeiramente, mesmo não sendo o seu objetivo central, é inegável que o anúncio publicitário, não apenas lança mão de modos de pensar e agir, como os promove para o seu público, incorporando-os ao objeto anunciado, seja com o intuito de criar tendências ou de construir necessidades e ambições. Dessa forma, por mais que o objetivo final da atividade publicitária seja estimular a venda de um produto, a

promoção de ideias e valores é uma etapa inerente a essa atividade comercial. Não é raro que nos deparemos com anúncios publicitários nos quais o produto, em sua realidade empírica, é abordado de forma periférica, uma vez que a promoção de determinada visão de mundo está, invariavelmente, vinculada a um produto que possua as qualidades da mercadoria anunciada. Por outro lado, a promoção de ideias no anúncio de propaganda não está apenas comprometida, de forma inocente e desinteressada, com a pulverização e divulgação de determinados pensamentos. Um anúncio propagandístico almeja seduzir e conquistar sua audiência, assim como o anúncio publicitário, em busca de um determinado interesse, mesmo que este não seja pecuniário. Quando determinado indivíduo ou grupo social propagandeia uma dada ideia, essa propaganda é motivada pela possibilidade de obtenção de lucros ou vantagens na esfera política - vantagens tais que, a propósito, podem ser muito mais valiosas e cobiçadas do que o capital financeiro.

Averiguada a genealogia do jingle, na próxima seção, me debruço mais consistentemente sobre sua constituição enquanto gênero discursivo.

O gênero Jingle

Buscar traçar uma definição satisfatória para o gênero jingle se mostra uma empreitada escorregadia. Podemos dizer, inicialmente, que esse gênero possui sua gênese no hibridismo entre a canção e o anúncio de publicidade/propaganda. Daquela, o jingle herda sua materialidade musical em inerente diálogo com a materialidade verbal; enquanto, com o segundo, os jingles compartilham o propósito ontológico-social. Nesse sentido, poderíamos definir os jingles como canções que levam a cabo ações sociais usualmente concretizadas por anúncios ou, olhando por outra perspectiva, anúncios que possuem a forma estética característica da canção.

Mesmo antes do batismo teórico do gênero, os jingles já haviam se popularizado no cenário político brasileiro. Lourenço (2011) cita o exemplo da toada *Paulista de Macaé*, composta em homenagem ao presidente Washington Luís em 1927. Em seu formato atual, o jingle surgiu nos Estados Unidos durante a década de 1930. Relativamente na mesma época, o gênero angariou suas primeiras manifestações em terras brasileiras com a campanha de Vargas à presidência em 1930 e com a

veiculação via rádio da publicidade da multinacional *Palmolive-Colgate* em 1935 (CAMPOS, 2008).

As definições consagradas ao jingle pela literatura da área, apesar de, em certos casos, não salientarem o caráter híbrido desse gênero, corroboram a visão defendida nesse artigo. Segundo Siegel (1992), o jingle se configura como “uma pequena peça musical cuja função é de facilitar e estimular a retenção da mensagem pelo ouvinte.” Da mesma forma, o *Dicionário de Gêneros Textuais* reafirma o jingle como “uma mensagem publicitária musical que consiste em estribilho simples e de curta duração” (COSTA, 2012, p. 137). Portanto, para dar conta do seu propósito social, o jingle escora-se em elementos verbo-musicais que o tornem acessíveis e memorizáveis pelos seus receptores, caracterizando-se por letras simples e recorrentes, além de uma melodia geralmente alegre e facilmente assimilável.

No que tange à materialidade verbal dos jingles, Santos e Heinig (2012) realizaram um trabalho de mapeamento estatístico dos elementos textuais de maior ocorrência nesse gênero. Segundo as autoras (2012), cinco elementos possuem presença destacada, sendo eles: o uso de verbos no imperativo, a presença do verbo *Vir*, a utilização de itens lexicais típicos da informalidade, a adjetivação e o emprego da gradação diminutiva/aumentativa nas palavras. Ainda acerca da materialidade musical, alguns trabalhos analisaram a presença recorrente de determinados estilos musicais nos jingles. De acordo com Lourenço (2011, p. 7), nos primórdios da utilização da canção para fins de divulgação política, “O ritmo escolhido pelos compositores para estas paródias e canções eram sempre os mais populares da época”. Dentre esses estilos musicais de alta circulação, o autor destaca a recorrência do emprego político marchas, hinos e sambas, além de um estilo denominado mistura, que apresenta características de vários ritmos. Na história publicitária/propagandística recente, a tradição de ancorar-se em formatos musicais populares permanece presente. Segundo Francisco (2006), nas eleições presidenciais de 2002, estilos como o pagode, o sertanejo, o samba e o forró foram privilegiados pelos compositores de jingles. Já na eleição presidencial seguinte, o estilo musical predominante observado por Lourenço (2009) foi o Pop-Gospel.

Neste artigo, investigaremos os jingles compostos e veiculados em um contexto eleitoral. Acerca desse tipo específico de composição, Francisco (2006) o caracteriza

em três vertentes tipológicas: os jingles compostos com letras e estrutura musical autoral, as paródias de músicas consagradas e as canções de publicidade de determinados aspectos políticos, porém, não diretamente vinculadas a algum candidato.

Outro aspecto característico dos jingles eleitorais é a recorrente ausência de posicionamento incisivo e contundente acerca da situação política na qual o jingle busca exercer influência. De forma geral, segundo Lourenço (2009), os jingles em campanhas eleitorais tendem a tocar de maneira muito sutil os aspectos partidários, ideológicos ou de posicionamento (oposição / situação) inerentes ao jogo político. Nesse sentido, jingles de candidatos de oposição prezam por motes como a mudança, a renovação, além de construções metafóricas como um novo dia ou a esperança no futuro. Por outro lado, os candidatos que visam à manutenção política apostam em construtos simbólicos como a continuação da caminhada ou o medo do retrocesso. Ademais, os partidos políticos e suas convenções ideológicas tendem a ser escondidos nos jingles, dando lugar a um discurso personalista com vistas a seduzir o eleitor através do adorno simbólico e caudilhesco da imagem de um certo candidato.

Após a contextualização sócio-funcional dos jingles, podemos nos debruçar sobre o ferramental de análise no qual essa pesquisa se apoia. A seção seguinte será devotada aos expedientes metodológicos que guiam essa investigação.

Metodologia

A presente pesquisa contará em seu corpus de análise com um texto litero-musical pertencente ao gênero jingle. A escolha deste exemplar deveu-se à riqueza de momentos contundentes de tangenciamento entre forma (canção) e a função (anúncio propagandístico). A análise aqui desenvolvida ancorar-se-á em uma abordagem qualitativa, permitindo que o texto observado ofereça uma visão panorâmica do gênero em diferentes instanciações. Naturalmente, o objetivo desse artigo não é erigir taxonomias rígidas e aprisionadoras para os jingles, mas sim, entendendo os gêneros como uma forma de ação social, construir entendimentos acerca da relação entre os elementos que os constituem e a função social levada a cabo pelo gênero.

Nesse sentido, a presente análise se desenvolverá em três passos: 1) entendimento do contexto sócio-histórico e político no qual o jingle em questão está envolvido; 2) com amparo do ferramental teórico previamente apresentado, análise do jingle *Vote no Rei*; 3) munido dos entendimentos erigidos no passo (2), articulo os elementos formais salientes nos jingles com a função sócio-retórica almejada. Alicerçada a base metodológica da presente pesquisa, podemos prosseguir para a análise do jingle em questão.

Análise do jingle *Vote no Rei* - Frente Parlamentarismo-Monarquia (1993)

Com base em uma emenda popular apresentada pelo Deputado Antônio Henrique da Cunha Bueno, a população brasileira foi às urnas em 21 de abril de 1993 para decidir que sistema (presidencialismo ou parlamentarismo) ou forma de governo (República ou Monarquia) seria implementado no país. Em uma campanha marcada por debates pouco elucidativos (e, às vezes, deliberadamente enganosos) e troca de ofensas e acusações entre intelectuais e personalidades midiáticas, os defensores da monarquia parlamentarista buscavam desconstruir a aura de elitismo e falta de simpatia aos interesses das classes sociais menos abastadas. Um dos argumentos centrais nesse afã retórico era apresentar o Regime Monárquico no Brasil (em especial, o Império de Pedro II) como um período de tranquilidade, desenvolvimento e, mormente, altos níveis de civismo e moralidade na administração pública. O jingle que observamos abaixo está engendrado na construção e sustentação desse discurso:

Fique atento que chegou o dia
De coroar a democracia
Com modernidade, a melhor tradição
É sua vontade dizer sim ou não
O plebiscito, palavra difícil
Torna mais fácil encontrar a verdade
Nosso passado é o pai do futuro
Quem foi rei nunca perde a majestade
(Quem foi rei nunca perde a majestade)

Por isso vem brasileiro, entrar na real
Pro nosso Brasil sair dessa, afinal
À luz de uma ideia, mudar um país
Justiça e paz dentro da lei
Vote no rei!
Vem brasileiro, entrar na real
Pro nosso Brasil sair dessa, afinal
À luz de uma ideia, mudar um país
Justiça e paz dentro da lei
Vote no rei!

A princípio, poderíamos afirmar que o jingle se constitui a partir de uma amálgama de influências musicais distintas. Por um lado, a introdução da canção faz referências ao estilo sertanejo, muito popular no país no período de composição do jingle. Além de conter ornamentos melódicos característicos da música caipira, o timbre do violão acompanhado por uma viola e a impostação da voz da intérprete flertam com este estilo. No entanto, o ambiente musical sertanejo engendrado no jingle possui uma roupagem diferente da tradicional. O arranjo da canção é composto por instrumentos como bateria, contrabaixo, percussão e teclado que não se encaixam em uma apresentação mais “ortodoxa” da música sertaneja brasileira. Outra referência observável na peça é o estilo pop-gospel, cuja característica patente no jingle é o crescente melódico-harmônico. Nesse sentido, o jingle inicia-se com a intérprete desferindo notas em uma altura média enquanto os instrumentos constroem um terreno harmônico de suavidade para a voz. Porém, no decorrer da canção, outros instrumentos são integrados aos primeiros. Por fim, na mesma medida que a cantora atinge notas mais agudas, estes ganham intensidade e brilho, interagindo em direção a um final apoteótico.

Naturalmente, as escolhas composicionais observadas no jingle *Vote no Rei* não foram mera fatalidade ou obra do acaso. A opção por embalar um estilo popular em um arranjo mais sofisticado ressoa harmonicamente com a proposta central da propaganda monárquica-parlamentarista de aliar *com modernidade, a melhor tradição*, ou seja, revestir de trajes contemporâneos uma forma de governo tradicional. Da mesma forma, o andamento *largo*² escolhido pelo compositor não apenas cria um ambiente estético sereno, como permite associar à canção um texto mais extenso ao mesmo tempo em que a atenção do interlocutor é voltada para o discurso verbal.

Outro ponto central no papel desempenhado pela materialidade musical (em diálogo com o texto verbal) no jingle é sua função na construção de uma narrativa³ que guie o ouvinte em direção ao argumento fundamental do jingle: a necessidade de votar no Rei. Nesse sentido, poderíamos dividir o jingle em questão em quatro momentos distintos: serenidade, tensão, resolução e consagração. Nos primeiros onze compassos, impera no

² Varia entre aproximadamente 45-50 bpm.

³ Emprego o termo em questão não como uma categoria textual tipológica, mas, em alinhamento com a visão defendida por Linde (1993), como uma configuração discursiva – ou um modelo de inteligibilidade que se materializa discursivamente - inerentemente intersubjetiva que enseja a construção de relações de causalidade e (con-)sequencialidade entre distintos eventos e contingencialidades que, não alinhados por essa embocadura discursiva, careceriam de tal interrelacionalidade.

jingle uma atmosfera afetiva de serenidade: além do andamento lento, os ataques são débeis, a melodia é consonante e suave, os contrastes são raros e os acentos estão concentrados nas notas mais estáveis. Os quatro compassos seguintes representam um momento de tensão no jingle: mesmo ainda com o andamento *largo*, a linha melódica e harmônica abre espaço para dissonâncias, os ataques tornam-se mais fortes, os instrumentos de base preenchem mais o espectro sonoro⁴ (ocasionando o aumento do volume) e as notas da linha melódica vocal tornam-se mais agudas. Em seguida, a tensão encontra no décimo sexto compasso uma resolução apoteótica exatamente no momento em que o mote central da campanha monárquica-parlamentarista é entoado (*Vote no Rei*). Musicalmente, essa resolução pode ser representada pela passagem de uma linha melódica onde se destacam notas de tensão para uma frase melódica consonante que se resolve na nota principal da tonalidade⁵, em diálogo com uma harmonia que também se resolve nesse momento. Finalmente, um compasso após a resolução, ocorre uma modulação de tonalidade em que os dois trechos (tensão e resolução) são repetidos, porém, com a harmonia e a melodia da canção sendo moduladas para uma tonalidade mais aguda⁶. Além do aumento na altura das notas, outras mudanças ocorrem nesse trecho derradeiro, ambicionado criar uma atmosfera de *Grand Finale*: o volume dos instrumentos se eleva, o timbre dos mesmos torna-se mais agressivo, o ritmo do contrabaixo, da bateria e da percussão se alteram, preenchendo mais consistentemente o espectro sonoro e, por fim, a voz da intérprete tem seu volume aumentado e colorido com um timbre mais marcante, tendo ainda ao seu lado a companhia de um coral para o instante da resolução derradeira: *Vote no Rei!*

No que tange à materialidade verbal, inicialmente, nos debruçaremos sobre o título do jingle. No termo *Vote no Rei*, o compositor se valeu de um recurso metonímico para tornar personificada uma escolha abstrata, podendo essa estratégia facilitar o processo de compreensão da maioria da população acerca da natureza da escolha a ser concretizada pelo plebiscito. Ainda acerca do título do jingle, esse é composto por uma oração cuja posição temática é ocupada por um verbo no modo imperativo, enfatizando a importância da ação a ser performatizada pelo eleitor.

⁴ Conjunto de todas as ondas que compõem os sons audíveis e não audíveis pelo ser humano.

⁵ Nota em cujo campo harmônico a canção é construída.

⁶ Alta na escala musical diatônica.

No jingle em questão, buscou-se construir uma micronarrativa⁷ em que a proposta do voto na Monarquia-Parlamentarista se apresentasse como a opção mais sensata. Ao longo do texto litero-musical, além da linha retórica principal, diversas deixas metafóricas são construídas, relacionando o processo decisivo do eleitor brasileiro ao universo monárquico: *coroar a democracia; entrar na real; com modernidade, a melhor tradição*. Essas metáforas instanciam o uso de um recurso estético empregado com uma funcionalidade retórica, pois, ao cunhar sugestões metafóricas acerca de um universo semântico específico, o texto litero-musical busca ser, além de argumentativamente contundente, mais esteticamente elaborado, almejando inspirar mais interesse entre os eleitores.

Ainda fiéis à divisão estrutural narrativizada proposta anteriormente, no primeiro momento (serenidade), observamos o intento da voz que entoa o jingle em construir o contexto sócio-político do Plebiscito. Nos primeiros quatro versos do jingle, a contextualização do ato do voto é apresentada: *Fique atento que chegou o dia / de coroar a democracia / com modernidade, a melhor tradição / é sua vontade dizer sim ou não*.

O primeiro verso inicia-se com um verbo no imperativo em posição temática, exercendo a função de um aconselhamento, um pedido de precaução perante uma situação importante. Podemos observar ainda uma apreciação positiva acerca do evento (plebiscito) que, no texto do jingle, é metaforizado pela chegada do dia do pleito (*chegou o dia*), construindo a ideia de uma ocasião esperada pela população brasileira como uma oportunidade de mudança real na sociedade. No segundo verso, o plebiscito é novamente apreciado, dessa vez, essa apreciação é graduada pelo uso do verbo *coroar* que, ao mesmo tempo que relaciona o voto com um elemento monarca (*coroa*), gradua o ato de votar no plebiscito como a chance de consagração (*coroamento*) da democracia no Brasil. No verso seguinte, essa apreciação é reforçada pela ligação de outro termo relacionado ao universo monarca (*tradição*) a dois elementos de alta gradação positiva (*melhor* e *com modernidade*). Além do eleitor poder *coroar a democracia*, esse coroamento se dará de forma moderna e dispondendo da melhor representação tradicional possível.

Nesse mesmo verso, ainda podemos observar a primeira instanciação de um recurso retórico recorrente no jingle: a relação harmoniosa entre o futuro e o passado. Dessa forma, a tradição (elemento que nos remete ao passado) é apresentada como

⁷ Linde (1993).

companheira da modernidade (neste contexto, representando um movimento de vanguarda). Assim, notamos que o jingle imbuí-se em apreciar positivamente elementos de retaguarda histórica, buscando, ao aliar o futuro ao passado e o progresso à tradição, fazer com que os eleitores infiram que a forma de governo mais promissora é aquela que se apresenta como a mais tradicional. No quarto verso, há uma alusão à possibilidade real de escolha do eleitor no plebiscito em questão. Tal asserção justifica-se pelas críticas recebidas pelos partidários da Monarquia acerca da natureza autoritária do regime Real. Portanto, a campanha dos monarcas buscou angariar elementos simbólicos relativos à democracia para junto da imagem da forma de governo advogada.

Nos quatro versos seguintes, segue a contextualização sócio-política do plebiscito de 1993. No quinto e sexto versos, há uma apreciação paradoxal acerca da discussão gerada em torno da palavra plebiscito: *O plebiscito, palavra difícil / torna mais fácil encontrar a verdade*. Apesar da palavra *plebiscito* não ser muito comum no vocabulário leigo da maioria da população brasileira (podendo, assim, ser manipulado de diferentes formas), ele possibilita que a sociedade encontre um elemento de alta gradação e apreciação positiva: *a verdade*. Nos dois versos seguintes, a voz entoadora do jingle apresenta a verdade mencionada no verso anterior: *nosso passado é o pai do futuro*. Da mesma forma, o texto sugere um julgamento negativo àqueles que não se alinham com as proposições monarquistas, pois, se a forma de governo do Rei é chancelada com o estatuto de verdade, qualquer outra possibilidade de organização governamental apenas pode representar a mentira (numa perspectiva maniqueísta) - elemento que, ao contrário da verdade, goza de pouca estima em sociedades de raízes éticas platônico-cristãs. O último elemento a ser destacado nesse trecho é a presença de um dito popular em meio ao texto litero-musical: *quem foi rei nunca perde a majestade*. Além de corroborar o argumento que vem sendo construído desde o início do jingle, essa expressão desempenha uma função mnemônica ao relacionar com o jingle um ditado presente no repertório da maioria da população brasileira.

No segundo momento da narrativa erigida no jingle (tensão), os brasileiros são urgidos a promover uma mudança real no país: *Por isso vem brasileiro, entrar na real / pro nosso país sair dessa, afinal / à luz de uma ideia, mudar o país / justiça e paz dentro da lei / Vote no Rei*. O primeiro verso desse excerto inicia-se com o emprego em posição temática de um marcador conectivo de natureza consequential (*Por isso*). Esse elemento

desempenha a função de relacionar a importância do evento contextualizado nos versos anteriores com o chamado efetuado pelo jingle, convocando os eleitores a uma aliança com a causa monárquico-parlamentarista. Um uso duplamente metafórico da expressão *entrar na real* é feito no mesmo verso. Por um lado, essa expressão representa um dito popular que preconiza que algum indivíduo se alinhe à realidade, deixando um universo de devaneio. Por outro lado, *entrar na real* tangencia simbolicamente o universo semântico da realeza, materializado politicamente pela proposta monarquista. Um outro ponto salutar nesse excerto é a contraposição construída entre dois momentos: *pro nosso país sair dessa, afinal / à luz de uma ideia, mudar o país*. Nesse sentido, o primeiro espaço é apreciado negativamente como o lugar de onde se busca desertar enquanto o segundo goza de apreciação positiva: o local para onde se quer que o país se direcione. Essa mudança, no texto do jingle, ocorrerá à luz de uma ideia que, assim como a própria mudança, também é agraciada. Tal ideia representa a proposta da Monarquia-Parlamentarista, que levará o país para essa mudança utópica à qual o jingle se refere. O verso seguinte (*justiça e paz dentro da lei*), ao mesmo tempo que aprecia os versos anteriores através da articulação de elementos de carga semântica positiva como a justiça, a paz e a lei, atribui ao verso posterior um caráter de preconizador desses valores. Assim, na narrativa construída no jingle, votar no rei simboliza votar na justiça, na paz e na lei. Todo esse jogo retórico refinado satura o fim apoteótico do texto litero-musical em que a intérprete do jingle vocaliza um agudo e poderoso *Vote no Rei*, não apenas como resolução dos acordes e linhas melódicas dissonantes ao longo do segundo trecho do jingle, como também representando um passaporte de transição para um futuro justo, pacífico e democrático.

O quarto momento da narrativa construída no jingle é a consagração da resolução apresentada anteriormente. Nesse sentido, a ideia da solução monárquica é mais uma vez glorificada, porém, com auxílio de um arranjo musical mais consistente e energético, como se simbolizasse um grito de liberdade do país perante uma oportunidade de mudança representada pelo voto no Rei. No que tange ao diálogo entre as materialidades (musical e verbal) e entre a forma canção e a função propagandística construídas no jingle, podemos traçar um fio de Ariadne interpretativo entre a linha retórico-argumentativa discursivamente engendrada no texto e a estruturação harmônica do refrão do jingle (repetido duas vezes em tonalidades distintas). Como já mencionado anteriormente, esse

trecho musical se caracteriza por uma sequência de acordes e melodias tensas e dissonantes que se resolve no auge da peça com a entonação emocionada do mote central da canção: *Vote no Rei*. Como na narrativa verbal (que apresenta uma situação problemática, cuja resolução reside na escolha da forma de governo monárquica), no arranjo musical, as dissonâncias representam o conflito vivido no país, cuja resolução se dá na apresentação de um acorde tonal⁸ no momento de invocação da opção pelo Rei. Em outras palavras, o fato da música resolver-se harmonicamente no mote central do jingle concede a essa ideia um estatuto de solução para os problemas apresentados, sendo, portanto, apreciada positivamente. Nesse ponto, notamos uma convergência semântica muito bem delineada entre a forma e a função desempenhada pelo jingle: tanto na música quanto no texto verbal, constrói-se uma narrativa com um momento de serenidade, um ponto de tensão e resolução apoteótica no momento em que a escolha pela Monarquia-Parlamentarista é apresentada; escolha essa consagrada por elementos musicais específicos nos compassos /versos seguintes.

Considerações Finais

Buscando erigir apontamentos finais coerentes com a proposta dessa investigação, retornarei às perguntas norteadoras desse artigo apresentadas na seção introdutória. Considerando que a ação social, em geral, pretendida a partir da produção e veiculação de um jingle é a promoção sedutora (ou, eventualmente, destrutiva) de uma ideia ou produto, a análise apresentada nas páginas anteriores evidencia um afinamento entre os recursos retóricos de ambas as materialidades (musical e verbal) e a forma estética que os jingles assumem, convergindo para construção e veiculação sedutora de um certo ideário político.

No que tange à segunda pergunta, que debruçou-se sobre a relação entre a forma de canção e a raiz teleológica de anúncio propagandístico presentes no jingle, podemos afirmar, à luz dos dados observados, que a função exercida pelo gênero constrói o elo entre os elementos musicais e verbais nos jingles, determinando, de certa maneira, a forma em que o jingle se constitui. No exemplo do jingle *Vote no Rei*, evidencia-se o interesse dos compositores e intérpretes do jingle em construir uma narrativa que

⁸ Acorde em cujo campo harmônico a canção é construída.

contextualize o momento político vivido no país em 1993 (ano do plebiscito), oferecendo elementos retóricos que construam uma sensação de tensão que será resolvida musical e verbalmente na entoação do mote *Vote no Rei*. Dessa forma, como mostrado ao longo da análise, o diálogo erigido entre a música e o texto litero-musical tornam a narrativa mais consistente, salientando as transições entre diferentes momentos e tornando-as mais harmônicas.

Acerca da terceira questão, torna-se evidente que os jingles podem desempenhar uma miríade de funções publicitárias / propagandísticas impossíveis de serem catalogadas exaustivamente. Dentre essas funções observadas nos dados analisados, podemos destacar a construção narrativa, a delimitação espaço-temporal e a evocação afetiva.

Além de marcar um imbricamento entre dois gêneros (canção e anúncio propagandístico / publicitário), os jingles materializam um encontro entre dois universos distintos, porém tangenciados: a estética e a política. Em outras palavras, os jingles nos oferecem um painel discursivo onde podemos observar a manipulação política de elementos estético-artísticos, representada na teoria da intergenericidade (MARCUSCHI, 2002) pela hegemonia da função propagandística em relação à forma musical da canção. No entanto, uma análise exclusivamente maquiavélica desse processo pode empobrecê-lo. Em muitos casos, os jingles políticos se mostram ineficazes no cumprimento da tarefa eleitoral para qual são engendrados (promoção positiva de um determinado candidato), enquanto se mostram de grande valor estético-cultural. A própria peça *Vote no Rei* pode ser tomada como um exemplo: mesmo com a derrota esmagadora dos monarcas no plebiscito de 1993, musicalmente, o jingle até hoje é rememorado como uma composição de grande beleza e sofisticação. Dessa forma, apesar da inegável prevalência da função propagandística nos jingles, seu viés estético não pode ser menosprezado como um simples molde estrutural. Os jingles sempre serão uma manifestação musical e, como sabemos, a arte (e, aparentemente, os gêneros discursivos também) tem como uma de suas principais características a aversão a categorizações reificadoras e um talento natural para desconstruí-las.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149
- CAMPOS, R.T. *Jingle: informação e entretenimento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, 2008.
- COSTA, N.B. Canção popular e o ensino da língua materna. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4. Julho/dezembro de 2003.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ESSINGER, S. *Marchinha - A trilha sonora dos bons tempos da folia'*, publicado no site http://cliquemusic.uol.com.br/br/Generos/Generos.asp?Nu_Materia=16, 2007. Consultado em 6 de outubro de 2016.
- FRANCISCO, J.M. *Da cultura popular aos jingles políticos: uma análise cultural do forró*. Monografia de Conclusão de Curso. Brasília, 2006.
- LINDE, C. *Life stories: The creation of coherence*. Oxford, England: Oxford University Press, 1993.
- LOURENÇO, L. C. Jingles Políticos: estratégia, cultura e memória nas eleições brasileiras. In: *Aurora: Revista digital de Arte, Mídia e Política*, v. v1, p. 203- 216, 2009.
- _____. *A música na política eleitoral: um pouco da história jingle político no Brasil*. Artigo apresentado durante o IV Encontro da Compolítica, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/03/Luiz-Claudio-Lourenco.pdf>.
- MANZONI, A.S.S; ROSA, D.B. Gênero canção: possibilidades de interpretação. In: *V EPEAL, 2010. Anais*. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/anais/>. Acesso em: 09. Out de 2016.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 17-36. 2002.
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: *Quarterly Journal of Speech*. 1984. pp. 151-167.
- RAJAGOPALAN. K. Sobre a instabilidade de gêneros. *Boletim da ABRALIN*, Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, v. 26, n.1. 2001.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola. 2005.
- SANTOS, B.; HEINIG, O.L.O.M. Análise linguística de Jingles: dos rádios e televisões para a sala de aula. *Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.
- SIEGEL, B. H. *Creative radio production*. Boston: Focal Press. 1992.

SILVA, C.C. *Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda: uma proposta de ensino ancorada na Análise de Discurso crítica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras. MG, 2015.

STUTZ, L. ; CRISTOVÃO, V. L. L. ; BIAZI, T. M. D. . Gênero Anúncio Publicitário Institucional: uma proposta de leitura para a formação inicial em língua inglesa. *Entretextos* (UEL), v. 9, p. 119-137, 2009.

Sites consultados

<https://www.vagalume.com.br/>

Recebido em: 10/06/2017

Aceito em: 21/09/2017

O emprego de “de repente” como modalizador quase-asseverativo em uma reunião pedagógica

The use of suddenly as a quasi-assertive modalizer in a pedagogical meeting

Simone Uehara da Silva ¹

Iago Broxado ²

Maria Cristina Damianovic ³

Resumo: Buscando ir além das compreensões da expressão “de repente” como oferecidas pela gramática normativa da língua portuguesa (BECHARA, 1999; CASTILHO, 2010; CUNHA & CINTRA, 2001; HOUAISS, 2001), esta pesquisa possui o objetivo de estudar se as manifestações da expressão em questão se configuram como modalizadores quase-asseverativos (CASTILHO, 2010) quando usadas por um coordenador pedagógico (LIGUE, 2016) de um curso de línguas para internacionalização de uma universidade federal brasileira. Foram analisados trechos de uma reunião pedagógica, com foco na construção do discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1981; BROXADO, 2016), assim como nas propriedades que estabelecem o discurso dos participantes como diálogo-dialógico e que permitem a expansão de conhecimentos (LIBERALI, 2013). Constatamos que em todos os trechos analisados, a expressão “de repente” se configura como um indicador de dúvida, estabelecendo-se como um modalizador quase-asseverativo, contribuindo, dessa forma, para que o discurso do coordenador pedagógico obtivesse um caráter de discurso internamente persuasivo.

Palavras-chave: Discurso internamente persuasivo; Modalizadores; Coordenador pedagógico; Reunião pedagógica.

Abstract: Searching for expanding the comprehension of the expression *de repente* as offered by the traditional Portuguese language grammar (BECHARA, 1999; CASTILHO, 2010), this research aims to study whether the manifestations of the expression in question have the configuration of a quasi-assertive modalizer (CASTILHO, 2010) when used by a pedagogic coordinator (LIGUE, 2016) of a languages course for the internationalization of a Brazilian federal university. With this aim, we focused the research on the construction of the internally persuasive discourse (BAKHTIN, 1981; BROXADO, 2016) and on the properties that establish the discourse of the participants as a dialogic-dialogue, thus, allowing the expansion of knowledge (LIBERALI, 2013). We have verified that in all of the analyzed excerpts the expression *de repente* is used as an indicator of doubt, playing the part of a quasi-assertive modalizer while contributing for the pedagogic coordinator discourse to obtain the character of an internally persuasive discourse.

Keywords: Internally persuasive discourse; Modalizers; Pedagogic coordinator; Pedagogic meeting.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Especialista em Língua Portuguesa. E-mail: siueharas@gmail.com

² Coordenador do Grupo de Estudos LICC - Língua Inglesa em Contextos Criativos, que realiza pesquisas com foco na formação de professores de língua inglesa e no desenvolvimento de material didático multiletrado, multicultural e multimidiático com base na pedagogia da argumentação. Doutorando, como aluno especial, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. E-mail: iagobroxado@gmail.com

³ Pós-doutoranda no LAEL, na PUC-SP, sob orientação da Profa. Dra. Fernanda Liberali. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Coordena o Grupo de Pesquisa LIGUE: Linguagem, Línguas, Escola e Ensino. E-mail: mcdamianovic@gmail.com

Introdução

O ensino da gramática normativa desempenha um importante papel para a ascensão social dos indivíduos, afinal, é por meio de sua apreensão que podemos ingressar em universidades, produzir gêneros textuais elaborados, participar de reuniões que exigem o uso formal da linguagem, entre outras atividades.

Como apontam os estudos de Antunes (2010) e Uchôa (2007) na área da linguagem, saber a gramática normativa de uma língua não significa saber refletir sobre os diversos usos que fazemos dela durante uma interação verbal em contextos sócio-histórico e culturalmente situados.

Neste trabalho, discorreremos acerca da expressão “de repente” (classificada, segundo a gramática normativa, como uma locução adverbial de modo), em um contexto real de produção – uma reunião pedagógica – a fim de demonstrar que, mais do que uma expressão gramatical, ela funciona como um modalizador discursivo, permitindo não apenas estabelecer relações no texto, mas também promover ações no discurso.

A gramática normativa e a classificação da expressão “de repente”

De acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), advérbio “é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, de modo, de intensidade, condição etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial” (BECHARA, 1999, p. 287), já que pode modificar o verbo, o adjetivo, outro advérbio ou ainda toda uma oração. Para Castilho (2010, p. 543), “os advérbios podem igualmente aplicar-se aos substantivos, em expressões metafóricas, tais como *ele é muito homem* e *ele é muito gente*, no sentido de muito viril e muito generoso”. Há também as locuções adverbiais, expressões formadas por uma preposição e um substantivo, adjetivo ou advérbio, que, ao unirem-se, têm o mesmo valor de um advérbio. A preposição dentro da locução tem a função de modificar a categoria dos substantivos e dos adjetivos, para atribuir-lhes uma função que não lhes é, a princípio, característica.

Os advérbios e as locuções adverbiais classificam-se quanto à circunstância que exprimem e dividem-se em advérbios de afirmação, de dúvida, de intensidade, de lugar, de tempo, de modo, de negação. Há ainda, segundo a NGB, aqueles que indicam ordem,

exclusão e designação, sendo estes dois últimos tratados num grupo à parte “por não apresentarem as características normais de um advérbio” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 543).

Outro aspecto em relação aos advérbios ou locuções adverbiais é a sua disposição dentro da estrutura da oração: podem ocupar posições variadas, sem causar prejuízo semântico.

1. Todos querem ouvir **com atenção** o que o diretor tem a dizer sobre a empresa.

1.a. Todos, **com atenção**, querem ouvir o que o diretor tem a dizer sobre a empresa.

1.b. **Com atenção**, todos querem ouvir o que o diretor tem a dizer sobre a empresa.

1.c. Todos querem ouvir o que o diretor tem a dizer sobre a empresa **com atenção**.

Nos exemplos acima, a locução adverbial “com atenção” pode ocupar lugares diferentes na oração (após a locução verbal; entre o sujeito e a locução verbal; no início e no final da oração), pois, independente do local onde se encontra, ainda assim refere-se à locução verbal “querem ouvir”.

Algumas locuções adverbiais têm advérbios correspondentes como: com atenção – atenciosamente; com rapidez – rapidamente; às pressas – apressadamente. Tais advérbios são formados a partir do acréscimo do sufixo “-mente” aos seus respectivos adjetivos - atencioso, rápido e apressado.

A expressão “de repente”, objeto deste estudo, enquadra-se, segundo a gramática normativa, como um advérbio de modo, incidindo sobre uma ação da oração. Os advérbios de modo são elementos que atribuem à ação a maneira como elas foram, são ou serão realizadas.

2. Vitor olhou **com raiva** para seu primo.

3. Os ingressos serão vendidos **com antecedência**.

Podemos notar nos exemplos acima que as expressões “com raiva” e “com antecedência” são locuções adverbiais de modo, pois atribuem às ações a maneira como foram executadas.

No Dicionário Eletrônico Houaiss (2001), a palavra “repente” contém as seguintes acepções como substantivo masculino: “1. Ação repentina, dito repentino e impensado; 2. Qualquer improviso ou verso improvisado; 2.1. Regionalismo: Brasil. Sextilha; 3. Rubrica: música, canto (melodia) com versos improvisados”. Já na acepção como locução “de repente”, temos o sentido de algo súbito e de que é usado no Brasil, como um regionalismo, para indicar dúvida ou possibilidade “Ex.: não gosto disso, mas, de r., até aceito” (HOUAISS, 2001).

Vemos que a palavra “repente”, usada como substantivo, remete sempre ao sentido de algo que ocorre subitamente, de modo rápido, instantâneo, seja na ação à qual se refere ou na música, por isso temos os famosos cantores repentistas, os quais, de forma quase instantânea, compõem letras de música com versos rimados em uma roda de cantoria.

No entanto, quando transformada em uma locução adverbial, por meio da preposição “de” em posição anterior, além de manter os laços com o seu sentido original, pode adquirir um novo, usado na língua portuguesa como um regionalismo, que sugere a ideia de uma possibilidade, hipótese ou dúvida. Sendo assim, podemos ter construções de orações com a locução adverbial “de repente” tanto com seu significado formal quanto informal:

4. Antônia estava quase dormindo, mas **de repente** lembrou-se de que não tinha fechado a janela, então levantou-se da cama para fechá-la. (Formal: sentido de uma ação inesperada, rápida)

5a. Antônia decidiu levar seu livro, porque, **de repente**, poderia ter tempo de lê-lo se tivesse um momento vago no trabalho. (Informal: sentido de uma ação hipotética)

Na sentença 4, temos a locução “de repente” atribuindo ao verbo “lembrar-se” o modo como se deu a ação, ou seja, de modo inesperado. Note que nesse caso, podemos substituir a locução pelo advérbio “repentinamente”, ou ainda colocá-la após o verbo, pois o sentido continua inalterado. Já no exemplo 5a, a locução “de repente” confere à

expressão “poderia ter tempo” uma ideia de possibilidade de o evento ocorrer. Podemos notar que a própria construção da sentença remete à ideia de uma hipótese, através do uso de uma oração subordinada concessiva, “se tivesse um momento vago no trabalho”, portanto, não podemos considerá-la mais como pertencente aos advérbios de modo, mas sim de dúvida, podendo ser substituída pelas expressões adverbiais “talvez”, “por acaso”, “possivelmente”, que expressam incerteza ou hesitação.

Neste caso, em que a sentença está construída com o sentido de possibilidade de um evento ocorrer, o uso da locução “de repente” torna-se uma palavra realçadora das ações, tanto que se for eliminada da oração, não lhe causa prejuízo semântico.

5b. Antônia decidiu levar seu livro, porque poderia ter tempo de lê-lo se tivesse um momento vago no trabalho.

Todavia, os advérbios de dúvida não estão inseridos apenas em sentenças que possuem verbos no modo subjuntivo e, por isso, não são elementos descartáveis nas orações:

6. Possivelmente, verei meus amigos amanhã porque hoje já assumi outros compromissos.

No exemplo 6, como a forma verbal “verei” está no futuro do modo indicativo (modo da certeza pelo falante), se retirarmos o advérbio “possivelmente” da oração, seu sentido será alterado, pois, de uma possibilidade, a ação passa a ser uma afirmação de que o falante verá seus amigos. Podemos observar que o uso da expressão “de repente” também pode ser empregado no lugar do advérbio, que o sentido permanecerá igual.

Dessa forma, vemos que, apesar de a gramática normativa classificar a locução adverbial “de repente” como advérbio de modo, o seu emprego na linguagem cotidiana, em determinados contextos, transforma-o em advérbio de dúvida, comprovando que a língua é o uso que fazemos dela, não somente um conjunto de regras que postula o que é o “falar bem”.

O uso da expressão “de repente” como locução adverbial de dúvida na construção do discurso internamente persuasivo

Castilho (2010), em sua obra “Nova gramática do português brasileiro”, analisa os advérbios a partir de sua sintaxe: funções sentenciais, transitividade e sua colocação na sentença; de sua semântica: advérbios predicativos, de verificação e dêiticos e das relações que estabelecem no texto: sua função nos gêneros discursivos e como conectivos textuais.

Para este trabalho, iremos discorrer sobre a semântica dos advérbios, no que se refere à sua predicação. De acordo com o autor, “os advérbios são palavras predicativas, vale dizer, operadores que transferem para seu escopo propriedades semânticas de que elas não dispunham” (CASTILHO, 2010, p. 551). Tais propriedades semânticas podem ser de primeira ordem (o advérbio se relaciona com um substantivo não deverbal), de segunda ordem (o advérbio se relaciona com um substantivo deverbal, um adjetivo ou outro advérbio) e de terceira ordem ou hiperpredicação (o advérbio se relaciona com uma sentença) e são subdivididas em predicação por avaliação (advérbios modalizadores), predicação por quantificação (advérbios quantificadores) e predicação por qualificação (advérbios qualificadores).

Nosso estudo irá se concentrar nos advérbios modalizadores, pois estes ajudam a compor o discurso autoritário e o discurso internamente persuasivo⁴, uma vez que a “avaliação sobre o conteúdo e a forma da proposição expressa-se por dois modos” (CASTILHO, 2010, p. 553): asseverativo e quase-asseverativo.

Os advérbios modalizadores asseverativos corroboram para o discurso autoritário, pois o falante apresenta suas proposições de maneira que não dão margem a dúvidas a seus interlocutores.

7. **Francamente**, aquela sua amiga é uma chata.

8. Eu preciso, **realmente**, que todos me entreguem o trabalho na data agendada.

⁴ Conceitos criados e detalhados pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1981). Segundo Broxado (2016), o discurso autoritário carrega consigo uma consciência unitária, que atua a partir de posicionamentos linguísticos incontestáveis, portanto, indo ao encontro do discurso internamente persuasivo que, por sua vez, se apropria do discurso do outro e amplia-se através da adoção de características que são próprias do sujeito falante.

Já os quase asseverativos colaboram para o discurso internamente persuasivo já que dão a ideia de que o falante avalia o conteúdo de sua sentença como “quase certo, próximo à verdade, como uma hipótese que depende de uma confirmação” (CASTILHO, 2010, p. 556). Geralmente, são acompanhados por expressões verbais modais: eu acho, acreditamos, é possível, entre outras, e os advérbios e locuções adverbiais que indicam circunstância de dúvida: talvez, possivelmente, por ventura, por acaso.

9. Acho que José vem para o jantar hoje **possivelmente**.

10. Se Ana quiser aumentar sua carga horária, **talvez** ela tenha que falar com a diretora.

Enquadra-se como modalizador quase-asseverativo a locução adverbial “de repente” quando utilizada para indicar uma circunstância de dúvida:

11a. Penso que, **de repente**, poderíamos deixar esse assunto para uma outra ocasião.

No exemplo 11a, o falante não tenta impor uma decisão, mas sim cria um ambiente propício à discussão de uma ação e faz isso ao utilizar uma expressão verbal modal juntamente à expressão adverbial modalizadora “de repente”, o que favorece a construção do discurso internamente persuasivo, pois oportuniza aos interlocutores que se manifestem e que todos cheguem, por meio da discussão de suas opiniões e de seus interesses, a um desenrolar das atitudes que serão tomadas.

Caso o locutor quisesse ser enfático, elaboraria a sentença, entre outras possibilidades, da seguinte forma:

11b. **Com certeza**, vamos deixar esse assunto para uma outra ocasião.

No caso acima, o falante não oportuniza um diálogo com seus interlocutores, e impõe uma ideia a todos através do uso do advérbio modalizador asseverativo “com certeza”, que conduz ao discurso autoritário.

Broxado (2016) analisa, em sua pesquisa, as interações e os tipos de discursos entre coordenador pedagógico (CP) e professores no planejamento e na busca de soluções para conflitos em um curso de inglês, e nele estão presentes, de início, segundo o autor, tanto o discurso autoritário quanto o discurso internamente persuasivo. No entanto, o pesquisador reforça que uma prática reflexiva por parte dos participantes pode estimular a adoção de um discurso que esteja mais voltado ao ouvir o outro, e que possibilite mais autonomia e participação dos envolvidos. Ainda na mesma pesquisa, o autor discute os mecanismos de modalização como forma de propiciar o compartilhamento conjunto de significados na reunião pedagógica.

Análise

O corpus analisado trata-se da transcrição de uma reunião pedagógica de um curso de inglês para internacionalização, ministrado por graduandos do curso de Letras da UFPE, no Núcleo de Línguas Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF UFPE) e oferecido, dentro do próprio campus, para a comunidade discente e docente da instituição. Participaram da reunião, cuja pauta destinava-se aos direcionamentos para a abertura de uma nova turma, o CP e um grupo de seis professores.

O CP em questão era um profissional em formação e aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras, desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada “A Formação do Coordenador Pedagógico em Diálogos Argumentativos na Reunião Pedagógica” (BROXADO, 2016)⁵, cujos dados eram coletados a partir desses encontros entre ele e os professores do curso de inglês do NuLi-IsF UFPE.

O foco desta análise incide sobre um dos aspectos da materialidade do texto, ou seja, uma das características linguísticas da argumentação por meio do uso da expressão “de repente” no discurso oral do CP, com intuito de observar que ela não é apenas utilizada como uma locução adverbial de modo, com o sentido de subitamente, como a gramática normativa a classifica, mas que pode também assumir o papel de um

⁵ Link para a pesquisa no site Academia.edu:
https://www.academia.edu/30543935/A_Forma%C3%A7%C3%A3o_do_Coordenador_Pedag%C3%B3gico_em_Di%C3%A1logos_Argumentativos_na_Reuni%C3%A3o_Pedag%C3%B3gica. Nº CAAE da pesquisa na Plataforma Brasil: 42181915.8.0000.5208

mecanismo modalizador e de que forma isso colabora para a expansão do conhecimento no grupo.

Para a análise, usaremos conceitos da teoria da argumentação crítico-colaborativa (LIBERALI, 2013), que se volta para “a criação de ações criativas e transformadoras dos envolvidos nos contextos educacionais” (BROXADO, 2016, p. 55). No trabalho de Liberali (2013), temos a introdução de três categorias interdependentes: enunciativa, discursiva e linguística, que se prestam à análise de contextos de ação, formação e gestão no âmbito da educação. No contexto da reunião analisada, em termos de aspectos enunciativos, de acordo com Liberali (2013), temos um discurso dialogal, no qual há um contrato de participação explícita entre os interlocutores que ora atuam como oradores, ora como ouvintes; os objetivos da interação são suscitar comentário, discutir, argumentar, colaborar para a construção do pluralismo, levar ao posicionamento diante de situações de conflito, à tomada de medidas e à busca de soluções; o conteúdo temático é realizado por um feixe de possibilidades e conflitos conceituais e os interlocutores estão dispostos como capazes de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas, tornando-se, portanto, coautores.

A reunião foi analisada, também, com base nas características discursivas da argumentação, visto que a análise procura compreender seu plano organizacional, isto é, aborda desde sua abertura – observando como as discussões são iniciadas pelos participantes – até seu fechamento, enquanto observa, durante o desenvolvimento, se a expressão “de repente”, objeto de estudo deste artigo, suscita articulações de forma elaborada (complexas e longas) ou simples (breves respostas ou colocações) dos interlocutores. Ainda dentro do plano das características discursivas da argumentação, observamos os seguintes modos de articulação na discussão dos dados: exórdio (abertura do tema com estabelecimento de contato com os interlocutores); apresentações de pontos de vista (apresentação de uma posição que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos outros interlocutores), e concordância/discordância com ponto(s) de vista(s) (aceitação ou oposição com ou sem acréscimo de novos posicionamentos ou possibilidades de interpretação do tema).

Além das categorias descritas anteriormente, também trazemos as considerações de Broxado (2016) quanto às interações entre CP e docentes participantes da reunião

pedagógica e como aquele contribui para o surgimento de um conhecimento compartilhado entre o grupo através da argumentação.

Contextualização da Reunião Pedagógica

Em virtude da aproximação do recesso acadêmico, o CP convidou os professores para discutirem a proposta de uma semana intensiva de aulas chamada *Super Size Week (SSW)*⁶ – o que estabelece um contrato implícito de participação do grupo – sendo esta a segunda semana de intensivos realizada pelo Núcleo de Línguas. Essa reunião sobre a SSW tinha como proposta discutir acerca da antecipação de horas de aulas equivalentes à duração do recesso acadêmico de final de ano da UFPE, possibilitando, assim, que alunos e professores pudessem usufruir do mesmo curso, e condensar as aulas da Oferta 9⁷ de turmas em um período mais curto de tempo (BROXADO, 2016).

No exórdio da reunião, o CP retoma uma ideia já discutida anteriormente com o grupo de professores (P1 a P5) sobre a abertura de uma nova turma.

Quadro 1

Trecho 1:

CP: então uma ideia que a gente já discuti. Eu já discuti a:: com alguns por aqui que na sala, até acho que na última reunião é que:: a oferta 9 nós podemos lançar como cursos intensivos todos eles: intensive course 16h

P2: sim.

CP: e a gente já mata as turmas de oferta 9 na Super Size Week também.

P2: sim, massa.

P3: ótimo.

CP: em duas semanas a gente, claro, a gente (faz estação), processo de divulgação ah:: para os alunos (ficarem) conscientes, que aquilo de repente eles já ouviram falar do curso de (24h), mas esse em especial vai ser 16h, por quê? Porque:: ah vou deixar bem claro. Ah:: oficialmente a gente abrindo turmas de 16h na oferta 9, elas terminariam tipo 9 de janeiro se eu não me falha a memória

P2: aham.

CP: que a gente não tem o calendário aqui na parede, mas:: acaba dia 9 de janeiro. E::... () o que...acontece: a gente vai ficar livre do jeito deles até lá, mas a gente teria que abrir:: a oferta 10.

P2: aham.

CP: provavelmente a gente, já entraria na oferta 10 pra gente.

P2: sim sim.

CP: e eu acho que a oferta 10 deve começar justamente dia 8 de janeiro. A gente não tem o calendário ainda.

⁶ Semana de aulas intensivas com diversos cursos de temáticas variadas sendo ofertados (BROXADO, 2016).

⁷ As ofertas são períodos de matrículas que usualmente ocorrem numa frequência mensal. O oferecimento de vagas em uma dada oferta de turmas é dependente do término das aulas de uma oferta anterior e/ou de um ou mais professores não terem completado sua carga obrigatória de três turmas com mínimo de dez alunos em cada (BROXADO, 2016).

P3: 9, no caso.
 CP: só vai até 9 no calendário que a gente tem.
 P1: então pelo que eu tô entendendo é:....é a Super Size Week deve acontecer de POIs do recesso? Ou vai acontecer antes?
 CP: antes.
 P1: ah, ok ok. Então por que, no caso, vai dar tempo de pegar a oferta 9?
 P3: é uma oferta mais curta.
 CP: porque eles começam dia 1º de dezembro.
 P1: ah, porque eu vi as inscrições abertas da oferta 8
 CP: oferta 8.
 P1: não é isso? Mas logo aí após logo após já vai abrir a oferta 9?
 CP: isso. Por que a gente abre a oferta 9? Porque a gente vai ter a oferta 5 terminando em novembro.
 P1: ah, entendi, entendi.
 CP: então, como a oferta 5 vai terminar, acho que pra começo pra meados de novembro, a:: a gente tem que começar a 9 porque não vai ter professor vai ter professor sem (ter turmas). O detalhe é esse
 P2: sim.
 CP: sim. Então nem todo professor vai precisar abrir pra turma 9 também.
 P1: ah, sim, entendi.
 CP: a não ser que o professor não tenha turmas de repente de oferta 8 fechando. A gente tem que considerar isso também. (Precisa de) turmas de oferta 8, se tiver fechado tudinho.

FONTE: LIGUE (2016)

Nesse trecho, o CP convoca os professores para informar sobre a criação da semana de intensivo como estratégia para adiantar as horas a serem cumpridas. O objetivo do encontro é promover a discussão sobre uma data de início para o recesso dos cursos e as atividades que serão contempladas nessa semana.

Ao examinarmos os trechos, percebemos que as expressões “de repente” não são utilizadas como locuções adverbiais de modo, pois não estão modificando o sentido do verbo. No primeiro caso, o grupo interage com o CP, expondo suas dúvidas e concordando com os motivos de se criar uma turma de inglês intensiva, ao discutirem sobre a divulgação de uma turma intensiva de 16h e não mais de 24h – como os alunos já estavam acostumados – para que os professores mantivessem sua carga horária de trabalho durante o período de recesso acadêmico, contemplando os alunos inscritos para a Oferta 9 de cursos de inglês e que, simultaneamente, pudessem se preparar para a Oferta 10, prevista para o início do ano seguinte.

No segundo caso, o uso da expressão “de repente” indica uma possibilidade, isto é, como locução adverbial de dúvida, de um professor não ter que ministrar aula para a oferta 9, pois estará finalizando uma turma já aberta anteriormente. Podemos notar que nos dois casos “para os alunos (ficarem) conscientes, que aquilo de repente eles já ouviram falar do curso de (24h)” e “a não ser que o professor não tenha turmas de repente de oferta 8 fechando”, a locução “de repente” está inserida em sentenças que

contêm verbos no modo subjuntivo (ficar e ter), portanto, seu uso está realçando a possibilidade de um evento ocorrer.

O CP também percebe que os professores desconheciam alguns detalhes sobre o funcionamento pedagógico-administrativo do IsF (em virtude das dúvidas quanto às datas de abertura e de encerramento de ofertas), portanto, oferece mais detalhes sobre o funcionamento das ofertas: “então, como a oferta 5 vai terminar, acho que pra começo pra meados de novembro, a:: a gente tem que começar a 9 porque não vai ter professor vai ter professor sem (ter turmas)” e “a não ser que o professor não tenha turmas de repente de oferta 8 fechando. A gente tem que considerar isso também. (Precisa de) turmas de oferta 8...” . Dessa forma, o CP, segundo Broxado (2016), angaria aliados para uma reflexão e participação conjunta, com o intuito de elaborar propostas e adequar as atividades de um programa de abrangência nacional à cultural local da universidade.

Quadro 2

Trecho 2

P2: é e a gente a gente tem que procurar coisas novas né?

CP: um dia tipo intensive TOEFL⁸. Isso porque os alunos que são da oferta:.....(pausa longa)

P1: qual oferta?

P4: agora...

P2: é normal acho que a gente tá tendo aluno repetido já digamos assim

P3: já. Desde a oferta 3 que a gente tem.

CP: eu acho que com a oferta 6 terminando:....é típico do caso do aluno que retorna. Tem o caso do aluno que retorna. De repente o aluno da oferta 4 que pegou a Super Size Week primeira

P2: sim.

CP: pode pegar de novo. Então é legal a gente dar uma variada, pelo menos em uma das semanas. Acho que algumas coisas podem ser recicladas pra uma das semanas.

FONTE: LIGUE (2016)

No Quadro 2, CP e professores discutem variar os cursos oferecidos na SSW, pois, como informa P2 ao grupo, já existem alunos que retornam aos cursos várias vezes – posição essa complementada pelo CP – sugerindo, dessa forma, que os cursos oferecidos naquele momento fossem diferentes, uma vez que os alunos que participariam da segunda SSW provavelmente já participaram da primeira. O uso do “de repente” sinaliza, além da questão da possibilidade de haver alunos repetidos nas turmas, por isso a necessidade de planejar algumas atividades novas, uma certa polidez na resposta

⁸ TOEFL- Test of English as a Foreign Language.

do CP à pergunta de P2, para dar início à condução do argumento sobre o motivo de se “procurar coisas novas”.

Quadro 3

Trecho 3

P2: oh, até hoje ninguém me mandou a: pesquisa do do horário de reunião. Eu não recebi por e-mail, fiquei falando mil vezes, gente

P3: eu mandei, com certeza

P2: eu não recebi

CP: mandou, com certeza.

P2: ninguém me mandou

P3: Thaís, é porque tu tem lá, quando bota no Google, tu tem dois e-mails

P2: eu não sei quem foi que descobriu o meu e-mail do Gmail, que ele é inutilizado

CP: tem um do Gmail e tem um outro

P3: eu mandei pro pessoal, é que tu tinha (mudado), eu pensei que

CP: para um desses dois foi, pra um desses foi

P3: eu pensei que pra pesquisa pra esse chegaria.

P2: eu nunca uso esse e-mail, eu só uso ele quando, por exemplo, os meus alunos precisam mandar trabalho pra mim. Aí eu peço pra eles me mandarem por ali. Aquele e-mail é exclusivamente pra aluno.

P3: desculpa

P2: não, sem problemas.

P3: desculpa

P2: eu só tô avisando porque aí a gente não tem problemas

CP: e o outro e-mail é qual?

P2: globo.com. É o globo.com

CP: é, se de repente, eu mandei pro da globo sem querer

P2: eu acho que não chegou () (nada eletrônico)

CP: mas parece que outros e-mails sem ser do Google ele não recebe

P2: mas o globo é do Google.

CP: ah é?

P2: é.

CP: então eu mandei.

FONTE: LIGUE (2016)

No trecho 3 da reunião (Quadro 3), ocorre um conflito de ideias gerado por P2 ao dizer que não recebeu um e-mail do grupo sobre a pesquisa de horário das reuniões. Temos um confronto de opiniões e tentativas de explicar o porquê de P2 não ter recebido o e-mail. O CP faz o uso de “de repente”, indicando circunstância de dúvida, para realçar a ideia de possibilidade, através do emprego da conjunção integrante “se”, de ter enviado um e-mail para ela e esta não ter sido recebido. O uso do “de repente” também confere ao discurso do CP a tentativa de encerrar a discussão, de forma polida, avaliando que pode ter ocorrido algum tipo de problema do próprio servidor de e-mail.

Quadro 4

Trecho 4

CP: mas não saiu a tabela ainda. Eu vi até o pessoal perguntando do grupo do TOEFL proctors⁹ a:: então é interessante que a a gente tivesse assim...por exemplo, como...a gente vai lançar a oferta 9 de 16h e ela vai tá incluindo lá na:: no Super Size Week...de repente tivesse assim, sei lá, intensive conversation, intensive TOEFL, culture club intensive

P2: como assim?

CP: porque a gente precisa, como eu disse logo no começo, a gente precisa ter essa ementa pra::

P2: ah, você tá falando

CP: com objetivo e tal

P2: do curso com 16, né, isso que a gente tem que dar da oferta 9

CP: aham, pro curso de 16h

P3: tá.

CP: então, de repente que:: pra oferta 9...a::...é pensando, né, de repente com um pouco um pouco mais neles assim pensando de repente. Não que a gente precise fazer isso

P2: mas vamos lá

CP: mas podem trazer ideias

P2: uma pergunta: a oferta 9, ela não vai ser toda da Super Size Week?

CP: é, vai ser toda da Super Size Week.

P2: então por que a gente não coloca um título padrão pra esse:: esse::...

P3: é, tipo...

P1: pra essa oferta 9

P2: pra essa oferta 9

P3: semana, sei lá, multicultural

CP: intensive english course

P2: é multidisciplinar

P3: é

CP: é...

P2: curso multidisciplinar intensive

P3: objetivo do curso é...apresentar ao aluno várias

P2: porque aí a gente faz uma coisa só que já que eles vão pra, já que eles vão pra Super Size Week, eles vão ver coisas diferentes todos os dias, então não tem como a gente ter culture club intensive, não tem porque ele vai tá indo pra aula de TOEFL daqui a () (writing)

CP: ah, a gente, vocês, nós precisamos pensar num nome então pra esse curso que englobe tudo isso: a parte de conversation, a parte de... eu acho que cultura também é muito importante, ter essa:: é uma palavra chave que a gente deve ter no título

FONTE: LIGUE (2016)

No Quadro 4, são discutidos possíveis títulos para os cursos da SSW. O CP, ao trazer à tona a relevância de usar nos nomes do curso alguma palavra chave que deixe claro o seu caráter intensivo, faz seu primeiro uso da expressão “de repente”, que funciona como uma locução adverbial de dúvida e realça o emprego do verbo ter no modo subjuntivo, pois apresenta a possibilidade de o grupo aceitar as sugestões para os títulos dos cursos de conversação, de estudos para o TOEFL e de cultura da SSW. O objetivo do CP é conscientizar o grupo a respeito das sugestões e possibilitar que os participantes possam acrescentar as suas próprias ideias na criação dos cursos. P2 pede maiores explicações e o CP menciona as ementas dos cursos, que também precisariam

⁹ Grupo fechado aos professores do NuLi e aplicadores (*proctors*) da prova TOEFL no *Facebook*.

ser criadas, pois resumem pontos fundamentais dos cursos e ficam disponíveis para os alunos no momento da inscrição.

Após a retomada do CP, vemos a utilização de uma sequência de três “de repente”, ainda com o com o sentido de possibilidade, o que demonstra uma insegurança pela resposta do grupo em concordar ou não com suas sugestões sobre a criação das novas ementas, já que no fim desse turno há a fala “Não que a gente precise fazer isso”, que remete ao fato de o grupo não necessariamente precisar criar ementas novas.

Todavia, após a fala do CP “mas podem trazer ideias”, temos o desencadeamento de um processo mais crítico-colaborativo de compartilhamento de possíveis títulos para os cursos da SSW. P2, em sua fala final nesse trecho, expõe que todos os cursos poderiam ter um nome único, porém, o CP menciona que o grupo deveria pensar em um novo título, mais específico, para um curso que englobasse, por exemplo, cultura e conversação “[...] nós precisamos pensar num nome então pra esse curso que englobe tudo isso: a parte de *conversation*, a parte de [...]”. O CP emprega, ainda, o verbo modalizador “eu acho” antes de arrematar sua opinião “a gente deve ter no título”. Para Broxado (2016), é a busca da adesão dos professores com “podem trazer mais ideias” e o modalizador “eu acho”, deixando em aberto as possibilidades de títulos, que permitiu ao CP promover a inclusão da voz dos professores nesse momento da reunião e evitar um discurso autoritário.

Quadro 5

Trecho 5:

CP: então a:: a gente a gente tem que ver também o que eles querem fazer. Então isso é pauta pra outra reunião de repente, depois que os alunos forem convocados e mostrarem que que eles querem fazer e aqueles que mostrarem uma um interesse, independente se participar nesse sentido da Super Size Week

a:: a gente tem que:: ter eles em reunião aqui também com a gente.

P3: não, sim

CP: pra todo mundo tá ciente do que vai acontecer, do (número de aula)

P3: por isso que assim, seria bom lançar o convite logo para deixar eles pensando

CP: isso

FONTE: LIGUE (2016)

No trecho do Quadro 5, o CP comenta com o grupo sobre um *workshop* que será feito no curso e o uso da locução adverbial de dúvida “de repente” sugere que as atividades desenvolvidas nele sejam discutidas numa próxima reunião. O grupo abre a discussão e concorda com a ideia do CP e inicia-se, dessa forma, um diálogo sobre o

horário desse *workshop* para que sua divulgação seja feita aos alunos. Observamos, também, nesse trecho, a motivação do CP em incluir a opinião da comunidade discente nas tomadas de decisões do NuLi, através de reuniões com participações de turmas de alunos. Segundo Broxado (2016, p. 20), é nesse sentido que um curso de línguas estabelece “seu perfil mais democrático e inclusivo, e que oferece uma abertura e sensibilização para a compreensão da existência da diversidade sócio-histórico-culturais do mundo”.

Quadro 6

Trecho 6

CP: a gente tem que ter toda uma base metodológica e tudo pra que:: que o aluno ali do teacher’s development course¹⁰ quer fazer. É:: eu acho que com atenção especial no pessoal de primeiro período porque não tem experiência em ensino nenhum e eu acho que os outros têm pouca, de repente, experiência.

P2: é, de repente, pra esses alunos a gente pode deixar que eles façam em dupla, se eles quiserem, se tiverem interessados em duplas já que

CP: isso

P2 a gente vai precisar mesmo ter três teachers no no horário, de repente, nessa dupla fica mais um teacher do núcleo pra poder né.

P3: não, sim, com certeza

CP: sempre vai ter um teacher do núcleo

P2: não, sim.

P3: eu acho importante ter mais de um teacher do núcleo.

P2: ah é? Por quê?

P3: porque é o mesmo caso do TOEFL

CP: eu acho que pelo menos dois

P3: pelo menos, porque se o negócio for por água a baixo, um é muito inseguro pra segurar as pontas todas

P2: sim, claro, claro.

P3: entendeu? Pra arrumar tudo, consertar tudo.

CP: preciso de pelo menos dois teachers do núcleo juntos.

P3: é, no mínimo, juntos com eles

CP: junto com o pessoal do development.

P2: é, legal. Ok, gente...

CP: que bom, várias ideias novas aparecendo.

FONTE: LIGUE (2016)

No Quadro 6, o CP e os professores discutem a inclusão de alunos do primeiro período do curso de graduação de Letras – Inglês – também participantes do *Teacher’s Development Course* – como professores-convidados durante algumas das atividades da próxima SSW. O grupo reflete sobre a necessidade de oferecer acompanhamento especial a esses professores, visto que ainda não possuem experiência didática prática. Ao se referir a estes, no momento em que o CP diz “eu acho que os outros têm pouca,

¹⁰ Curso de Desenvolvimento de Professores. Curso criado especificamente para os alunos de Letras-Inglês da UFPE, com foco na discussão de teorias de ensino e práticas metodológicas.

“de repente”, experiência”, verificamos que a expressão estudada tem o sentido de uma possibilidade e reforça o uso do modalizador “eu acho”. Dessa forma, o CP consegue novamente abrir uma discussão em que os argumentos vão se expandindo e a realização do evento toma novas dimensões – neste caso, o compartilhamento de conhecimentos gerado pela colocação do CP auxilia os docentes a chegarem à reflexão sobre a necessidade de um acompanhamento mais próximo da prática docente dos professores-convidados.

A forma como a discussão foi conduzida, sem o uso de um discurso autoritário, proporcionou não apenas aos professores a pensar em outros detalhes importantes dos cursos, como levar em consideração a proficiência dos próprios professores-convidados, como também a expor suas próprias vivências, que é um fator de fomento para a própria independência crítica dos docentes participantes da reunião (BROXADO, 2016).

Quadro 7

Trecho 7

CP: eu acho eu acho que teve teve umas dinâmicas bem legais que a:: Felipe e eu fizemos quando teve o último míni- curso nosso de fato que foi com foco em speaking...então a gente teve nesse míni-curso um dia dedicado a IELTS¹¹. Foi () ((barulho de cadeira sendo arrastada))

P3: ah, pronto.

CP: então, a gente pode usar, de repente, ideias que vieram daí. Acho que Felipe tem uns uns () questions que a gente usou ali durante durante as entrevistas. Outra coisa que a gente precisa lembrar que a gente precisa lembrar é que não teremos mais Whitney com a gente. Ela tem mais três semanas

FONTE: LIGUE (2016)

Continuando o planejamento da SSW, no Quadro 7, o CP propõe sua sugestão inicial, a qual envolve a realização de uma atividade de produção oral, acatada por P3, e, no próximo turno do CP, ainda há a manutenção dessa possibilidade com o uso da locução adverbial de dúvida “de repente”, para evitar o discurso de autoridade. O CP ainda compartilha outra razão para a manutenção da permanência de mais professores em sala de aula: Whitney, uma professora que havia participado de um mini-curso oferecido anteriormente, deixaria o NuLi no período de três semanas, portanto, a realização das atividades sugeridas pelo CP necessitariam do envolvimento de mais um professor.

¹¹ International English Language Testing System, teste de proficiência na língua inglesa.

Quadro 8

Trecho 8

P3: eu vou fazer meu sorvete de banana com morango ((risos))

CP: como é que ele vai congelar?

P2: tem que ser coisas que a gente possa fazer na hora.

P3: mas a gente traz congelado.

P2: você quer ser light então a gente pode falar de alimentação saudável.

CP: pode, de repente, trazer pronta de casa

P2: pode fazer cupcake! A gente traz a massa pronta e decoração

CP: e deixar na copa. ((várias vezes sobrepostas))

P3: dá pra assar cupcake?

P2: mas é porque demora muito pra assar ((várias vezes sobrepostas)). Se fosse fazer aquele

CP: gente, puxando da::

P5: traz o cupcake pronto só só::

FONTE: LIGUE (2016)

No Quadro 8, observamos que o grupo desenvolve várias ideias para as aulas e planejam em um dos dias fazer um “*cooking workshop*”, mas como no local não há uma cozinha com os aparelhos suficientes para preparar os pratos, o CP sugere por meio do uso da locução adverbial de dúvida “de repente” que se traga os alimentos prontos – com o intuito de se apresentar o resultado final do preparo das receitas – ideia essa que é acatada por P5.

Considerações finais

A análise do funcionamento da língua viva proporcionou constatarmos as possibilidades de sentido que atribuímos à expressão “de repente” em uma reunião pedagógica: ao longo do seu discurso recortado, a locução adverbial foi utilizada pelo CP por doze vezes e, em todos os empregos, indicaram circunstância de dúvida, não de modo, como a gramática normativa, geralmente, a classifica.

Tal uso fez com que o CP transformasse a locução adverbial em um modalizador quase-asseverativo e, dessa forma, contribuisse para que seu discurso fosse internamente persuasivo, isto é, que a reunião tivesse o intuito de criar um diálogo entre os professores para que eles pudessem colaborar com suas ideias, permitindo, assim, a busca por soluções por meio dos comentários de todos os participantes, já que o CP oportunizou momentos de exposição de pontos de vista de forma elaborada, nos quais os professores puderam concordar, discordar, acordar de maneira a desenvolver a argumentação sobre o assunto em pauta, expandindo o conhecimento de forma

compartilhada e com todos os envolvidos atuando como coautores das decisões tomadas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: Fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010
- BAKHTIN, Mikhail. The Discourse in the Novel. In: *The Dialogic Imagination - Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1981. p. 359-422.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37^a ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
- BROXADO, Iago. *A formação do coordenador pedagógico em diálogos argumentativos na reunião pedagógica*. 2016. 122f. (dissertação de mestrado) – UFPE, Recife.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3^a ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Editora Objetiva, 2001.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- LIGUE. Banco de dados do grupo de pesquisa Linguagem, Línguas, Escola e Ensino, coordenado pela prof^a Dr^a Maria Cristina Damianovic. Nº CAAE da pesquisa na Plataforma Brasil: 42181915.8.0000.5208, 2016.
- UCHÔA, Carlos Eduardo F. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

Recebido em: 27/06/2017

Aceito em: 12/09/2017

Audiências públicas sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável: uma análise de gênero segundo a perspectiva sistêmico-funcional

Public hearings on environment and sustainable development: a genre analysis according to a systemic functional perspective

Amanda Canterle Bochetti¹

Sara Regina Scotta Cabral²

Resumo: Com base na análise de gêneros da perspectiva sistêmico-funcional (ROSE; MARTIN, 2012), o enfoque deste estudo recai sobre o gênero socialmente conhecido como Audiência Pública. O objetivo deste trabalho é determinar, por meio de investigação e análise, como as Audiências Públicas, neste caso, sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, se organizam textualmente. O *corpus* é constituído de 06 Audiências correspondentes aos anos de 2012 e 2013. Os procedimentos metodológicos compreendem análise contextual e textual, de forma quantitativa e qualitativa. Os resultados indicam que a Audiência Pública pode ser considerada um macrogênero, já que tem em sua constituição gêneros que formam uma sequência para cumprir um propósito social.

Palavras-chave: Audiência Pública; Gênero; Sistêmico-Funcional.

Abstract: Based on the analysis of systemic-functional genres (ROSE; MARTIN, 2012), the focus of this study is on socially known genre Public Hearing. The objective of this work is to determine, through research and analysis, how Public Hearing on Environment and Sustainable Developments work textually. The corpus consists of 06 Audiences corresponding to the years 2012 and 2013. The methodological procedures comprise contextual and textual analysis, in a quantitative and qualitative way. The results indicate that the Public Hearing can be considered a macrogenre, since it has in its constitution genres that form a sequence to fulfill a social purpose.

Keywords: Public Hearing; Genre; Systemic-Functional.

Introdução

A preocupação com o meio ambiente não é recente. Desde as décadas de 60 e 70 já se pensava no que poderia vir a acontecer se o homem não mudasse sua forma de exploração dos recursos naturais, principalmente nas grandes indústrias que aumentavam cada vez mais sua produção. Várias eram as expressões usadas para manifestar uma inquietação que crescia a cada dia. Falava-se em desastres ecológicos, mudanças climáticas, biodiversidade, entre outras.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: amandacanterle@yahoo.com.br.

² Doutora em Letras (UFSM). Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: sara.scotta.cabal@gmail.com.

No Brasil, em 1989, foi criado o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente - IBAMA, com o intuito de unir a preservação ambiental ao uso conservacionista dos recursos naturais. Iniciava-se uma relação de necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que dessem conta de reeducar a sociedade para a preservação e conservação do meio ambiente.

A partir da necessidade de políticas públicas sobre meio ambiente, em 2004, foi consagrada a criação da Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CMDAS), com o objetivo na elaboração de Conferências, Assembleias e Audiências Públicas³ para discussões e possíveis realizações no que concerne aos problemas ambientais e de desenvolvimento sustentável do país.

Como se sabe, cada sociedade elabora seu próprio modo de comunicação tendo em vista as diferenças existentes de uma cultura para a outra, e os enunciados são elaborados em função das necessidades humanas. Halliday e Hasan (1989) argumentam que cada ambiente e contexto específico de uso real da língua exige um tratamento adequado. No caso das APs, em análise, as trocas de significados ocorrem na forma de interação entre dois grupos sociais diferentes e importantes: políticos, que podem ser deputados, senadores, membros de ministérios ou secretarias, e especialistas convidados, geralmente técnicos, pesquisadores, militares, professores universitários ou participantes de órgãos de preservação. Os participantes apresentam estudos realizados, resultados de levantamentos e pesquisas, panoramas de situações de calamidade ambiental, expressos na forma de depoimentos, discussões, relatos, demonstrações em *slides*, dentre outros.

Tendo em vista o exposto, a escolha do tema desta pesquisa foi motivada por dois fatores: a) a relevância das discussões, no Brasil e no mundo, sobre a questão ambientalista; b) a presença de tipos de discursos proferidos nas APs, ao hipotetizar-se sua constituição em um gênero textual, passível de investigação, já que não foram encontrados na bibliografia, trabalhos sobre as APs com foco na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Com base nisso, ao expor como tema as APs, apresenta-se como pergunta de pesquisa: Como se constitui o gênero AP, mais específico a sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável?

³ Doravante denominadas APs ou AP.

Devido ao exposto, o objetivo geral deste estudo é caracterizar, por meio da investigação e análise dos enunciados, o gênero socialmente conhecido como Audiência Pública que apresenta o tema Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Para tanto, o *corpus* selecionado para análise consiste em 06 APs sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, referentes aos anos de 2012 e 2013, dois anos de grandes discussões, como a conferência Rio+20, em nível mundial acerca do tema.

A justificativa desta pesquisa encontra-se no fato de que, nas trocas linguísticas, ocorrem ações e avaliações, o que possibilita ao falante/escritor que sua escolha seja feita de acordo com o objetivo que pretende atingir. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de caracterização do gênero utilizado quando se refere a meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Estudos de Gênero

De acordo com Bakhtin (2010), é por meio dos gêneros do discurso que se dá a realização da linguagem em sociedade. Os gêneros discursivos demonstram uma interação dialógica e nela representam a constituição de um papel social, pois possibilitam a estruturação de discursos nos mais variados contextos sociais.

Bakhtin argumenta que “cada enunciado é particular, mas cada campo de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os quais denominamos gêneros do discurso” (2003, p. 262), ou seja, cada forma de manifestação da linguagem é única, e cada propósito de comunicação vai elaborar os enunciados/gêneros discursivos de acordo com a função que pretende exercer e o objetivo que pretende atingir. Nesse contexto, a abordagem de gênero que se pretende explorar é a da perspectiva sistêmico-funcional, visto que busca corroborar com os conceitos já expressos por Bakhtin e desenvolver os aspectos de interação em uma esfera particular de discurso como a Audiência Pública. Essa esfera determina os papéis sociais e seus contextos, da mesma forma considera os propósitos de comunicação em foco. Assim, a próxima seção destina-se a expor os conceitos dessa perspectiva de gênero sistêmica.

Gênero na perspectiva Sistêmico-Funcional

Os estudos iniciais de Halliday e Hasan (1989) tiveram seu princípio na definição de linguagem como processo social, indicando a necessidade de análise e sinalizando-a como um sistema sociossemiótico⁴. As teorizações partem das escolhas feitas pelos usuários da língua e suas implicações nos diferentes processos de comunicação e interação, de acordo com seus propósitos.

Quando há processo de interação, o falante seleciona o texto de acordo com o meio em que se encontra e seu propósito comunicacional. Para Halliday (1989), o texto pode ser definido como a linguagem em funcionamento, auxiliando na realização de um determinado contexto, têm em sua composição os gêneros textuais, que circulam em sociedade para cumprir uma função ao serem mediadores nas relações e interações sociais.

Os estudos de gênero na perspectiva da linguística sistêmico-funcional iniciaram-se há três décadas na Austrália e só foram possíveis, segundo Rose e Martin (2012), a partir de uma abordagem funcional projetada por Halliday (1994) e reiterada por Halliday e Matthiessen (2004; 2014).

Inicialmente o objetivo dessas investigações primava por uma pedagogia que permitisse aos professores conduzir os alunos para o sucesso na escrita escolar, respondendo às exigências propostas pelo currículo australiano da época. O projeto começou com pesquisas sobre escrita na escola primária, colocando como foco a propagação do conceito de gênero, da perspectiva australiana, para fins sociais, como um processo orientado para metas específicas. A proposta de Martin e Rothery (1993) envolvia uma pedagogia de desenvolvimento para todos os alunos, de suas capacidades ao atender a demanda dos gêneros exigidos pelo currículo escolar e pela sociedade, independente do contexto social⁵ do qual advinham.

Dessa forma, tem-se a organização da linguagem a partir de um sistema semiótico apresentando por base a gramática. Esta, por sua vez, tem como característica sua organização em estratos em relação a sua diversidade funcional.

⁴ Sociossemiótico refere-se aos processos sociais dotados de sistemas de significados.

⁵ Entende-se contexto social por aquele em que o indivíduo está inserido e a cultura a qual pertence.

Conforme Martin e Rose (2007, p.16), “gênero e registro podem variar de forma independente”⁶, pois a linguagem organiza-se de modo a produzir significados, como algo que varia de acordo com a cultura e a situação em dado momento de produção. Como o registro foi moldado a partir do contexto de situação, os autores modelaram o gênero a partir do contexto de cultura, o que, segundo Martin (1985), pode funcionar como uma ‘ferramenta’ cultural, quando se visa a objetivos específicos em um determinado contexto.

As diferentes culturas podem trazer uma infinidade de gêneros, ao se apresentarem com um determinado propósito. Dessa forma, torna-se necessário estudar as interações de modo a observar e compreender, segundo Eggins (1994, p. 25), como as pessoas “usam a língua para alcançar objetivos culturalmente motivados”⁷, as quais ocorrem nos diferentes gêneros que circulam em sociedade. Cada ação social dará origem a gêneros em particular, em função das variáveis do registro que o constituem.

A diversidade de gêneros é estabelecida na intervenção cultural que ocorre em relação ao plano textual, e isto acontece por meio da língua. A variação de textos concretiza a diversidade de objetivos culturais, e cada objetivo leva a diferentes etapas estruturais de organização dos gêneros (ROSE; MARTIN, 2012).

Segundo Martin (1992, p. 13), os gêneros estão orientados para um fim específico, pois são operacionalizados para um propósito na cultura; e sociais de forma que os falantes o instanciam (tornar um significado em texto) e por meio deles interagem. A busca pela definição do gênero, em relação a seu propósito, é funcional. Nessa perspectiva, expõe o seu caráter ideológico, ao ser considerado mutável, uma vez que é considerado em cada atividade humana como um sistema aberto de possibilidades e escolhas.

Como resultado da aplicação de seu projeto em escolas de alunos filhos de imigrantes ou de aborígenes na Austrália, os autores (ROSE; MARTIN, 2012) puderam reunir os gêneros em sete grupos: histórias, estruturações históricas, explicações, procedimentos, relatórios, argumentos e respostas a textos, cada um com propósitos sociais e estágios diferentes.

⁶ “Clearly genre and register could vary independently”.

⁷ “use language to achieve culturally motivated goals”

Estruturações históricas, segundo os pesquisadores, é um grupo de gêneros com base em eventos e acontecimentos da vida das pessoas. Apresenta-se na forma de alguns gêneros como a recontagem histórica, e casos/acontecimentos históricos que são relevantes a este trabalho pela possibilidade e finalidade de envolver acontecimentos e retomá-los quando necessário. São características das estruturações históricas, principalmente da recontagem histórica, de acordo com Martin e Rose (2007), as marcas de tempo (ano, século) e os participantes (agências públicas ou grupo de pessoas).

Os relatos autobiográficos fazem referência a fatos vividos e narrados em primeira pessoa, que expõem causas e efeitos de forma explícita. Já o relato biográfico, escrito em terceira pessoa, guarda praticamente as mesmas características do relato autobiográfico, embora apresente causas e efeitos de forma implícita. Os relatos históricos, por sua vez, caracterizam-se por apresentar causas e efeitos da mesma forma que realizações circunstanciais e verbais. A preocupação principal está em compreender como eventos acontecidos afetaram outros também realizados.

As explicações, por sua vez, têm o objetivo demonstrar e/ou explicitar como os processos⁸ acontecem; seu foco é apresentar causas e efeitos em uma sequência de processo *versus* como ele ocorre, ou seja, demonstra-se o processo, em sequência dão-se os passos de como ele ocorreu até chegar sua composição final (MARTIN; ROSE, 2007). A explicação condicional implica naturalmente nas relações entre os eventos, sendo elas obrigatórias. Já a explicação factorial visa à explicação dos eventos com a contribuição de dois ou mais fatores. A explicação sequencial é construída em uma série de eventos e caracteriza-se por apresentar uma relação causal implícita nos eventos que vão sendo sinalizados.

A explicação consequente apresenta um evento, este pode ter duas ou mais consequências, cada consequência se apresenta como uma fase do gênero e pode ser encontrado também o uso da condicional “se”.

Os relatórios são tipos de texto com a subdivisão em classificatórios, descritivos e composicionais. Como classificatórios, os relatórios têm seu foco na subclassificação de membros de uma classe geral (MARTIN; ROSE, 2007). Podem começar afirmando os critérios de classificação e posteriormente apresentar suas classificações.

⁸ Entende-se por processos as atividades que são realizadas em sociedade. Neste caso pode-se dar o exemplo de um experimento da ciência. Primeiro expõe-se suas causas e consequências, após como é executado o procedimento e quais as possibilidades de se chegar a tais resultados.

Já no que se refere aos relatórios descritivos, estes se propõem a classificar e descrever um fenômeno e centram-se na classificação>descrição (MARTIN; ROSE, 2007). Por último, o relatório de composição está preocupado com o todo, ou seja, compõe-se da classificação de uma entidade, as partes ao lado de suas atividades e as funções como um todo (MARTIN; ROSE, 2007).

Os gêneros argumentativos são relevantes nas APs, pois possibilitam uma maior interação, ao passo que são responsáveis pelas trocas de opinião, exposição de pontos de vista e conclusões nas decisões a serem tomadas. Nessa perspectiva, os gêneros da família do argumentar são a exposição e a discussão.

A exposição é construída a partir de um ponto de vista a ser apresentado. Seus estágios são o de **tese**, a qual afirma a posição tomada, os **argumentos**, sendo dois, três, ou mais, apoiando a tese exposta anteriormente tentando convencer; a **reiteração** – faz uma reafirmação da tese com base nos argumentos expostos. Destaca-se por apresentar como marcas linguísticas as conjunções, o metadiscorso (razões, problema) e as reiterações (MARTIN; ROSE, 2007; ROSE; MARTIN, 2012).

A discussão é uma forma de oferecer, segundo Martin e Rose (2007), uma visão mais equilibrada das questões e exposições realizadas, permite aos convidados tratarem de questões, e discutirem os pontos de vista, pois a intenção é de se considerarem diferentes posições e alternativas, na busca soluções vigentes para os problemas. Apresentam a estrutura de **questão** – expõe o conflito – os **lados**, mostram as diferentes visões sobre o tema oferecendo opções de argumentos e perspectivas, e a **resolução**, que influencia em uma tomada de decisão acerca de todos os argumentos e perspectivas apresentados. Suas maiores marcas linguísticas concentram-se na escolha de avaliações e nas antiexposições (metadiscorso, razão, negação, nominalização).

Algumas observações são importantes no que se refere ao conceito de gênero da perspectiva sistêmico-funcional, como a possibilidade de existência de um macrogênero. Derivado do conceito de gênero, o macrogênero envolve um tipo de organização na apresentação e coexistência de gêneros diversos, segundo a sua finalidade social. Essa organização permite uma elaboração por critérios de acordo com os objetivos presentes na sua realização, dependendo da área em que se encontra. A referência a macrogênero estabelece a relação de que cada gênero tenha uma posição preestabelecida para

cumprir sua função durante o evento comunicativo. Essa noção completa o objetivo final que o constitui.

Normalmente os macrogêneros são compostos por vários gêneros menores, mais curtos, que auxiliam no tipo de discurso escolhido. A definição de macrogênero apontada por Christie (1998, p. 227) esclarece que “cada um destes gêneros envolve uma série de fases e inclui elementos específicos, e tem um significado funcional na estrutura global e desdobramento do macrogênero”⁹, gêneros e estágios que podem ser vistos na perspectiva teórica já apresentada.

O reconhecimento e a compreensão das atividades sociais são de grande importância, ainda mais quando a atividade trata de um tema de interesse público como as Audiências Públicas, nesse caso as que tratam de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. Em conjunto pode trazer resultados relevantes no que diz respeito à composição de gênero nas APs em foco, não desconsiderando também a possibilidade de constituição de um macrogênero.

Metodologia – a construção das análises

A Audiência Pública em análise é um evento realizado pela CMADS e serve de instrumento de diálogo capaz de auxiliar na resolução ou alternativas para problemas em sociedade. As APs ocorrem mensalmente, e não é estipulada uma quantidade fixa de duas ou três para ocorrerem, depende do tema a ser debatido e de suas demandas. A sua organização é realizada pela CMADS, que se torna responsável pelos temas a serem tratados por depoentes e expositores especialistas ou da esfera política, convidados. Inicialmente é feita a apresentação dos participantes pelo Presidente da Comissão e após os convidados fazem suas exposições. Inicia-se então um debate sobre o exposto, com interferência e mediação do Presidente. Trata-se da exposição oral e posteriormente publicação no site da Câmara dos Deputados, espaço da CMADS de forma traduzida por taquigrafia. As APs, em sua maioria, ocorrem nos plenários das comissões, localizados junto ao Congresso Nacional. Tratam temas bastante relevantes

⁹ Each of these genres involves a series of stages and includes specific elements, and has a functional significance in the overall structure and unfolding of the macrogenre.

sobre o meio ambiente e buscam alternativas para soluções dos problemas ambientais relatados.

Para a realização da análise pretendida, o *corpus* está composto por um conjunto de 06 APs, 03 realizadas em 2012 (ano da grande Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Economia Sustentável) e 03 em 2013, quando ainda se discutiam as conclusões da conferência. As Audiências selecionadas tiveram na média de 1h30min a 3h de duração, possuem em média de 22 a 59 páginas e estão disponibilizadas na íntegra para consulta online no endereço eletrônico <http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes>.

Para esta análise, as audiências foram numeradas pela ordem crescente da primeira de 2012 à última de 2013 e receberam o código composto pelas letras “AP” e o símbolo #, logo após o número de ordem. Por exemplo, a indicação **AP#01** deve ser entendida como Audiência Pública número 01. A análise compreende procedimentos de cunho quantitativo e qualitativo. Para a análise de gênero, foram realizados os seguintes passos: 1) exame e identificação de todos os gêneros/estágios que compõem as Audiências Públicas; 2) quantificação dos gêneros/estágios de cada AP, tabelando-os para verificação de maiores ocorrências; 3) Interpretação dos dados.

Análise das APs: uma questão de gênero na perspectiva sistêmica

Nesta seção, apresentam-se os resultados referentes à análise das Audiências Públicas selecionadas, utilizando-se do aparato teórico fornecido pela abordagem sistêmico-funcional da linguagem (MARTIN; ROSE, 2007; ROSE; MARTIN, 2012).

A caracterização do gênero

A análise do *corpus* em busca dos estágios ou etapas que constituem as APs demonstrou a presença de vários gêneros durante o andamento de um evento comunicativo. De acordo com Motta-Roth e Heberle (2005, p. 17), “[...] cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes”. Dessa forma, foram encontrados 09 gêneros recorrentes em todas as APs e 04 estágios/ fases que também se apresentam recorrentes.

Os primeiros dados encontrados na realização da análise das APs referem-se aos gêneros e estágios que as compõem, quais são os mais utilizados, tanto por políticos quanto por especialistas. O Quadro (01) condensa os principais gêneros e estágios encontrados nas APs em análise.

Quadro 01 - Constituição das Audiências Públicas em gêneros e estágios.

GÊNERO	Audiências Públicas						TOTAL
	AP#01	AP#02	AP#03	AP#04	AP#05	AP#06	
Recontagem Histórica	02	01	01	03		02	09
Relatos Históricos					04	05	09
Explicação Sequencial	02	01	01		02	02	08
Explicação Consequente	01		02		04		07
Relatórios descritivos	01			06		01	08
Relatórios Classificatórios	01		01				02
Relatório de Composição	06	03	04	03	04	03	23
Exposição	16	02	14	14	17	19	82
Discussão	20	27	07	19	26	10	109
ESTÁGIOS							
Apresentação	08	02	06	04	07	09	36
Mediação	14	02	11	05	14	13	59
Agradecimento	12	03	13	07	10	11	56
Sinopse	01	01	01	01	01	01	06

Fonte: autoras

As maiores ocorrências concentram-se nos gêneros argumentativos de exposição (19,8%) e discussão (26,3%), seguidas do relatório de composição e dos demais. Desse modo, a AP com o tema Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável é formada a partir de gêneros simples como exposição, explicação, relatórios e discussão, incluindo apresentações, mediações, agradecimentos e sinopses que funcionam como estágios.

Os gêneros apresentados no Quadro (01) são os encontrados em todas as APs analisadas. Alguns gêneros apresentam maiores ocorrências em determinadas APs e não se apresentam em outras, como é o caso dos relatórios descritivos, os quais não são encontrados nas APs #02, #03 e #05. Da mesma forma, há gêneros – como a

discussão – que têm sua predominância de maior ocorrência em todas as APs analisadas.

As APs indicam a partir da leitura de um requerimento, assinado por um político/parlamentar, a apresentação de um tema importante a ser tratado, seguida da exposição de nomes de expositores/convidados, os quais são convidados, um a um, a falarem sobre o tema, este geralmente é feito com apresentação de slides. Logo após, são realizadas discussões, em que posicionamentos geralmente contrários são apresentados. De acordo com informações da CMDAS, “quando o tema exige defensores e opositores, durante a discussão e apreciação da matéria, geralmente os parlamentares complementam esses expositores de forma a haver o contraditório”. Cabe ao Presidente da Comissão garantir que haja o contraditório nas exposições, selecionando os convidados das APs. Assim, reforça-se a noção de maior ocorrência dos gêneros discussão e exposição no *corpus*.

A apresentação dos gêneros que compõem as APs em análise constitui-se pela exemplificação das menores ocorrências às maiores encontradas no *corpus*. Os primeiros gêneros em questão são os relatórios classificatórios (0,48%) e descritivos (1,93%) que apresentam como suas características critérios de classificação e/ou de descrição de um fenômeno. Em (01) pode ser observado como ocorre.

01	Nesse estágio, vários estudos são realizados, sobre ecossistemas aquáticos, ecossistemas terrestres, modos de vida, organização territorial, base econômica da região, população tradicional, população indígena, custo unitário de referências e barramentos, questões energéticas, georreferenciamento, seleção de melhores opções. Faz-se ainda uma avaliação ambiental integrada da bacia que se está analisando. Esse é o primeiro estágio, o de inventário, que dura até 2 anos. O segundo passo: a fase de viabilidade...	AP#03
-----------	--	--------------

Apresentam em sua constituição como relatório classificatório a subclassificação de membros, como pode ser observado no exemplo que classifica os estudos em “*ecossistemas aquáticos, ecossistemas terrestres, modos de vida, organização territorial, base econômica da região, população tradicional, população indígena...*”. Em sua segunda parte, caracteriza-se como relatório descritivo por apresentar uma classificação e posterior descrição de um processo, que no exemplo é demonstrado por meio de marcas como “... *Esse é o primeiro estágio...*” e “... *O segundo passo...*”.

O relatório de composição (5,55%) no exemplo 02, por sua vez, apresenta a característica de, a partir de um todo, classificar uma entidade, apontar suas partes e dar atenção às funções específicas de cada um dentre desse todo. No exemplo (02), a Marinha é apresentada como a entidade maior – o todo – encarregada da coordenação operacional de um plano, como se vê em “[...] a Marinha seria o coordenador operacional em situações de águas interiores que não aquelas a partir da linha da costa”. Já as partes do plano e respectivas atividades enquadram-se na percepção de atividades diferentes, as quais seriam atribuídas à Agência Nacional do Petróleo, em cuja sequência suas partes e funções, o todo seria apresentado.

02	Operacionalização do Plano. A primeira coisa que precisamos fazer é definir o coordenador operacional. A ideia que tivemos foi que o coordenador operacional, de preferência, seja escolhido nos termos da legislação. É evidente que isso é uma sinalização, uma preferência. O Grupo de Acompanhamento e avaliação vai ter autonomia para seguir um caminho um pouco distinto desse, até porque existem interseções dentro desses pré-requisitos aqui estabelecidos. Em princípio, a Marinha seria o coordenador operacional em situações de águas interiores que não aquelas a partir da linha da costa; a Agência Nacional do Petróleo seria o coordenador no caso...	AP#01
-----------	--	--------------

As explicações sequencial (1,93%) e consequente (1,69%) também apresentam ocorrências. A explicação sequencial pode ser vista no exemplo (03) por se tratar de uma série de eventos, ou seja a sequência de como se dá a Audiência Pública e com uma causa que vai sendo sinalizada a partir dos eventos apresentados como em “... nós temos que interromper os trabalhos, porque não podemos dar continuidade a eles, vamos ser bem breves...”. Já o exemplo (04) representa a explicação consequente, ao apresentar duas ou mais consequências, no caso expressas na definição de usina e a consequência de uma metodologia, o que pode ser observado em “...conjunto de hidrelétricas situada em espaços territoriais legalmente protegidos ou aptos a receber proteção formal em áreas com baixa ou nenhuma ação antrópica, de modo que sua implementação se constitua num vetor de conservação ambiental permanente...”. Esta passagem inicia com o fenômeno e, após, é seguida pela explicação.

	O presidente Penna já fez a apresentação da mesa. Como cada um tem 15 minutos, e, se começa a Ordem do Dia, nós temos que interromper os trabalhos, porque não podemos dar continuidade a eles, vamos ser bem breves. Eu vou passar a palavra,	
--	--	--

03	primeiramente, ao Dr. Stélio Pacca Loureiro Luna, Professor da UNESP, cientista que conhece a fundo essa questão que tem ajudado bastante a causa da proteção animal. Como foi dito no início, nós vamos fazer duas Mesas. Esta é a primeira...	AP#06
04	Aqui, uma definição do que é usina-plataforma. Estamos trabalhando nesse sentido. Consiste em uma metodologia de planejar, projetar, construir e operar uma hidrelétrica ou um conjunto de hidrelétricas situada em espaços territoriais legalmente protegidos ou aptos a receber proteção formal em áreas com baixa ou nenhuma ação antrópica, de modo que sua implementação se constitua num vetor de conservação ambiental permanente. A ideia é inserir a hidroeletricidade lá e preservar a área, considerar toda a região como um grande parque...	AP# 03

Outros gêneros recorrentes são os de estruturação histórica, mais especificadamente a recontagem histórica (2,17%) e o relato histórico (2,17%). No que se refere à recontagem histórica, tem-se como suas principais características as marcas de tempo e os participantes são agências, instituições públicas ou grupos de pessoas, o que pode ser observado no exemplo (05) em negrito.

5	Já nos anos 80 , quando foi criado o PROCONVE , o nosso Programa de Controle de Emissões Veiculares - que, na minha opinião, é o maior programa ambiental deste país, com resultados absolutamente expressivos, nós divulgamos já o inventário de poluentes automotores no Brasil-, observamos com clareza os seus resultados e a melhoria das emissões no Brasil, fruto da melhoria dos combustíveis e da melhoria dos motores impostas pelo CONAMA à indústria brasileira , tanto automobilística como a de combustíveis. Então, nos anos 80 já era grave a situação de qualidade do ar nas nossas grandes cidades e foi, então, criado esse programa, O PROCONVE . Em 1968 , veio a resolução nº 18 , que foi a primeira...	AP# 04
----------	--	---------------

As instituições destacadas são o PROCONVE¹⁰ e o CONAMA¹¹, mas também são feitas referências à indústria brasileira automobilística e de combustíveis. A recontagem histórica exposta em (06) trata da criação de programas de controle de emissão veicular, pelo CONAMA, participante público, e apresenta marcas de tempo como “anos 80” e “Em 1968”. O relato histórico se dá pelo uso de causa e efeito, baseia-se em realizações circunstanciais e verbais, preocupa-se em expor como um evento afeta outro, que no exemplo (06) pode ser visto em “... o Plano que hoje está em vigência nasce de uma demanda do Presidente da República ao Fórum...”, que apresenta em sequência “... No

¹⁰ PROCONVE: Programa de Controle da Poluição do Ar por Veículos Automotores

¹¹ CONAMA: Conselho Nacional do Meio Ambiente

ano seguinte, 2007, tivemos a primeira versão desse Plano...”, demonstrando a relação de causa e efeitos. Observa-se o exemplo (6) como um excerto de relato histórico.

06	<p>Só para recordarmos, o Plano que hoje está em vigência nasce de uma demanda do Presidente da República ao Fórum no seguinte questionamento: Prof. Pinguelli, o senhor deveria mobilizar o Fórum para apresentar algumas propostas. Na época, falava-se no enfrentamento à mudança global do clima. No Fórum, nós fizemos uma série de reuniões e, como resultado, apresentamos à Presidência da República uma proposta para a elaboração do Plano Nacional de Mudança do Clima, que foi encampada pela Presidência da República. No ano seguinte, 2007, tivemos a primeira versão desse Plano.</p> <p>Na construção da versão do Plano, o Fórum teve participação importante, porque, através de diálogos setoriais, nós conseguimos fazer essa conexão, esse diálogo, com vários setores da sociedade...</p>	AP# 05
----	--	--------

O segundo gênero de maior ocorrência nas APs é a exposição (19,8%), que apresenta seus estágios de tese, afirmando a posição a ser tomada, a argumentação, que apoia a tese exposta anteriormente e a reiteração, que faz uma reafirmação da tese com base nos argumentos expostos. Este gênero ocorre na fala da maioria dos convidados depoentes, e pode ser observado no exemplo (7), que se encontra na mesma AP e expõe o mesmo assunto (Inspeção veicular), porém por participantes diferentes.

07	<p>A resolução nº 418 dizia o quê? Que os Estados deviam se planejar e enviar aos seus conselhos estaduais o PCPV¹². Não havia nenhum tipo de comando de que o Ministério do Meio Ambiente deveria ser consultado ou que deveríamos ou não aprovar algo. Então, não há um mecanismo automático de que nós tenhamos conhecimento do que está sendo feito no País. Mas nós colocamos a equipe em campo para fazer um levantamento do que está acontecendo por aí...</p>	AP#04
----	---	-------

A tese apresentada é a de que “... *os Estados deviam se planejar e enviar aos seus conselhos estaduais o PCPV*”, na sequência temos os argumentos destacados em negrito no exemplo, e a reiteração “... *Mas nós colocamos...*”, que evidencia a marca linguística da conjunção característica do gênero.

Após a exposição, a maior probabilidade da ocorrência de um gênero aponta para a discussão. O gênero discussão foi o mais encontrado nas APs analisadas com 26,32%

¹² Plano de Controle de Poluição Veicular.

das ocorrências. É utilizado em sua potencialidade tanto pelos políticos quanto pelos especialistas ao cumprir um papel muito importante nas APs. É responsável por discutir alternativas e soluções que viabilizem as decisões tomadas em relação ao meio ambiente.

As discussões geralmente ocorrem da metade das APs para o final, apresentam a estrutura de **questão, lados e resolução**. Suas marcas linguísticas concentram-se na escolha de avaliações e nas antiexposições (metadiscorso, razão, negação, nominalização). Pode ser observado no exemplo (08), retirado da mesma AP.

08	SR. PRESIDENTE (Deputado Irajá Abreu) - Então, Sr. Andrey, eu gostaria de aproveitar a sua presença para fazer duas ponderações: primeiro, eu gostaria de saber qual é a posição oficial do IPHAN. Considera adequado o projeto de lei do Deputado Angelo Vanhoni ou o substitutivo do atual Ministro Mendes Ribeiro?	AP#02
-----------	---	--------------

A discussão demonstra como intenção os diferentes pontos de vista, o exemplo demonstra os dois lados de uma questão, estes são expressos em forma de pergunta, o qual influenciará sobre a resposta do interactante, que apontará uma solução. Nas Audiências Públicas analisadas, as partes constitutivas do gênero discussão normalmente não se apresentam em uma estrutura sequencial fechada, começam com a questão, às vezes fazem algum tipo de explicação e depois retornam com os lados e possível solução. Desta forma não pode ser contemplado no exemplo exposto todas as suas partes, da mesma forma que não seria em qualquer outro exemplo selecionado.

Nesta descrição de gênero torna-se relevante a demonstração de critérios que os fazem ser mais ou menos recorrentes nas APs. Os critérios e suas ocorrências podem ser verificados e localizados nas topologias representadas na figura (1). A topologia, de acordo com Rose e Martin (2007, p. 128), é o que “permite relacionar os gêneros mais ou menos um com o outro”¹³, é uma forma de compreensão visual útil para a análise dos gêneros de forma a modelar suas relações existentes.

Com a apresentação de todos os gêneros que compõem as APs, é possível afirmar que elas constituem um macrogênero, conceito cunhado por Rose e Martin (2007). De acordo com os autores, os gêneros podem se apresentar de formas individuais ou compostas de estruturas sequenciais. Dessa forma, definem suas

¹³ which allows us to relate genres as more or less like one another.

características como macrogênero, termo usado para auxiliar na definição de gêneros mais complexos, estes apresentam em sua composição gêneros mais simples. É o caso da constituição das APs por vários gêneros e estágios.

Tais conclusões permitem que se recuperem os eixos cartesianos apresentados por Martin e Rose (2007) e se faça uma configuração do macrogênero Audiência Pública, a fim de que se observe a diversidade de gêneros que a compõem. A topologia, de acordo com Rose e Martin (2007, p. 128) possibilita relacionar os gêneros mais ou menos um com o outro; é uma forma de compreensão visual útil para a análise dos gêneros de forma a modelar suas relações existentes.

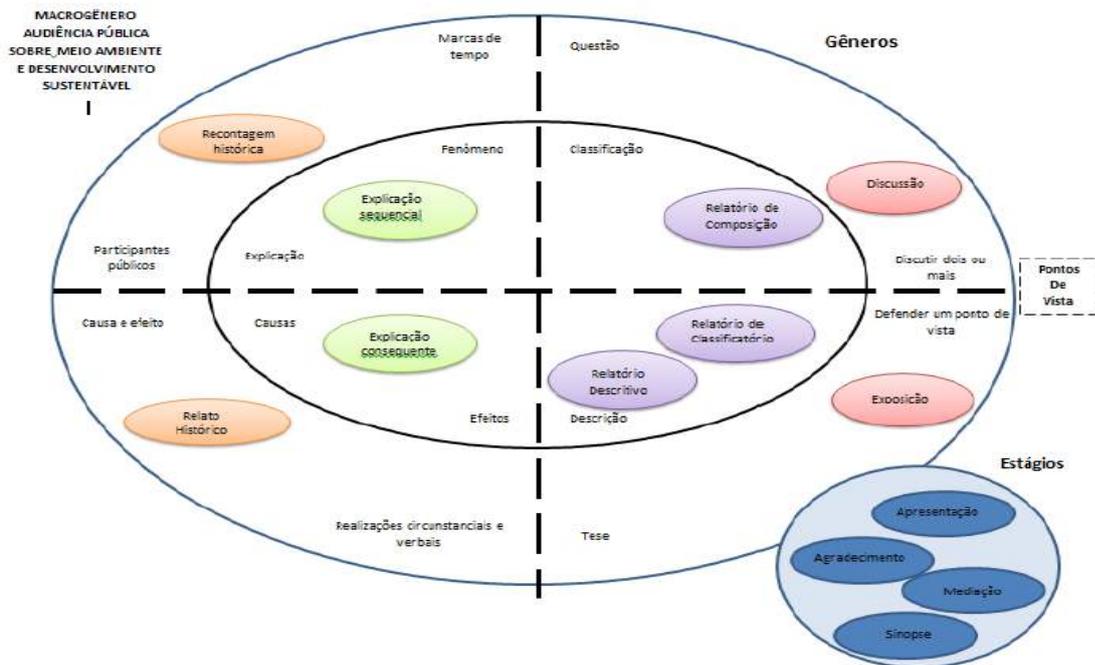


Figura 01 – Topologia dos gêneros que compõem as APs.

As topologias indicam em sua composição aspectos característicos de cada gênero, situando-os nos eixos que mais predominam. Os critérios apresentados na Figura 01 expressam a localização dos gêneros de acordo com sua funcionalidade, as estruturações históricas, as explicações, os relatórios e as argumentações, apresentam critérios diferentes, por isso, não podem ser expressos na mesma topologia. A posição que cada gênero ocupa em relação a sua topologia é o que o caracteriza sua composição. Por exemplo, as recontagens históricas situam-se entre as marcas de

tempo e os participantes públicos, já os relatos históricos estão entre as causas e efeitos e as realizações circunstanciais e verbais.

Na topologia apresentada podem ser observados dois polígonos curvos com a intenção de expor os gêneros de acordo com suas ocorrências e critérios. O polígono curvo interno representa os gêneros de menor ocorrência nas APs, exceto o relatório de composição, que se localiza juntamente com os outros tipos de relatório; observa-se que está localizado à direita, próximo aos gêneros expositivos e argumentativos que representam as maiores ocorrências no *corpus*. Os quadrantes e as mediatrizes auxiliam na separação de critérios correspondentes a cada grupo de gêneros, ao mesmo tempo em que separam, exibem, juntamente com os polígonos curvos, um ciclo que se apresenta como uma totalidade na constituição de um macrogênero, ou seja, todos os gêneros apresentados, por mais que estejam em eixos cartesianos separados, representam um todo, o macrogênero. Os estágios se localizam em um círculo menor, correspondente a uma etapa de realização, não dispõem de critérios, por isso estão localizados no mesmo plano. Acrescenta-se a noção de macrogênero como um componente necessário para a realização das APs.

Considerações Finais

Este estudo apresenta uma análise de gêneros segundo a Escola de Sidney (ROSE; MARTIN, 2012) em textos de Audiências Públicas, estas tratam sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável e foram realizadas nos anos de 2012 e 2013. O problema de pesquisa teve seu fundamento na caracterização de como se constituem as APs.

A análise envolveu inicialmente a constituição dos gêneros nas APs. Verificou-se que os nove gêneros mais recorrentes foram: discussão (109 ocorrências - 26,32%), exposição (82 ocorrências - 19,8%), relatório de composição (23 ocorrências - 5,55%), recontagem histórica (09), relato histórico (09), relatório descritivo (08); relatório classificatório (02 ocorrências - 0,48%); explicação sequencial (08 ocorrências - 1,93%) e explicação consequente (07 ocorrências - 1,69%). Da mesma forma, foram identificados quatro estágios principais recorrentes em todas as APs, sendo eles: apresentação (36 ocorrências - 8,69%), agradecimento (56 ocorrências - 13,52%),

mediação (59 ocorrências - 14,25%) e sinopse (06 ocorrências - 1,44%), caracterizados como fundamentais para o funcionamento e propósito das APs.

A concentração das ocorrências de gêneros na família dos argumentativos justifica-se pela principal função das APs como ferramenta de diálogo e busca de alternativas e soluções. Com isso também foram identificados os usos dos gêneros pelos participantes, político e especialista, expondo que tanto um quanto o outro faz mais uso dos gêneros argumentativos de exposição e discussão (políticos – exposição 23, discussão 51; especialistas – exposição 59, discussão 58) apontando, assim, para a verificação de que os especialistas fazem mais o uso da palavra e preocupam-se com expor conhecimentos, enquanto que o político está preocupado em discutir e fazer o uso da mediação (estágio com maior ocorrência 59) entre os participantes.

Ao considerar a constituição das APs por nove gêneros da perspectiva sistemista, foi acrescentada a noção de macrogênero (MARTIN, 2005), que situa a composição de gêneros simples que se organizam em uma sequência para cumprir determinado propósito comunicativo. Com a noção de gênero apontar para a constituição das APs como um macrogênero.

A classificação dos elementos obrigatórios, definidores do macrogênero em questão, deu-se pelo maior número de ocorrências dos gêneros de discussão, exposição e relatório de composição. Os gêneros opcionais encontrados evidenciam-se por recontagens e relatos históricos, relatórios descritivos e classificatórios e, por último, as explicações sequenciais e consequentes.

Em relação aos iterativos foram identificados estágios e não gêneros, são quatro e correspondem a apresentação, agradecimento, mediação e sinopse, por colaborarem com o andamento das APs e auxiliarem em seu maior propósito comunicativo. Tendo em vista a caracterização das APs como um macrogênero na perspectiva sistemista, tornou-se possível delinear ciclos de forma a ilustrá-las como um evento comunicativo permeado de gêneros híbridos que ocorrem sem uma sequência fixa e apresentam estágios que colaboram com sua realização.

Acredita-se que esses resultados possam contribuir com os estudos de gênero na perspectiva da Escola de Sidney (ROSE; MARTIN, 2012) e no que diz respeito ao macrogênero.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CHRISTIE, F. Faltou aqui o nome do capítulo da Christie. In: MARTIN, J. R.; VELL, R. *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, 1998.
- EGGINS, S. *An introduction fo systemic functional grammar*. London: Printer, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. Part I. In: HALLIDAY; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. . *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 3 ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. 4th. Routledge, London, 2014.
- HASAN, R. *Language Development: learning language, learning culture*. Norwood, N.J.: Ablex, 1989.
- MARTIN, J. R. *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Geelong: Deakin University, 1985.
- _____. *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- _____. ; ROSE, D. *Genre Relations: mapping culture*. London: Equinox, 2007.
- MARTIN, J. R.; ROTHERY, J. *Grammar: making meaning in writing*. In: COPE, X; KALANTZIS, 1993.
- MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V.M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.
- ROSE, D. ;MARTIN, J, R. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd, 2012.

Recebido em: 14/06/2017

Aceito em: 06/10/2017

Tatuagem da bandeira Farroupilha: a mobilização da memória na produção de sentidos¹

Farroupilha's flag tattoo: mobilization of memory in the production of senses

Naiara Souza da Silva²

Stella Aparecida Leite Lima³

Resumo: Partindo do entendimento sobre as tatuagens enquanto textos portadores de discursividade, nosso objetivo é produzir uma leitura da tatuagem da bandeira Farroupilha materializada no corpo de determinado sujeito, no contexto da Semana Farroupilha, a partir de sentidos que ela nos possibilita. Ancoradas na Análise de Discurso (AD) de filiação pecheuxiana, podemos observar como o corpo do sujeito tatuado funciona como um lugar de memória, na medida em que é nele que se materializam discursos, e as implicações decorrentes da consolidação de um imaginário farroupilha, que, pela repetição de sentidos advindos de uma região de saber, alimenta o que é memorável para um grupo social, sejam os habitantes do estado do Rio Grande do Sul. Nesse caminho, compreendendo que os sentidos não estão unicamente no desenho/imagem que a tatuagem representa, mas se constituem em consonância ao imaginário, ao inconsciente, às condições de produção e à memória que o sujeito mobiliza quando se tatua, dispomos a questão norteadora do estudo: como a tatuagem da bandeira Farroupilha contribui para o resgate de sentidos advindos de outra época histórica? Assim, procurando compreender o funcionamento da discursividade presente na tatuagem em questão, buscamos amparo na noção de memória discursiva enquanto categoria de análise.

Palavras-chave: Tatuagem; Sentidos; Memória discursiva; Lugar de memória.

Abstract: Starting from the understanding of the tattoos as discursive texts, our objective is to produce a reading of the Farroupilha's flag tattoo materialized in the body of a given subject, in the context of Farroupilha's Week, from the meanings that it allows us. Our studies are anchored in the Discourse Analysis (AD) of Pêcheux's affiliation, and by it we can observe how the body of the tattooed subject functions as a place of memory, in so far as in it that speeches materialize. It is also our interest the implications arising from the consolidation of a Farroupilha's imaginary that, by the repetition of meanings derived from a region of knowledge, feeds what is memorable for a social group, whether the inhabitants of the state of Rio Grande do Sul. In this way, we understand that the senses are not only in the drawing/image that the tattoo represents but are in consonance with the imaginary, the unconscious, the conditions of production and the memory that the subject mobilizes. Mobilization that occurs at the moment he makes the tattoo. So we have the guiding question of the study: how does the Farroupilha's flag tattoo contribute to the retrieval of meanings from another historical moment? Thus, seeking to understand the function of the discursiveness present in the tattoo in question, we seek attached in the notion of discursive memory as a category of analysis.

Keywords: Tattoo; Senses; Discursive memory; Place of memory.

¹ Uma primeira reflexão em torno do tema deste trabalho foi publicada como resumo expandido no XVII Encontro de Pós-Graduação (ENPOS) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2015.

² Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas e atual doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (RS). E-mail: naiaraa_souza@hotmail.com.

³ Especialista em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UFPEL) e atual mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). E-mail: staple_li@hotmail.com.

Primeiras palavras

Este trabalho resulta da união de interesses de pesquisa a fim de mobilizar princípios e procedimentos analíticos da teoria a qual nos filiamos, exercitando uma prática de leitura que propõe a reflexão sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e sobre a ideologia. Nesse caso, relacionando a historicidade que perpassa os sentidos atribuídos ao estado do Rio Grande do Sul e a materialidade discursiva da tatuagem, nosso objetivo é analisar a tatuagem da bandeira Farroupilha, que discursivamente se materializa no corpo de determinado sujeito, e compreender os possíveis efeitos de sentido que dela emergem.

Acreditamos importante explicar, primeiramente, que este texto se fundamenta na teoria interpretativa de cunho linguístico e histórico, que se soma à teoria da subjetividade de natureza psicanalítica: a Análise de Discurso, de filiação pecheuxtiana. Nessa direção, a Análise de Discurso, também tratada como AD, cujo precursor teórico é o filósofo Michel Pêcheux, nos dá respaldo para trabalhar os sentidos de maneira que não leva em conta a objetividade, mas os processos discursivos que os constituem.

Assim, esta teoria se faz importante, a nosso entender, porque o discurso, enquanto efeito de sentidos entre interlocutores, materializa o ideológico, tal como propõe o autor. Materialização esta que se dá através da língua, de imagens, do corpo, entre outros suportes que são considerados formas materiais da existência da ideologia.

A ideologia, assim como o inconsciente, tem um papel fundamental na constituição do sujeito, e este, mesmo sem saber, é levado a crer que sua autonomia é plena, que ele tem consciência de seus atos, pensamentos, do que fala e, no nosso caso, do que tatua. Isso porque, desde que se depara com o simbólico, o ser humano é instado a interpretar o mundo, sendo sua interpretação ligada diretamente à sua filiação ideológica.

O sujeito, nessa perspectiva, não é nem dono nem fonte daquilo que diz; ao contrário, encontra-se submetido ao inconsciente e à ideologia, vivendo na ilusão de subjetividade. O sujeito só tem acesso à parte do que diz e ainda, não podemos pensá-lo como origem de si porque o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, ou seja, o sujeito é dividido desde sua constituição. Para explicarmos essa ilusão, utilizamos o estudo de Haroche (1992), quando trata do assujeitamento do sujeito. No entendimento

da autora, “o assujeitamento, ligado à ambiguidade do termo sujeito, exprime bem esta ‘fixação’ de liberdade e de vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete” [grifo da autora] (idem, p. 178).

Sendo assim, não é concebível, na AD, a noção psicológica de sujeito empírico, coincidente consigo mesmo. A respeito, Orlandi escreve que:

[...] ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se)produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2012a, p. 49).

Na produção de sentidos, no caso do presente trabalho, a tatuagem, enquanto portadora de discursividade, ao representar o sujeito, significa, produzindo sentidos. Feito esse registro, esclarecemos que nessa perspectiva teórica não fazemos a interpretação *do* sentido da *tattoo*, tal como uma teoria positivista faria. Na AD, compreendemos que os sentidos não são vinculados a sua literalidade, eles são construídos historicamente e toda interpretação é um gesto, isto é, uma possibilidade de leitura dentre outras possíveis.

Nessa ótica, entendemos que a tatuagem deve ser compreendida como um texto, ou seja, uma materialidade discursiva na qual o sentido não é dado de antemão. Entendemos, conforme a leitura do trabalho de Silva (2014), que as tatuagens podem produzir diferentes sentidos materializados no corpo de sujeitos. Assim sendo, compreendemos que os sentidos não estão unicamente no desenho/imagem que a tatuagem representa, mas se constituem em consonância ao imaginário, ao inconsciente, às condições de produção e à memória que o sujeito mobiliza quando se tatua.

Nessa direção, dispomos a questão norteadora do presente estudo: como a tatuagem da bandeira Farroupilha contribui para o resgate de sentidos advindos de outra época histórica? Procurando compreender o funcionamento da discursividade presente nesta tatuagem, buscamos amparo na noção de memória discursiva, enquanto categoria de análise.

A mesma direção, buscamos, também, em alguns pressupostos teóricos da AD base para trabalhar os efeitos de sentido produzidos pela tatuagem em pauta, na medida em que a consideramos uma teoria interpretativa que “visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2012a, p. 26).

Pêcheux (1990/2010)⁴ defende a tese de que a AD não pretende instituir especialistas da interpretação que dominam “o” sentido do texto, ao contrário, constitui-se enquanto uma teoria interpretativa que nos auxilia a construir procedimentos que exponham o leitor/interlocutor a níveis opacos à ação estratégica (inconsciente) de sujeitos. Salientamos que “não se trata de uma leitura plural”, como expressa o autor.

Precisamos, na qualidade de analistas, trabalhar de maneira despojada e responsável, nunca isentas. Assim, na nossa prática de leitura empreendida aqui, não cabe a nós o papel de atribuir sentido(s) à tatuagem do sujeito, mas de explicitar como um objeto simbólico produz sentidos; o que implica saber, conforme escreve Orlandi (1996, p. 64), “que o sentido sempre pode ser outro, porém não pode ser qualquer um, pois não dá para ler o que o texto não nos permite”.

Daí nosso compromisso político, conforme aponta Mittmann (2007). Utilizando-nos da sua formulação a este respeito, podemos entender que

[...] o analista do discurso, diante da realidade social em que vive, ao pensar a metodologia de análise, não pode colocar-se como um copista reafirmador de posicionamentos da elite política e mercantil. Não pode confirmar consensos de objetividade e estatísticas reafirmadoras dos dizeres legitimados. Ao contrário, precisa desvendar aquilo que é imposto como evidência (MITTMANN, 2007, p. 154).

Nessa perspectiva teórica, não buscamos um sentido verdadeiro que estaria oculto na tatuagem da bandeira Farroupilha, nosso objeto de análise, como se tivéssemos uma chave que abriria a porta do segredo. Buscamos desconstruir os processos discursivos que levam às evidências, bem como o que esses mesmos processos deixam de fora (cf. MITTMANN, 2007).

⁴ A formatação desta bibliografia refere-se à disposição da publicação: 1990, 1. edição/ 2010, edição que estamos utilizando neste trabalho.

Para tanto, tratando-se da metodologia que utilizamos, faremos uso desse dispositivo que permite a leitura sintomal⁵, através da qual podemos compreender como o corpo do sujeito tatuado funciona como um lugar de memória, na medida em que é nele que se materializam discursos, e as implicações que decorrem da consolidação de um imaginário farroupilha que, pelo regime de repetição de sentidos advindos de uma região de saber, alimenta o que é memorável para um grupo social, sejam os habitantes do estado do RS.

A tatuagem da bandeira Farroupilha

Na continuidade do texto, apresentamos a tatuagem da bandeira Farroupilha, antes de partirmos à elucidação das noções indispensáveis à compreensão dos sentidos que, pelo nosso gesto de leitura, dela podem emergir.



Figura 1 – Fotografia da tatuagem da bandeira Farroupilha do sujeito tatuado⁶.
Foto tirada em: 04/06/2015.

Esta fotografia da tatuagem da bandeira foi publicada na rede social denominada *Facebook*, no dia 22 de setembro do ano de 2012, pelo tatuador em seu perfil pessoal,

⁵ Termo utilizado por Althusser em *Ler o Capital*. Trata-se de uma leitura que, segundo Mariani (2010), “distancia-se das práticas de leitura então vigentes: distancia-se da leitura literal, que supõe uma espécie de inocência de um leitor desprovido de ideologia e apto a encontrar o conteúdo do texto, e distancia-se também de uma leitura hermenêutica, que supostamente encontraria nas entrelinhas o sentido oculto do texto” (p. 117).

⁶ Esta fotografia foi retirada do site de rede social “Facebook”, na data de 04 de junho de 2015. O link completo não será disponibilizado para não comprometer o usuário da conta. Além do mais, na AD não nos preocupamos com o sujeito empírico, mas com sua posição-sujeito.

marcando o local em que trabalha e o nome do sujeito tatuado, utilizando a legenda de sua postagem “Semana Farroupilha. Ótimo find!”. Ou seja, na semana em que se comemoram os ideais farroupilhas, o sujeito tatuou em seu corpo discursos relacionados ao seu sentimento pelo Estado, (re)produzindo sentidos. Estes sentidos podem ser relacionados a tantos outros discursos que circulam socialmente próprios ao tradicionalismo, como aqueles presentes na literatura, em músicas, programas de rádio e televisivos. Dentre todos, podemos citar a composição de Elton Saldanha, “Eu sou do sul, é só olhar para ver que eu sou do sul”⁷, que pode ser pensada como uma paráfrase da tatuagem em pauta, ou seja, um processo que representa o retorno a espaços de dizer, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.

A imagem, pelas curtidas e comentários, repercutiu de forma positiva entre o círculo de amigos do tatuador e os amigos do sujeito tatuado, usuários permitidos à visualização do conteúdo pelo proprietário da conta que postou em modo “amigos”. Assim sendo, a circulação da foto tornou-se limitada e, provavelmente, foi lida/vista pela rede de amizade desses dois sujeitos. Tais informações sobre as condições de produção estritas⁸ do objeto analisado respondem às perguntas enunciativas que se fazem importantes na leitura. Todavia, nosso interesse está em compreender os sentidos (re)produzidos na/pela tatuagem e as possíveis leituras que podem ser feitas pela visualização da *tattoo* além da internet, no espaço social da cidade, por exemplo.

Para a AD, conforme escreve Leandro-Ferreira (2013, p. 105), o corpo é concebido como um dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas condições de produção, sua historicidade e a cultura que o constitui. Utilizando-nos das palavras da autora, “trata-se do corpo que olha e que se expõe ao olhar do outro. O corpo intangível, e o corpo que se deixa manipular. O corpo como lugar do visível e do invisível”.

Somando a essa concepção, compreendemos que o sujeito se identifica com o seu corpo para significar e, na sua textualização, por meio da tatuagem, o sujeito registra na pele o seu desejo, a sua interpretação e a sua interpelação. Sobre isso, Abreu (2013, p. 143) salienta que “a pele se transforma em texto em uma junção de linguagens – palavras, imagens, cores, que ganham estatuto na história”.

⁷ Fonte: Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/elton-saldanha/159131/>>. Acesso em: 28/06/17.

⁸ Metodologicamente, as condições de produção (CP) foram divididas por Orlandi (2012a) entre estrito e lato. Em sentido estrito refere-se ao contexto imediato e, em sentido amplo, refere-se ao contexto sócio-histórico.

Para Castro (2005), o sujeito toma para si a responsabilidade de desenhar seu próprio corpo, como forma de definir sua identidade e o projeto do *self*. A autora relata que na sociedade contemporânea, o corpo tem se configurado cada vez mais como um dos principais espaços simbólicos na construção de identidades e estilos de vida. Nesse contexto, podemos observar que existem saberes na nossa sociedade que insistem e impulsionam os sujeitos a expor o seu corpo, como objeto de contemplação e sedução. Assim, podemos pensar que “o corpo é desejo”, conforme acentua Abreu (2013). Segundo a autora, “é na corporeidade desejante que o sujeito se inscreve no mundo, na ânsia por dele fazer parte, nele ser reconhecido” (p. 143), retomando Saldanha “é só olhar para ver que eu sou do sul”.

Levando em consideração tais entendimentos, no texto que trazemos como objeto devido nossa inquietação, um dos pontos que levantamos à análise diz respeito ao estranhamento que tivemos ao observar a diferença entre a bandeira tatuada pelo sujeito, no período da Semana Farroupilha, e a bandeira atual do Estado do Rio Grande do Sul, e isto só pode ser percebido se mobilizada a memória.

A noção de memória por nós utilizada respalda-se nos trabalhos de Indursky (2011; 2015). De acordo com seus estudos, a noção de memória sempre esteve presente na AD quando tratamos de repetição, pré-construído, discurso transversal e interdiscurso, mesmo que a nomeação não tivesse sido utilizada por Pêcheux. Todos são diferentes funcionamentos discursivos em que a memória pode se materializar.

Nessa acepção, o que nos toca, neste momento, é explicitar a diferença entre memória e história. E após, aprofundar o que entendemos sobre memória discursiva, já que estamos, em concordância com a autora, concebendo-a como diferente da noção de interdiscurso, ou seja, as duas noções, para nós, são distintas.

Para Orlandi, o discurso

[...] a supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos – implicado o conceito de historicidade porque o que interessa para a AD é esse conceito, pois as palavras vêm inscritas na história com efeitos (ORLANDI, 1994, p. 52).

A autora, em outro texto, afirma que “a relação com a história é dupla: o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas e projeta-se no futuro, mas também é histórico porque cria tradição, passado e influencia novos acontecimentos” (ORLANDI, 1990, p. 35). Nesse viés, nosso trabalho é compreender o funcionamento do discurso em suas determinações históricas, pela ideologia.

Dessa maneira de pensar história e memória, trazemos Nora (1993), quando diferencia ambas as noções. Para este autor, também, memória e história não são sinônimos; a memória é a vida e está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, já a história é a reconstrução problemática e incompleta do que não existe mais. Em suas palavras, “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado” (NORA, 1993, p. 9).

Assim, se bem entendemos os autores, importa-nos observar não a linearidade da história, mas o modo como ela se inscreve nos processos discursivos. Dito isso, interessa-nos trabalhar com a noção de historicidade e não com a noção de história do ponto de vista cronológico, porque é a historicidade que reafirma a relação constitutiva entre linguagem e exterioridade.

Realizada a primeira diferenciação, a noção de memória discursiva se distingue de toda memorização psicológica. Nessa perspectiva teórica, entendemos que a memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, que, por sua vez, materializam a ideologia de sujeitos, inscritos em distintas formações discursivas.

Nesta linha que estamos concebendo a memória discursiva, esta diferencia-se do interdiscurso. Para Orlandi (2012a), o interdiscurso é “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (p. 33). Todavia, seguindo os moldes de Indursky (2011), Cazarin escreve que o domínio de memória não está em equivalência com o interdiscurso, pois

[...] os laços de filiação etc. resultam de uma tomada de posição do sujeito enunciativo, já que uma posição-sujeito não aciona o todo do interdiscurso, e sim aquilo que ela consegue recuperar em termos de memória discursiva. E, embora isso não ocorra no nível do consciente, mesmo assim, estaríamos também operando com uma memória lacunar – “memória discursiva” (CAZARIN, 2010, p. 3-4).

O interdiscurso, com tal característica, fornece elementos para que se reconstitua a memória discursiva e, assim, o sujeito (re)produza sentidos. Então, enquanto categoria de análise, da maneira como estamos levando em conta, de acordo com o trabalho de Courtine (1981) e das autoras citadas acima, podemos observar os possíveis sentidos atribuídos pelo sujeito tatuado que ecoam de sua tatuagem a partir de sua posição.

Nesse caminho, retomando nosso objeto de análise, a nosso ver, surge um elemento da ordem do inesperado, conforme trabalha Ernst-Pereira (2009), pois a tatuagem da bandeira Farroupilha foi materializada no corpo de determinado sujeito no contexto sócio-histórico da contemporaneidade. Sendo assim, o esperado seria encontrarmos outro desenho, na medida em que as condições de produção em que o sujeito tatuado está inscrito referem-se à contemporaneidade. Dito de outra forma, mesmo reconhecendo que as cores utilizadas pelo referido sujeito remetam às cores que representam o Estado, a imagem não condiz com a da época em que esta *tattoo* foi materializada.

Isto nos leva a pensar que a tatuagem, enquanto formulação/texto, faz circular formulações anteriores, discursos outros, e com isso, produz efeitos de memória específicos. Examinando a imagem que seria alusiva a *tattoo* do sujeito, temos:



Figuras 2 e 3 – imagens sobre a primeira versão da bandeira
Fonte: Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 23/07/2015.

Como podemos notar, o desenho que o sujeito materializou em seu corpo é uma réplica da primeira bandeira da República Rio-Grandense, não é a bandeira oficial do Estado do século XXI, como pode ser visualizado a seguir:



Figura 4 – Bandeira oficial do Estado do RS

Fonte: Disponível em: <<http://www.rs.gov.br/lista/676/brasao-e-bandeira>>. Acesso em 28/06/2017.

Feito esse registro, chamamos a atenção para a possibilidade de efeitos de sentido produzidos pela *tattoo* materializada no corpo deste sujeito. Considerando que sentidos podem ser sempre outros, o que não significa que eles possam ser qualquer um, nem que todas as interpretações sejam equivalentes, nos questionamos como a memória discursiva atua na produção de sentidos na leitura da tatuagem? Pensamos nessa questão porque nos interessa saber como o trabalho da memória permite a lembrança, a repetição, a refutação e até o esquecimento de saberes quando formulados pelo sujeito tatuado em seu discurso.

No caso em análise, o sujeito, quando tatua a bandeira Farroupilha, retoma, repete – regime de repetibilidade proposto por Indursky (2011), regularizando sentidos que fazem parte de uma memória coletiva, social, que é reforçada, no caso da bandeira, por uma instituição, seja o Museu Histórico Farroupilha, situado na cidade de Piratini/RS.

Por esta memória ser reforçada por um Aparelho Ideológico de Estado específico, uma instituição que funciona “de um modo massivamente prevalente pela ideologia” (ALTHUSSER, 1970, p. 47), recorremos a Orlandi (2012), quando considera a memória institucional que estabiliza e cristaliza sentidos. Vejamos:



Figura 5 – Réplica da bandeira Farroupilha no Museu Histórico de Piratini

Fonte: Disponível em:

Acesso em: 29/06/17.

<https://www.google.com.br/search?q=r%C3%A9plica+bandeira+farroupilha&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjzmrPe2eXUAhWME5AKHfljCeUQ_AUICygC&biw=1366&bih=662#tbm=isch&q=r%C3%A9plica+bandeira+farroupilha+museu+piratini>.

O sentido reforçado pela instituição à bandeira que posteriormente foi utilizada pelo sujeito tatuado trabalha uma memória local e (re)produz sentidos pelo regime de repetibilidade: de que ela representaria os revolucionários separatistas durante a Guerra dos Farrapos e, por consequência, os seus ideais. Trata-se de uma bandeira dividida em 3 cores que, imaginariamente, simbolizam o verde e o amarelo da bandeira imperialista da época, com o vermelho ao centro, que representa a cor do sangue daqueles que lutavam em busca da liberdade da província. No acervo histórico citado acima, como contam os historiadores, tal bandeira foi utilizada em inúmeras batalhas pelos gaúchos, tanto em combates durante a revolução quanto após o seu término, como na guerra do Paraguai.

Petri (2004; 2009) trabalha sobre o imaginário construído e instituído sobre o gaúcho. Em um de seus textos, a autora rememora que há sentidos advindos de uma região de saber militarista que atravessam a representação histórica da região de saber gaúcha em que se atribui o estatuto de soldado, por sua força física de gaúcho guerreiro. De acordo com ela, “esse funcionamento se efetiva muito bem no cruzamento de discursos, porque consegue apagar (pela forma do esquecimento) os caracteres pejorativos do gaúcho e consegue instituir (pela forma da memória) o comportamento de cavaleiro guerreiro, próprio do simulacro” (PETRI, 2009, p. 7).

Esta representação, segundo seu estudo anterior, é da ordem do imaginário social, pois “existem formações imaginárias que regem as relações do gaúcho consigo mesmo, com o mundo e com o outro” (PETRI, 2004, p. 125). Nesse sentido, as acepções

da designação “gaúcho” variam ao longo dos tempos, conforme recuperação/reinvenção imaginária, produzindo efeitos de sentido constitutivos de sua identidade.

De acordo com o percurso histórico realizado pela autora, foi a partir das situações de guerras e revoluções, mais precisamente, a Revolução Farroupilha e a Guerra do Paraguai, ainda no século XIX, que ocorreu uma (re)significação da designação “gaúcho”. A Revolução Farroupilha pode ser considerada, então, um exemplo da representação do gaúcho como livre e insubordinado, características antes daqueles considerados marginais, advindos do território do pampa uruguaio e argentino.

Foi esse contexto revolucionário, tal como aponta Petri (2004), que contribuiu com o processo de (re)significação da designação “gaúcho”, atribuindo-lhe novos efeitos de sentido e apagando aqueles sentidos pejorativos, num movimento entre o lembrar e o esquecer próprio da memória discursiva. Nesse sentido, este período sócio-histórico é marcado pela (re)construção do imaginário social de um povo que é resultado das disputas territoriais e das miscigenações. O rompimento com o velho, assim, produziu um efeito de evidência ao novo sentido, um sentido relacionado ao heroísmo, nos levando a acreditar (ilusoriamente) que a designação “gaúcho” está liberta de sua conotação taxativa.

Assim, este novo efeito de sentido para a designação “gaúcho” é reforçado pelo discurso literário e pelos aparelhos estatais que idealizam o gaúcho como figura heroica. Não se trata mais de um sujeito à margem, mas de um sujeito representativo com o qual uma determinada parcela do grupo social se identifica.

Nessa acepção, temos, na memória coletiva, representações imaginárias do gaúcho, não como bandido ou malfeitor, mas como um exímio soldado, e é a partir do trabalho da memória e do discurso que é produzido em torno desse imaginário do gaúcho, que somos conduzidos a lembrar e/ou a esquecer, a produzir sentidos.

Acionando e retomando a categoria de análise da memória discursiva, podemos recuperar, dessa forma, por um gesto de resgate da memória (cf. INDURSKY, 2015), efeitos de sentido separatistas e ufanistas que podem emergir do interdiscurso e que, a nosso ver, se materializam na tatuagem do sujeito em questão, aqui considerada como portadora de discursividade.

Pelo nosso gesto de leitura empreendido, considerando que “onde há desejo, há inconsciente, onde há inconsciente, há sujeito e onde há sujeito, há um corpo que fala e

que, ao falar, falha, pois tudo não se diz e todo não se é”, temos o corpo de determinado sujeito que comparece como dispositivo de visualização à sociedade leitora; corpo este que está imerso na sociedade construído por/em processos que interferem a ideologia sul separatista.

Em outras palavras, trata-se de um corpo que serve como meio para que o sujeito se inscreva socialmente, e que traz nele a tatuagem da bandeira Farrroupilha rasgada. Entendemos que tal característica também significa acentuando os sentidos separatistas e ufanistas, produzindo efeitos mais do que estéticos. Em nosso ponto de vista, podemos parafrasear esses efeitos de sentido produzidos pela característica rasgada com sentidos da canção “não tá morto quem peleia” de Iedo e Fernandes⁹, que resgatam sentidos do imaginário do gaúcho heroico postulado nos trabalhos Petri (2004) e (2009), e no Museu, ou seja, não basta exibir uma bandeira no corpo, é preciso que seja esta bandeira, esfarrapada, evidenciando as batalhas que foram vencidas.

Se na visão de Berger (2009), a tatuagem pode ser explicada por razões rituais e/ou estéticas, indicando ritos propiciatórios, marcas tribais, signos de *status* social, ritos de passagem etc., nós acreditamos que o gesto de marcar o próprio corpo vai além, cujos processos têm interferência da ideologia e do inconsciente.

Dessa maneira de pensar a tatuagem, sob a ótica de Silva (2014), consideramos que esse processo pode ser uma tentativa de subjetivação entre tantos modos do sujeito subjetivar-se na sociedade em que se vive. Dito de outra forma, conforme os trabalhos de Leitão (2000), a tatuagem seria um projeto do sujeito para ocupar um lugar histórico e cultural.

Nesse ponto, estabelecendo uma interlocução o trabalho de Leandro-Ferreira (2013), a *tattoo* configuraria, assim, uma forma de demarcação estilística através da qual algumas pessoas constroem e dão a (re)conhecer não só a sua identidade pessoal, mas também o modo como percebem e se relacionam com o mundo. Somado a isso, ela pode ser entendida como um gesto de escritura de si em que estabelece um campo de significação, que compreende o próprio corpo do sujeito como um espaço de sentidos.

Levando em conta tal pressuposto, o corpo pode desempenhar um lugar de memória, seguindo a orientação de Indursky (2011), porque consolida este imaginário

⁹ Fonte: Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/os-farrapos/nao-ta-morto-quem-peleia/>>. Acesso em: 29/06/17.

do gaúcho “forte, aguerrido e bravo”¹⁰, e torna possível a repetição de discursos que alimentam o que é memorável para um grupo social.

A partir de sentidos positivos reforçados e cristalizados, o sujeito, uma vez identificado com os mesmos, textualiza em seu corpo a imagem da bandeira dos Farrapos, ressaltando seu amor pelo Estado, sua aproximação aos pressupostos separatistas, e dá visibilidade ao seu orgulho por/de ser gaúcho. Nesse caminho, podemos pensar que se silenciam, portanto, sentidos negativos – aqueles relacionados ao gaúcho rebelde, recalçando-os num espaço que Indursky (2015) denomina de dobradura de memória. Para a autora, quando se jogam memórias na dobradura, constrói-se o que chama de desmemória, uma prática de apagamento, de esquecimento de fatos.

Por esse gesto de resgate da memória, Indursky nos lembra que:

[...] se por um lado, a repetição é responsável pela cristalização de sentidos, por outro, também é a repetição que responde por sua movimentação/alteração. Ou seja, os sentidos se movem ao serem produzidos a partir de outra posição-sujeito ou de outra matriz de sentido (INDURSKY, 2011, p. 77).

A esse respeito, refletindo sobre a diferença entre o memorável, influenciado pela memória institucional, e a memória discursiva mobilizada pelo sujeito, relacionada a sua posição-sujeito, reconhecemos que podem emergir sentidos outros. Essas diferentes possibilidades de leituras existem em função das posições-sujeito em jogo no processo discursivo em que a memória discursiva atua na produção de sentidos da tatuagem em pauta.

Como um efeito de fechamento

Como vimos ao longo do texto, a produção de sentidos à tatuagem da bandeira Farroupilha, tanto pode se dar em função da repetibilidade, do silenciamento, quanto pela instauração de sentidos outros. Tratando-se do processo de repetibilidade, a matriz de sentido estabelece o que pode e deve ser dito no interior de uma região de saber, isto

¹⁰ Fonte: Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/hinos-de-estados/126618/>>. Acesso em 29/06/17.

é, há sentidos que aí não podem ser produzidos – lembremos sentidos atribuídos ao gaúcho como bandido ou malfeitor.

Pelo jogo de repetição discursiva, podemos observar como elementos do interdiscurso são inscritos no discurso do sujeito; assim, podemos perceber os entrelaçamentos entre repetição, memória e sentidos. Dito diferentemente, pelo funcionamento discursivo da repetição, o sujeito traz no intradiscurso, ou seja, no fio de seu discurso, precisamente na textualização da tatuagem, um pré-construído, um elemento de discurso que foi produzido anteriormente, em outro discurso.

De acordo com Indursky,

[...] a noção de repetibilidade permite observar que os saberes pré-existem ao discurso do sujeito: quando este toma a palavra e formula seu discurso, o faz sob a ilusão de que ele é fonte de seu dizer e, assim, procedendo, ele funciona sob efeito do esquecimento de que os discursos pré-existem (Pêcheux e Fuchs 1975 [1990, p. 172-176]), que foram formulados em outro lugar e por outro sujeito, e que ele os retoma, sem disso ter consciência (INDURSKY, 2011, p. 70).

Assim, o sujeito tatuado ao textualizar seu corpo com a tatuagem da bandeira, o realiza sob o regime de repetibilidade, afetado pelo esquecimento. Ela ainda lembra que, “se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão construir uma memória social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não-sabido” (INDURSKY, 2011, p. 71).

Nora (1993, p. 15) salienta que produzir arquivo seria o imperativo da época. Assim, “nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi”, ou seja, os sujeitos buscam suportes para materializar memórias, para que estas não desapareçam. Trazendo sua formulação: “arquive-se, arquive-se, sempre sobrar alguma coisa!” (p. 16).

No caso em pauta, para finalizarmos, como um efeito de fechamento, o corpo torna-se lugar de memória, e isto talvez ocorra, na visão de Nora (1993), porque não há mais memória espontânea. Sendo assim, é preciso criar arquivos, manter aniversários e organizar celebrações, e nós acrescentamos, é preciso também, fazer uma tatuagem. Na falta de memória, os lugares de memória serão lugares de história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana. Corpo e linguagem – uma relação constitutiva. In: *Políticas de autoria*. São Carlos: EduFSCar, 2013.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1970.
- BERGER, Mirela. Tatuagem: a Memória na Pele. *Sinais*. Vitória: CCHN, UFES, 5. ed., v. 1, set., 2009.
- CASTRO, Ana Lúcia de. Culto ao corpo: identidades e estilos de vida. In: *Corpo território da cultura*. Organizadoras: Maria Lúcia Bueno e Ana Lúcia de Castro. São Paulo: Annablume, 2005.
- CAZARIN, Ercília. Gestos interpretativos na configuração metodológica de uma FD. *Organon*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Porto Alegre. v. 24, n. 48, 2010.
- COURTINE, Jean- Jacques. *Análise do discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 1981/2009.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. *IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso: 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso – IV SEAD*, 10 a 13 de nov., 2009. Porto Alegre. Anais do evento, 2009.
- HAROCHE, Claudine. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. São Paulo: Hucitec, 1992.
- INDURSKY, Freda. A memória na ceda do discurso. In: *Memória e história na/da Análise de Discurso*. Organizadoras: Freda Indursky, Solange Mittmann e Maria Cristina Leandro Ferreira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- _____. Políticas do esquecimento x Políticas de resgate da memória. In: *Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia*. Organizadoras: Giovanna Benedetto, Nádia Neckel e Solange Gallo. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.
- LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O Corpo enquanto objeto discursivo. In: *Análise do Discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Organizadoras: Verli Petri e Cristiane Dias. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- LEITÃO, Débora. *À flor da pele: estudo antropológico sobre a prática da tatuagem em grupos urbanos*. 2000. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2000.
- MARIANI, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma Retomada em Althusser e Lacan. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n. 1, 2010.
- MITTMANN, Solange. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. Organizadoras: Maria Cristina Leandro Ferreira e Freda Indursky. São Carlos: Claraluz, 2007.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*. Tradução: Iara Aun Houry. São Paulo, n. 10. Dez., 1993.

- ORLANDI, Eni. Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo. Cortez, 1990.
- _____. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, n. 61, jan./mar. 1994, p. 52.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a.
- PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Tradução: Bethania Mariani et al. Organizadores: Françoise Gadet e Tony Hak. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990/2010.
- _____. *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988/ 2009.
- PETRI, Verli. *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em ‘Contos Gauchescos’, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em ‘Porteira Fechada’, De Cyro Martins*. 2004. 332 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, mai., 2004.
- _____. A produção de sentidos sobre o gaúcho: um desafio social no discurso da história e da literatura. *Conexão Letras*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, n. 4, 2009.
- SILVA, Naiara. *Tatuagens: sujeitos e sentidos*. 2014. 153f. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Pelotas, dez., 2014.

Recebido em: 30/06/2017

Aceito em: 06/10/2017

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

Cristiane Moreira da Costa¹

Esta obra apresenta um panorama teórico e prático acerca do letramento digital e é direcionada para professores e estudantes de Letras e áreas afins que tenham interesse em expandir seu entendimento sobre esse novo letramento, tão importante na contemporaneidade, uma vez que estamos vivendo um período em que nossos alunos estão imersos na tecnologia. Além dessa teoria que apresenta o porquê de se inserir o letramento digital na sala de aula, o livro também apresenta como ensiná-lo nas aulas de língua em uma perspectiva interdisciplinar no eixo das ciências humanas e sociais. Isso é feito por meio de quatro capítulos, sendo o primeiro referente à teoria dos diferentes letramentos, o segundo, à aplicação em sala de aula com a sugestão de cinquenta atividades, o terceiro traz uma análise sobre a aplicação e implementação dessas atividades e no quarto, como compartilhar aquilo que foi desenvolvido em sala.

Os autores apresentam já no início do primeiro capítulo uma reflexão sobre a influência das novas tecnologias no campo educacional a partir de importantes nomes que já discutiam sobre as transformações sociais desde o advento da escrita. O surgimento dos livros era visto como uma ameaça à memorização e a um empobrecimento das discussões ou, até mesmo, como um grande mal. E isso permanece com o avanço das tecnologias, porque a cada novidade uma nova ameaça é detectada. Com as tecnologias digitais não seria diferente, pois já se percebem perdas e ganhos a partir de observação acerca do contato com elas. Os autores afirmam que “há de chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas. Mas esse dia ainda está longe” (p. 17).

Na sequência, eles nos mostram um quadro dos letramentos digitais, considerando que estamos preparando nossos alunos para um futuro que não

¹ Mestranda do Profletras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora de Língua Portuguesa do Colégio Militar do Estado de Goiás – Unidade Dr. Pedro Ludovico em Quirinópolis e de Literatura do Colégio Expansão de Santa Maria dos Anjos também em Quirinópolis. E-mail: crismcosta27@gmail.com

sabemos como vai ser. A revolução tecnológica é muito veloz e com grandes transformações, não sabemos quais serão os postos de trabalho que surgirão para os nossos educandos, por isso precisamos desenvolver uma pedagogia de multiletramentos, da qual Roxane Rojo e Eduardo Moura são grandes defensores e que na obra *Multiletramentos na Escola* fazem uma referência a Lemke, que diz: “há dois paradigmas de aprendizagem e educação em nossa sociedade hoje e as novas tecnologias vão, acredito, mudar o equilíbrio entre eles significativamente” (LEMKE, 1994 *apud* ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

Na obra em questão, o foco é o letramento digital, mas os autores nos apresentam diferentes tipos de letramento, conceituando cada um e reforçando que letramentos são práticas sociais e que ensinar língua na contemporaneidade somente através do letramento impresso é “fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (nesta obra, p. 19). Dentro da perspectiva presente no livro, a escola precisa inserir essas tecnologias tanto para preparar o aluno para a vida, como para tornar a aula mais atraente e significativa.

Para o trabalho com a Língua Portuguesa incluindo os letramentos digitais, os autores destacam quatro focos – a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho. No primeiro foco, o da linguagem, eles abordam os letramentos impresso, em SMS, em hipertexto, em multimídia, em jogos, móvel e em codificação, cada um deles vem seguido de conceitos, vários boxes que apresentam a relação desses letramentos com a necessidade de levá-los em conta para o ensino da língua e as atividades com as quais se relacionam e que estão sugeridas no capítulo 2. É interessante observar que a construção do livro remete aos hiperlinks presentes nos textos online, porque o tempo todo há referências a outras partes do texto dentro do próprio livro.

Outro ponto importante ressaltado, é a necessidade de o professor conhecer e dominar, de certa forma, esses letramentos que, muitas vezes, já são dominados pelos alunos. Assim, estabelecer-se-á uma relação de parceria entre professor e aluno.

No segundo foco, o da informação, são mostrados os letramentos classificatórios, em pesquisa, em informação e em filtragem que também vêm acompanhados de conceitos, dos boxes e das atividades que têm como base esses letramentos. Nesse foco, percebemos o quanto é importante trazer as tecnologias para

sala de aula e ensinar nossos alunos a utilizarem essa ferramenta a favor da aquisição e ampliação de saberes a partir das informações às quais eles podem ter acesso, mas não o fazem, na maioria das vezes. É preciso ensiná-los a buscar, selecionar e filtrar, afinal, são muitas informações e, com a ajuda do professor, o aluno vai aprender o que é realmente relevante e terá condições de se tornar mais crítico a partir das leituras feitas.

No terceiro foco, temos as conexões com os letramentos pessoais, em rede, participativo e o intercultural. Aqui há uma reflexão voltada para a imagem que se produz de si mesmo através das redes sociais, que geralmente não são adequadas; à utilização da rede como forma de contribuir com aquisição e compartilhamento de conhecimento, assim como ter contato e compreender documentos de diferentes culturas, conseguindo comunicar-se e interagir sempre de forma construtiva com interlocutores de diferentes culturas.

O quarto e último foco, do (re)desenho, apresenta o letramento remix que refere-se à capacidade de criar novos sentidos àquilo que já está na rede fazendo circular e interpretando a partir de uma nova remixagem no interior das redes sociais. Aqui podemos trabalhar a capacidade crítica do aluno, pois ele vai poder criar com o objetivo de ser relevante, que o seu texto tenha sentido para alguém.

O primeiro capítulo é encerrado com um subtítulo “olhar adiante”, em que Dudeney, Hockly e Pegrum nos mostram que a não inserção dessas tecnologias, ou o simples fato de o professor ignorar aquilo que o estudante acessa fora da sala de aula, pode aumentar as desigualdades que tanto tentamos combater, pois sempre haverá aqueles que têm mais acesso à internet, portanto, mais acesso à informação. Ao trazer essas tecnologias para a sala de aula, estamos integrando os aprendizes com a linguagem tradicional e oferecendo condições de letramento digital iguais a todos os alunos. Há também uma leitura indicada, que auxilia na ampliação de conhecimento do profissional que se dispõe a trabalhar com essa proposta do letramento digital.

No segundo capítulo, somos apresentados ao modelo mais conhecido para a incorporação das novas tecnologias ao ensino, que é o quadro CPCT, de Mishra e Koheler, que descreve o Conhecimento Pedagógico de Conteúdos e Tecnológico integrado aos professores. Eles permanecem como especialistas em conteúdo e em

pedagogia, contudo, precisam reconhecer a tecnologia como mais um complemento para a ampliação de conhecimento de seus alunos e não como uma ameaça.

Também temos a grade de atividades digitais, nas quais são apresentadas todas as 50 atividades com suas referências: letramentos envolvidos, nome da atividade, nível tecnológico, tópico abordado, objetivos, linguagem e o tempo de aplicação. Os níveis tecnológicos estão divididos em três: versão alta, baixa e zero tecnologia.

Na versão alta tecnologia, o professor tem um computador com internet conectado a um projetor na sala de aula e os alunos têm acesso a computadores com acesso à internet ou dispositivos móveis em quantidade suficiente para se trabalhar em pequenos grupos, duplas ou até individualmente.

Na versão baixa tecnologia, apenas o professor tem acesso a um computador com internet que está conectado a um projetor.

Na versão zero tecnologia, não há computador em sala e o material a ser usado deverá ser impresso.

São apresentadas sugestões de como iniciar esse trabalho, com cinquenta propostas de atividades, muitas delas baseadas em atividades bastante conhecidas em que podem ser inseridos os letramentos digitais. Nessas atividades, sempre temos três opções de aplicação que são as versões alta, baixa e zero tecnologia, seguidas de uma orientação e até de questões para a aplicação em sala de aula que estão disponibilizadas para download no site da editora.

O terceiro capítulo, que é intitulado “Da implicação à implementação”, os autores começam falando sobre a incorporação das atividades sugeridas no capítulo 2, relacionando à web 1.0 e 2.0, sendo a primeira mais estática, pois está ligada à pesquisa e a segunda mais apropriada às atividades colaborativas, em que o estudante tem a oportunidade de produzir, tornando-se “prosumidores” ou “produsuários”, como se referem os autores afirmando também que o professor não pode ficar preso aos programas de ensino. É necessário uma abordagem pluralista e coerente para o ensino da língua, que encoraje a diversidade e integre os letramentos digitais nos programas de ensino.

Na sequência, eles discorrem sobre a importância da escolha das atividades para diferentes níveis e contextos, uma vez que existem na sala de aula diferentes níveis de competência linguística e tecnológica. Os textos produzidos para as

plataformas serão coerentes com essas competências, a estrutura linguística do texto dos alunos do Ensino Fundamental não será a mesma da dos textos dos alunos do Ensino Médio. Os autores apresentam várias práticas para auxiliar os estudantes das séries iniciais a lidar com atividades linguisticamente mais desafiadoras e que podem ser utilizadas com ou sem tecnologia. Em relação à competência tecnológica, eles afirmam que a maioria das classes são heterogêneas, é preciso considerar as habilidades da turma durante a escolha das atividades a serem desenvolvidas, distinguir o que os estudantes podem querer (ou não) daquilo que precisam. Para que esse letramento seja possível, é fundamental que o professor também desenvolva um certo grau de competência tecnológica, se precisar, a grade de atividades digitais é um bom auxílio.

As atividades apresentam um grau de complexidade que já vem expresso na grade por estrelas, os menos complexos recebem uma estrela; os mais complexos, cinco; além disso podem fazer com que os alunos permaneçam engajados e utilizem as propostas em sua vida social e pessoal fora da sala de aula.

Os autores também mencionam o fato da importância de se criar novos espaços de aprendizagem; assim como os físicos se transformaram, os tecnológicos também, e em uma velocidade muito acelerada, por isso é tão importante uma abordagem educacional centrada na aprendizagem baseada na participação ativa, na colaboração e na participação. O letramento digital está em um avanço para o letramento móvel, e essa é a realidade atual do professor. Muitas das atividades já foram pensadas para essa condição, a fim de fazer o estudante reconhecer o valor da aprendizagem sem interrupção dentro e fora do contexto da sala de aula.

Um fator importante para esse letramento é o que vemos na parte em que é falado sobre os professores e os formadores de professores em novos espaços de aprendizagem. Estes formadores podem fazer uma grande diferença, sensibilizando professores em formação para a emergência dessas mudanças e desenvolver as estratégias sugeridas para transformar o ambiente institucional de cada um.

A restrição ao uso do celular é um outro problema ressaltado em que a sugestão é a negociação com a apresentação de diretrizes claras para que o uso em sala seja de modo consciente. Mas essa restrição muitas vezes acontece pela falta de acesso na escola à internet e energia elétrica. Diante disso, foram criadas as versões zero

tecnologia para que esse estudante possa ter acesso à internet fora da escola, pois, com certeza, precisará dela no futuro.

Sobre a avaliação, eles dizem que ela precisa estar alinhada com os objetivos e com o contexto de aprendizagem, podendo ser tanto formativa quanto somativa e a participação do estudante pode acontecer até mesmo nesse momento. Para auxiliar esse trabalho, os autores apresentam uma “Matriz de avaliação digital” que consiste em uma auto avaliação, avaliação dos pares e avaliação do professor, o que denota uma avaliação mais participativa, uma vez que o aluno vai reconhecer seu desempenho e de seus pares no caso de um trabalho em grupo. O professor é aquele que vai fazer uma avaliação autorizada do produto, verificando aspectos lexicais e/ou níveis de letramento multimídia, a fim de garantir a padronização da marcação.

Para encerrar o capítulo, eles trazem a avaliação por meio de e-portfólios, que são coleções de documentos, quase sempre em mídia múltipla, que demonstram as realizações de um indivíduo e estão associados ao ambiente de alta tecnologia. São enumeradas várias atividades sugeridas no capítulo 2 que podem compor esse e-portfólio e três formas de avaliá-los.

No quarto e último capítulo, são sugeridas maneiras de dar continuidade ao que se aprende com os letramentos digitais, formas de compartilhar e incrementar a aprendizagem através de redes profissionais. Diante da velocidade com que as coisas acontecem, os autores sugerem a utilização da pesquisa-ação para investigar e relatar o valor das novas tecnologias em nossas salas de aula. Diante dessa perspectiva, podemos retomar Michel Thiollent (1986), que “destaca a pesquisa-ação enquanto uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva e é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. As práticas aqui apresentadas reforçam isso, pois nos mostram mudanças que podem ser compartilhadas em vários contextos e, para ilustrar essa pesquisa, ele nos apresenta as diversas áreas que podem ser consideradas. O compartilhamento dos resultados dessa pesquisa em diferentes plataformas, inclusive nas redes pessoais de aprendizagem, alimenta novos ciclos de pesquisa-ação.

A construção e manutenção de redes pessoais de aprendizagem tornam-se de fundamental importância no contexto contemporâneo de aprendizagem, além de nos manter aprendendo, “nos ajudam a cultivar uma reputação *online* positiva, na medida

em que colaboramos com outros e disseminamos conhecimento” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 322). Essas redes pessoais demonstram uma prática de aprendizagem permanente, dentre as quais são apresentadas a manutenção de um *blog* com toda a orientação de como criá-lo, tuitar e postar no *facebook*, com esclarecimento de como trabalhar com essas redes, especialmente o *Twitter*. Os agregadores também aparecem como forma de ampliação, que permitem maior interação com seu público.

O capítulo encerra afirmando a importância de trabalhar com todas as plataformas, começando devagar, embora na web 2.0 essas plataformas trabalhem de modos complementares. Essas redes pessoais são o suporte ideal para o professor manter-se em consonância com todas as mudanças que acontecem a todo momento em função das novas tecnologias e dos novos multiletramentos. Na sequência do capítulo 4, temos o apêndice com a chave de resposta das atividades propostas no capítulo 2.

Para concluir, consideramos que essa obra é de fundamental importância para professores e estudantes da área de Letras, pois apresenta uma fundamentação teórica que embasa todas as atividades propostas. Além disso, essas atividades são apresentadas de uma maneira que propicia a aplicação em sala de aula por aqueles profissionais que queiram e estejam dispostos às transformações exigidas para a educação a partir dos letramentos digitais tão necessárias no contexto atual. A obra apresenta, para cada uma das cinquenta atividades sugeridas, o nível de complexidade, objetivos, a linguagem trabalhada, o tempo de aplicação e as três versões em que podem ser desenvolvidas – alta, baixa ou zero tecnologia. A questão é preparar o estudante para o mundo tecnológico, usando ou não a tecnologia dentro da sala de aula.

Os letramentos digitais reforçam a ideia de ampliação de conhecimentos por parte de nossos alunos, que se tornam criadores nesse processo de aprendizagem. O livro também oportuniza essa ampliação de conhecimentos, por meio do letramento impresso, ao apresentar ao final dos capítulos 1 e 4 a leitura indicada, que é um fator positivo na composição da obra e de grande interesse para aqueles que querem se aprofundar nesse assunto tão importante e que ainda sofre uma grande resistência por parte dos profissionais de educação.

REFERÊNCIAS

- ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola* / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]- São Paulo : Parábola Editorial, 2012
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Associados, 1986

Recebido em: 17/06/2017

Aceito em: 03/08/2017

SILVA, W. R.; LIMA, P. S; MOREIRA, T. M. (Orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes, 2016.

Desirée de Almeida Oliveira¹

O livro *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades* (2016) é fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e da Universidade Federal do Tocantins (UFT). A publicação tem como organizadores Wagner Rodrigues Silva, professor associado da UFT, Paulo da Silva Lima, professor adjunto da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e Tânia Maria Moreira, professora da UNIFESSPA.

A obra está centrada no ensino de gêneros textuais/discursivos na educação básica e sua maior contribuição é a socialização de saberes por meio da promoção do diálogo e da colaboração entre escola e universidade. Os oito capítulos se distribuem de maneira clara para o leitor em três partes interconectadas: Gêneros e práticas escolares de linguagem, formada por um único capítulo; Noções de gêneros em contextos pedagógicos, composta por quatro capítulos; e Experiências de ensino em contextos pedagógicos, constituída por três capítulos.

A primeira parte do livro traz o capítulo intitulado “Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem”, no qual os autores revisitam três questões principais: a dimensão teórico-conceitual sobre os gêneros do discurso desde a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin, a relação entre a concepção de gêneros do discurso e a abordagem operacional e reflexiva no ensino e aprendizagem da linguagem, e a compreensão dos gêneros do discurso como articuladores e mediadores do ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa (LP) da educação básica.

A discussão tecida no capítulo se mostra oportuna, uma vez que, mesmo após quase vinte anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda se

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: desiree_oliveira@outlook.com

observa o predomínio de uma cultura didático-pedagógica tradicional nas aulas de LP. Nesse sentido, os autores conduzem à reflexão sobre o trabalho docente com gêneros e reiteram a importância de pautá-lo nas práticas sociais.

A segunda parte da obra se inicia com o capítulo “Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica”. A partir de relatos de experiência escritos por treze professoras em capacitação profissional, matriculadas na disciplina “Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais”, do ProfLetras da UFT, investigou-se a noção de gênero subjacente a práticas pedagógicas anteriores ao momento da referida disciplina.

A grande contribuição do capítulo está em evidenciar que, embora as professoras já demonstrassem conhecimento teórico sobre gêneros consoante com a perspectiva dialógica da linguagem, há a dificuldade de transpor tais saberes para a prática em sala de aula, o que pode ser e, provavelmente, é um desafio compartilhado por inúmeros outros professores da educação básica.

Dessa maneira, a leitura do capítulo se mostra relevante e proveitosa tanto para formadores como para professores que buscam a reflexão sobre o seu agir e a transformação da sua prática. Ademais, os autores vão além da análise das concepções de gênero presentes nos relatos para assinalar, também, forças e atores humanos e não humanos interferentes no trabalho didático que tem o gênero como objeto de ensino.

Dando prosseguimento à segunda parte, o capítulo “Gêneros como práticas sociais no trabalho pedagógico” tem como foco o ensino e aprendizagem de gêneros em espaços extraescolares. Foram analisados memoriais e relatos de professoras da educação básica, mestradas do ProfLetras da UFT, nos quais as docentes descrevem suas trajetórias acadêmicas e suas experiências relativas ao trabalho com gêneros por meio de atividades que envolvem o deslocamento dos alunos para ambientes externos à escola.

Tal deslocamento se justifica pela necessidade de práticas menos escolarizadas e mais espontâneas do ponto de vista dos gêneros como mediadores das práticas sociais. Desse modo, o capítulo se destaca por discutir experiências que se distanciam da abordagem metalinguística e estrutural, que tão frequentemente caracteriza o trabalho com gêneros, e por apontar estratégias pedagógicas mais interessantes, delineadas por contextos interlocutivos específicos.

Ainda na segunda parte, o capítulo “Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola” traz uma discussão embasada no aporte teórico da semiótica didática. É, portanto, condição primeira para a leitura do texto o conhecimento de aspectos basilares dessa teoria, os quais os autores resgatam e elucidam mediante referências providenciais a precursores como Algirdas Greimas (1979), Paolo Fabbri (1979) e Jacques Fontanille (1987).

A proposta do capítulo é identificar e compreender as fontes de saberes que informam as práticas de trabalho com gêneros realizadas por professoras na educação básica. Para tanto, foram analisados relatos de professoras matriculadas no ProfLetras da UFT. No percurso da investigação foram identificados dois regimes predominantes nos processos de formação (fonte de saber) dos quais as professoras haviam participado antes do mestrado profissional: o regime da programação e o da manipulação. Esses são discutidos à luz da semiótica didática, o que confere a muitos leitores a oportunidade de examinar determinadas fontes de saberes através de uma nova ótica.

A segunda parte se encerra com o capítulo “Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas”, no qual as autoras se debruçam sobre relatos elaborados por professores matriculados no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA. A análise dos relatos, produzidos como parte do trabalho final da disciplina “Teoria e Prática no Ensino de Línguas”, visa investigar as dimensões do gênero, textuais e/ou discursivas, mobilizadas em aulas de português como língua materna e de inglês como língua adicional em escolas públicas.

As experiências compartilhadas pelos professores revelam certa tendência para a mobilização das dimensões textuais em detrimento das discursivas, o que, em alguns casos, pode levar a uma indesejável gramaticalização e engessamento do gênero. Também se observa nos relatos o uso indiscriminado dos termos “gênero textual” e “gênero discursivo”, embora, de acordo com o rigor teórico, eles não sejam intercambiáveis.

Nesse sentido, as autoras promovem uma discussão bastante esclarecedora sobre as diferenças entre as dimensões textuais e discursivas, a qual pode ajudar a sanar possíveis dúvidas e questionamentos do leitor. Tal diferenciação, contudo, não promove uma concepção dicotômica das duas dimensões, já que o acionamento de ambas se faz necessário para a escrita e a fala.

A terceira parte do livro tem início com o capítulo intitulado “Produção de artigo de opinião em sequência didática”, o qual aborda o alinhamento entre teoria e prática ao se tomar o gênero como objeto de ensino. Para tanto, foi analisada a sequência didática (SD) sobre o gênero artigo de opinião, elaborada por um professor cursista do ProfLetras da UNIFESSPA, e os relatos escritos pelo docente sobre a aplicação da SD em sala de aula do projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Revela-se a necessidade de que cursos de formação continuada, como o ProfLetras, capacitem os professores para lidar com entraves que dificultam o processo de transposição de saberes teóricos para a prática pedagógica em diferentes contextos escolares. Além dos direcionamentos sugeridos aos cursos de formação, vale cumprimentar os autores pela excelente revisão do quadro teórico sociointeracionista, bem como pela descrição pormenorizada das fases da SD, o que pode levar o capítulo a se tornar uma referência para os leitores.

O próximo capítulo da terceira parte, “Ferramentas didáticas na (re)escrita de resenha de filme na sala de aula”, analisa como o ensino organizado em SD favorece o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e contribui para a prática docente. O estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação e foi desenvolvido junto a uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental por uma professora em formação no ProfLetras da UNIFESSPA.

O capítulo chama a atenção por enfatizar a importância da elaboração de um modelo didático a fim de identificar as dimensões ensináveis do gênero textual e, dessa maneira, facilitar o desenvolvimento e aplicação dos módulos da SD. Outro destaque é a discussão de extrema relevância sobre a contradição existente entre os documentos norteadores de escolas do sul do Pará e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) no que se refere à perspectiva de trabalho com os gêneros, uma vez que a análise do planejamento anual de algumas escolas ainda demonstra um insistente foco no ensino da gramática tradicional e das tipologias textuais.

Por fim, a terceira parte conclui a obra com o capítulo “Análise de propostas didáticas para o ensino de língua materna na perspectiva de gêneros discursivos/textuais”. Esse capítulo investiga a configuração das noções de ensino de língua materna subjacentes às propostas didáticas desenvolvidas por três professoras do Ensino Fundamental, matriculadas no ProfLetras da UNIFESSPA. Tais propostas foram

elaboradas no formato de SD em torno dos gêneros entrevista, *fanfiction* e história em quadrinhos.

As autoras demonstram que as professoras foram capazes de transformar a sua prática pedagógica por meio do desenvolvimento e aplicação dos próprios materiais didáticos, os quais procuram seguir a perspectiva sociointeracionista de linguagem. Embora as autoras também apontem incongruências, entende-se que o trabalho pedagógico realizado contribuiu para a formação reflexiva e crítica das professoras, o que se mostra coerente com os objetivos do ProfLetras e das diretrizes para o ensino de LP na educação básica.

Após uma apreciação atenta de todo o livro, é nítida a visibilidade e importância conferidas aos mestrados profissionais enquanto espaços de formação continuada onde se gestam pesquisas de impacto direto na qualidade do ensino da educação básica. Por isso, nada mais justo do que afirmar que a obra, de fato, promove o diálogo entre escolas e universidades. Portanto, ela se apresenta como instrumento efetivamente útil tanto para formadores como para professores, incluindo os futuros docentes em formação inicial.

REFERÊNCIAS

- FABBRI, P. Champs de manoeuvres didactiques. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, p. 9-14, 1979.
- FONTANILLE, J. Pour changer, commencer par le fin: digression sur la rationalité didactique. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), p. 5-8, 1987.
- GREIMAS, A. J. Pour une sémiotique didactique. *Le bulletin du groupe de recherches sémio-linguistiques (EHESS)*. Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, p. 3-8, 1979.

Recebido em: 15/06/2017

Aceito em: 23/08/2017