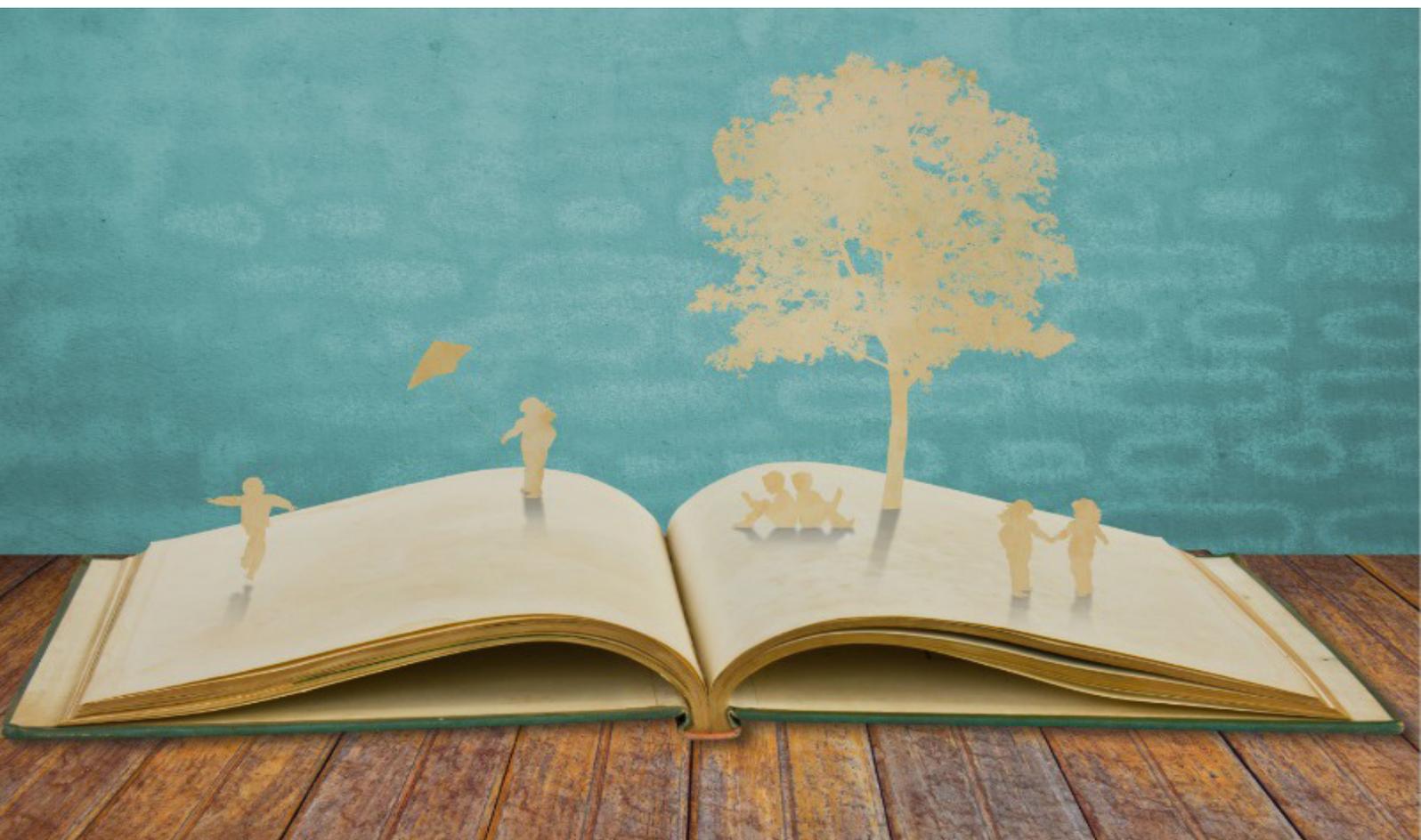


DOMÍNIOS DA LINGUAGEM:

NOVAS PERSPECTIVAS EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



Mauricio Alves de Souza Pereira
[Organizador]

ARCO
EDITORES ● ● ●

DOMÍNIOS DA LINGUAGEM:

NOVAS PERSPECTIVAS EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



Mauricio Alves de Souza Pereira
[Organizador]

ARCO
EDITORES ● ○ ○

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

Copyright © Arco Editora, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Arco Editora.

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagens capa e capa frontal: www.freepik.com

Revisão: dos/as autores/as.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Domínios da linguagem [livro eletrônico] :
novas perspectivas em estudos linguísticos /
Mauricio Alves de Souza Pereira [organizador]. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.
PDF

ISBN 978-65-89949-31-2

1. Linguagem 2. Linguística 3. Linguística -
Estudo e ensino I. Pereira, Mauricio Alves de Souza.

21-85575

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-89949-31-2**

O padrão linguístico-gramatical, bem como o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma maneira, o conteúdo e teor de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

APRESENTAÇÃO

A obra *Domínios da linguagem: novas perspectivas em estudos linguísticos* reúne, em dez capítulos, trabalhos de pesquisadores que utilizam as teorias linguísticas como aporte para suas investigações.

No primeiro capítulo, Theciana Silveira empreende um estudo acerca da terminologia das quebradeiras de coco do Maranhão, com uma curiosa análise sobre o babaçu, os pontos principais referentes a tipologias sinonímicas e as associações que um falante faz ao usar um termo sinonímico para determinada atividade dentro do contexto a que ele pertence.

No segundo capítulo, Mauricio Pereira apresenta um estudo de base lexical, o qual mostra como o léxico da cachaça produzida na cidade de Salinas, Minas Gerais, espelha a realidade sociocultural dos falantes do município, sobretudo com relação ao saber tradicional relacionado ao uso de ervas medicinais na bebida.

O terceiro capítulo, por sua vez, compreende um estudo da gramaticalização do verbo “achar” no PB. Nessa pesquisa, Josenildo Freire analisa textos escolares produzidos por alunos do Ensino Fundamental – anos finais do 6º ao 9º - de duas escolas da rede pública de ensino, em busca de respostas para os seguintes questionamentos: há um processo de gramaticalização do verbo “achar” nos textos escolares provenientes da enunciação escrita? Qual o estágio da gramaticalização do verbo “achar” nos textos escolares? Que contribuições essa pesquisa pode oferecer ao ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade?

Em sequência, os capítulos quatro e cinco tomam como base as teorias de Bakhtin. Em seu trabalho, Renata Rosa nos brinda com considerações instigantes sobre os estudos da linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, a partir da discussão sobre a natureza dialógica do discurso, enfatizando a teoria dialógica. Por sua vez e nessa mesma linha, Alceane Feitosa, Julia Andrade e

Karla Monteiro esclarecem, em seu artigo, três abordagens referentes à natureza da linguagem propostas por Bakhtin: o subjetivismo idealista, o objetivismo abstrato e o dialogismo.

No sexto capítulo, Priscila Drulis, Crys Dutra, Luis Meneghelli e Antonio Sales realizam um estudo sobre as concepções de mestrandos a partir de narrativas autobiográficas. Por meio de cartas, os autores buscam compreender as dimensões pessoais e expectativas futuras relacionadas ao ingresso no mestrado em educação.

O sétimo capítulo desta obra lança mão dos estudos em Linguística Cognitiva. Em seu texto, Rosangela Netzel analisa direcionamentos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, com foco no gênero textual Carta do Leitor. A autora busca responder se as influências teóricas da Linguística Cognitiva se fazem presentes no livro didático da EJA para o estudo de Língua Portuguesa.

No oitavo capítulo, a pesquisadora Wilma Pereira contempla as teorias em Análise do Discurso para discutir o papel da relação de argumento na dimensão dramatúrgica do discurso, realizando uma análise da relação de lugares nos comentários em site de notícia. Em seu artigo, Pereira investiga o caso específico da relação de argumento, conforme propõe o Modelo de Análise Modular do Discurso com o estudo da forma de organização relacional. Seu objetivo é analisar de que maneira essas relações podem ser ativadas na reivindicação de lugares na interação.

Com discussões sobre semântica, pragmática e linguística do texto, o nono capítulo, escrito por Rôgeres Carvalho, amplia a discussão acerca da progressão textual em redações de alunos do ensino médio na educação a distância. No trabalho em questão, o autor busca verificar os problemas da progressão textual, considerando os elementos que caracterizam a coesão, a coerência e o pragmático, bem como identificar os elementos coesivos, semânticos e pragmáticos que poderiam garantir a progressão textual em produções realizadas por discentes do 3º ano do nível médio.

Por fim, o décimo capítulo trata da importância da variação linguística para a comunicação em português. Na pesquisa, Genival Costa Jr. e Iago Lima contribuem para as discussões acerca do ensino de língua materna a partir das propostas da Sociolinguística, especialmente com relação à variação regional.

Em todas as obras, o leitor encontrará importantes correntes e teorias linguísticas utilizadas tanto para a análise e descrição da língua quanto para a reflexão sobre o ensino de língua materna em sala de aula.

Boa leitura!

EPÍGRAFE

A linguagem é como uma pele:
com ela eu entro em contato com os outros.

Roland Barthes

AGRADECIMENTOS

A concretização desta obra foi possível graças às diferentes contribuições de pessoas e instituições parceiras à minha formação. Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG e ao CNPq pelo apoio formativo e financeiro. À Editora Arco pela presteza e qualidade na organização desta empreitada. Às pesquisadoras e pesquisadores dos diferentes ramos da Linguística que deram suas importantes contribuições para a produção do livro. Às instituições educacionais nas quais leciono – Colégio Biomáximo e E. E. Carlos Versiani – pelo incentivo na elaboração desta obra.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

ASPECTOS SEMÂNTICOS DA SINONÍMIA NA TERMINOLOGIA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO DO MARANHÃO.....12

Theciana Silva Silveira

doi: 10.48209/978-65-89949-31-1

CAPÍTULO 2

PINGA COM RAIZ: LÉXICO E CONHECIMENTO POPULAR EM SALINAS-MG.....28

Mauricio Alves de Souza Pereira

doi: 10.48209/978-65-89949-31-0

CAPÍTULO 3

A GRAMATICALIZAÇÃO DO VERBO ACHAR NO PORTUGUÊS DO BRASIL: O QUE DIZEM OS TEXTOS ESCOLARES?.....47

Josenildo Barbosa Freire

doi: 10.48209/978-65-89949-31-3

CAPÍTULO 4

CÍRCULO DE BAKHTIN: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E A NATUREZA DIALÓGICA DO DISCURSO.....65

Renata Faria Amaro da Silva da Rosa

doi: 10.48209/978-65-89949-31-4

CAPÍTULO 5

SUBJETIVISMO IDEALISTA, OBJETIVISMO ABSTRATO E PENSAMENTO DIALÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A NATUREZA DA LINGUAGEM COM ÊNFASE NA COMPREENSÃO DIALÓGICA BAKHTINIANA80

Alceane Bezerra Feitosa

Júlia Maria Muniz Andrade

Karla Dayane Silva Monteiro

doi: 10.48209/978-65-89949-31-5

CAPÍTULO 6

ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FUTUROS MESTRES: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.....96

Priscilla Basmage Lemos Drulis

Crys Michelly Oliveira Dutra

Luis Mauro Neder Meneghelli

Antonio Sales

doi: 10.48209/978-65-89949-31-6

CAPÍTULO 7

LINGUÍSTICA COGNITIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO CONCISA?.....114

Rosangela Maria de Almeida Netzel

doi: 10.48209/978-65-89949-31-7

CAPÍTULO 8

O PAPEL DA RELAÇÃO DE ARGUMENTO NA DIMENSÃO DRAMATÚRGICA DO DISCURSO: ANÁLISE DA RELAÇÃO DE LUGARES NOS COMENTÁRIOS EM SITE DE NOTÍCIA.....130

Wilma Maria Pereira

doi: 10.48209/978-65-89949-31-8

CAPÍTULO 9

ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEXTUAL A PARTIR DE ELEMENTOS FORMAIS, SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UMA TURMA DE ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NA EAD...154

Rôgeres Glened Rodrigues de Carvalho

doi: 10.48209/978-65-89949-31-9

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA A COMUNICAÇÃO EM PORTUGUÊS.....172

Genival Costa Júnior

Iago Cândido de Lima

doi: 10.48209/978-65-89949-10-2

CAPÍTULO 1

ASPECTOS SEMÂNTICOS DA SINONÍMIA NA TERMINOLOGIA DAS QUEBRADEIRAS DE COCO DO MARANHÃO

Theciana Silva Silveira

INTRODUÇÃO

O babaçu é uma das mais importantes palmeiras brasileiras. Atualmente, é o segundo maior produto florestal não madeireiro dos mais vendidos no Brasil e é encontrado, principalmente, em plantações conhecidas como babaçuais. O Maranhão, segundo dados do IBGE (2010), é o estado onde há maior concentração de palmeiras de babaçu e, conseqüentemente, dos produtos oriundos do seu coco. A palmeira do coco babaçu tem um papel significativo no cenário econômico da agricultura do Estado, tanto no plano industrial, com as grandes indústrias de beneficiamento, como no plano da atividade extrativista em si (realizada por famílias de baixa renda, com a coleta e a quebra do coco) e da produção artesanal (de óleo, sabonete, farinha, biscoito). É grande o número de produtos e subprodutos oriundos do babaçu, tendo em vista que o aproveitamento da palmeira é integral: da folha à semente.

Tendo em vista esse panorama, o babaçu requer estudos de natureza social, cultural e linguística. No que diz respeito aos estudos de natureza linguística, convém destacar que o trabalho de coleta e trato do produto oferece uma excelente oportunidade para registro do vernáculo, visto que muitas dessas trabalhadoras conservam, em seu discurso, formas linguísticas próprias, pertencentes a um vernáculo característico do Estado. Por ser coletiva e, em geral, envolver diferentes gerações de uma mesma família, a atividade congrega vários sujeitos que interagem em situações naturais de comunicação linguística realizadas sob a forma de conversas, cantorias e relatos de experiências pessoais.

Todo esse material linguístico traz consigo uma parte específica do léxico da língua portuguesa, que é o léxico profissional das quebradeiras de coco. A descrição desse material permite a análise dos termos em vários níveis, sobretudo no nível semântico, nível analisado neste trabalho.

Nesse sentido, vale destacar a importância dos estudos variacionistas sobre o léxico nos estudos sobre o português brasileiro. Tais estudos têm mos-

trado como a realidade humana pode ser observada por meio do léxico, visto ser este domínio da língua, no dizer de Oliveira e Isquierdo (2001, p. 9), a janela por meio da qual uma comunidade pode ver o mundo.

Em se tratando do léxico especializado, observamos que a produção de trabalhos socioterminológicos tem aumentado consideravelmente nos últimos tempos (cf. BARROS, 2004). Desse modo, objetivamos analisar as relações sinonímicas presentes na terminologia do babaçu do Maranhão, privilegiando os aspectos semânticos.

UM PASSEIO PELA TERMINOLOGIA: DA TEORIA GERAL DA TERMINOLOGIA À TEORIA COMUNICATIVA DA TERMINOLOGIA

A Terminologia, como disciplina da Linguística, se ocupa da investigação e da descrição do conceito, bem como das denominações dadas a esses conceitos, mostrando a relação entre esses elementos e o comportamento das unidades lexicais especializadas dentro da comunicação técnico-científica ou não. A pesquisa que ora nos propomos a executar se insere entre as reflexões e os resultados alcançados pela Terminologia, principalmente em sua face descritivista, a Socioterminologia, que é o campo de estudos que se ocupa do discurso especializado e de sua relação com o social, ou o extralinguístico. Sobre a Terminologia, Cabré (2002, p.57) explica que se trata da ciência cujo objetivo é:

(...) descrever formal, semântica e funcionalmente as unidades que podem adquirir valor terminológico, dar conta de como o ativam e explicar suas relações com outros tipos de signos do mesmo ou distinto sistema, para fazer progredir o conhecimento sobre a comunicação especializada e as unidades que nela se usam.¹

Nesse sentido, entenderemos o discurso especializado como a manifestação linguística do conhecimento especializado, tanto técnico como científico.

1 Tradução nossa do original: "(...) describir formal, semántica y funcionalmente las unidades que pueden adquirir valor terminológico, dar cuenta de cómo lo activan y explicar sus relaciones con otros tipos de signos del mismo o distinto sistema, para hacer progresar el conocimiento sobre la comunicación especializada y las unidades que se usan en ella."

A ideia da variação terminológica também subsidiará nosso estudo, o que nos leva a considerar os princípios teóricos e metodológicos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), sobretudo no que diz respeito à variação denominativa e conceitual como algo indissociável da comunicação especializada.

Porém, nem sempre os estudos terminológicos aceitaram a variação. Nos primeiros estudos sobre Terminologia, orientados pelos trabalhos de Wüster, o teórico não negava a existência da variação, porém defendia que fossem evitados termos sinonímicos, ou seja, a variação era um defeito da linguagem. Nessa perspectiva, conteúdo e expressão eram considerados independentes um do outro, ficando a cargo do terminólogo propor uma denominação exata para um conceito. Nesse sentido, Barros (2004, p. 56) afirma que para Wüster,

pode-se identificar um conjunto de conceitos de um domínio especializado, organizá-los em um sistema estruturado e defini-los sem mesmo identificar com precisão os termos que os designam. Haveria, portanto, uma total independência entre a expressão e o conteúdo.

Wüster, desse modo, buscava distanciar-se da Linguística que, por sua vez, tomava como base os estudos saussurianos. É importante lembrar que, para Saussure ([1916] 2006), o signo linguístico é uma unidade bifacetada, não sendo, portanto, possível isolar o som da ideia, nem ideia do som.

O aumento do interesse da sociedade pelas terminologias levou a uma reflexão acerca das limitações da Teoria Geral da Terminologia (TGT) e, conseqüentemente, à criação de uma nova teoria que desse conta dos aspectos linguísticos e funcionais da comunicação especializada. Essa nova proposta, denominada por Cabré de Teoria Comunicativa da Terminologia, é concebida como uma contraproposta à teoria de Wüster, considerada reducionista e idealista, muito embora, a autora reconheça o valor do modelo da TGT para os estudos terminológicos. Cabré define a TCT como uma teoria que “reconhece a existência de variação conceitual e denominativa nos domínios de especialidade e leva em conta a dimensão textual e discursiva”. (CABRÉ apud BARROS, 2004, p.57).

Essa mudança de rumo sustenta a ideia de que um termo pode ser usado com igual conceito ou com características conceituais diferentes nos diferentes campos do conhecimento especializado, dando, desse modo, espaço para a polissemia, a homonímia e outros fenômenos variacionistas. Nessa nova abordagem, reitera Barros (2004, p. 59), “a sinonímia, a homonímia, a polissemia e a variação linguística (léxica) de diferentes tipos passam a ser previstas, aceitas e tratadas em um estudo terminológico de perspectiva comunicativa”.

Em se tratando da sinonímia, fenômeno que será discutido no presente trabalho, é válido pontuar que trataremos desse fenômeno com base na Teoria Comunicativa da Terminologia, que como vimos, reconhece a variação no âmbito terminológico.

Desde o início da Terminologia como disciplina, a sinonímia tem sido um tema bastante abordado, a sinonímia é tratada na maioria dos manuais que discutem sobre a Terminologia. Inserida no âmbito terminológico, a sinonímia é conceituada, segundo Wüster (1998, p.137), como “denominações múltiplas para um mesmo conceito”², além disso, Wüster também apresenta distinções entre sinônimos e quase-sinônimos.

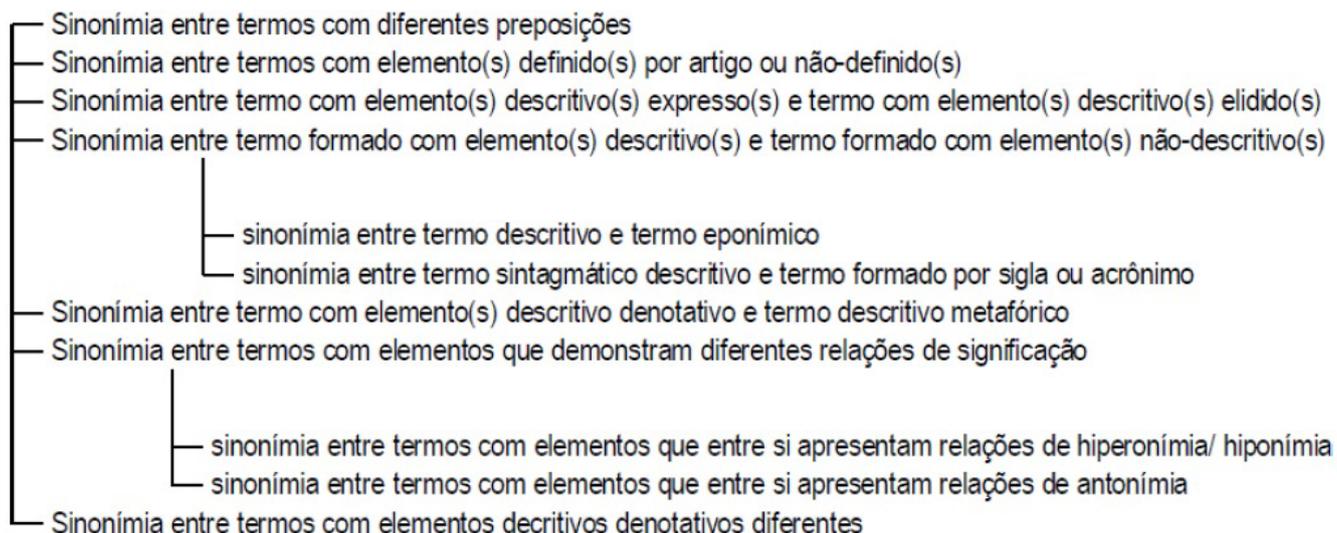
Em linhas gerais, os sinônimos são aqueles termos que se relacionam de forma absoluta, sem matiz em seu conceito e os quase-sinônimos são aqueles que se matizam e/ou são sinônimos por apenas uma de suas acepções. Cabré, em seus estudos, também segue a definição de Wüster ao conceituar sinonímia “em sentido amplo, duas unidades são sinônimas quando designam um mesmo conceito”³ (1993, p.216).

Com bases nesses conceitos e na tipologia da sinonímia segundo Aspectos Semânticos proposta por Araújo (2006) analisaremos nosso corpus.

2 Tradução nossa do original: “denominaciones múltiples para un mismo concepto.”

3 Tradução nossa do original: “[...] en sentido amplo, dos unidades son sinónimas quando designan um mismo concepto.”

Figura 1. Tipologia da Sinonímia segundo Aspectos Semânticos



Fonte: Araújo (2006)

Da tipologia proposta por Araújo (2006), apresentado na Figura 1, analisaremos (i) sinonímia entre termos com elemento(s) definido(s) por artigo ou não-definido(s); (ii) sinonímia entre termo com elemento(s) descritivo denotativo e termo descritivo metafórico; (iii) sinonímia entre termo com elementos descritivo que entre si apresentam relações de hiperonímia/ hiponímia e (iv) sinonímia entre termo com elementos descritivos denotativos diferentes.

Considerando as reflexões apresentadas, podemos entender que o conhecimento especializado é, sem dúvidas, um conjunto de relações que estão além dos limites linguísticos, relações essas que devem ser consideradas, caso queiramos ter um retrato fiel da socioterminologia dos diferentes campos especializados. Daí a importância de pesquisar o fenômeno da sinonímia no léxico especializado.

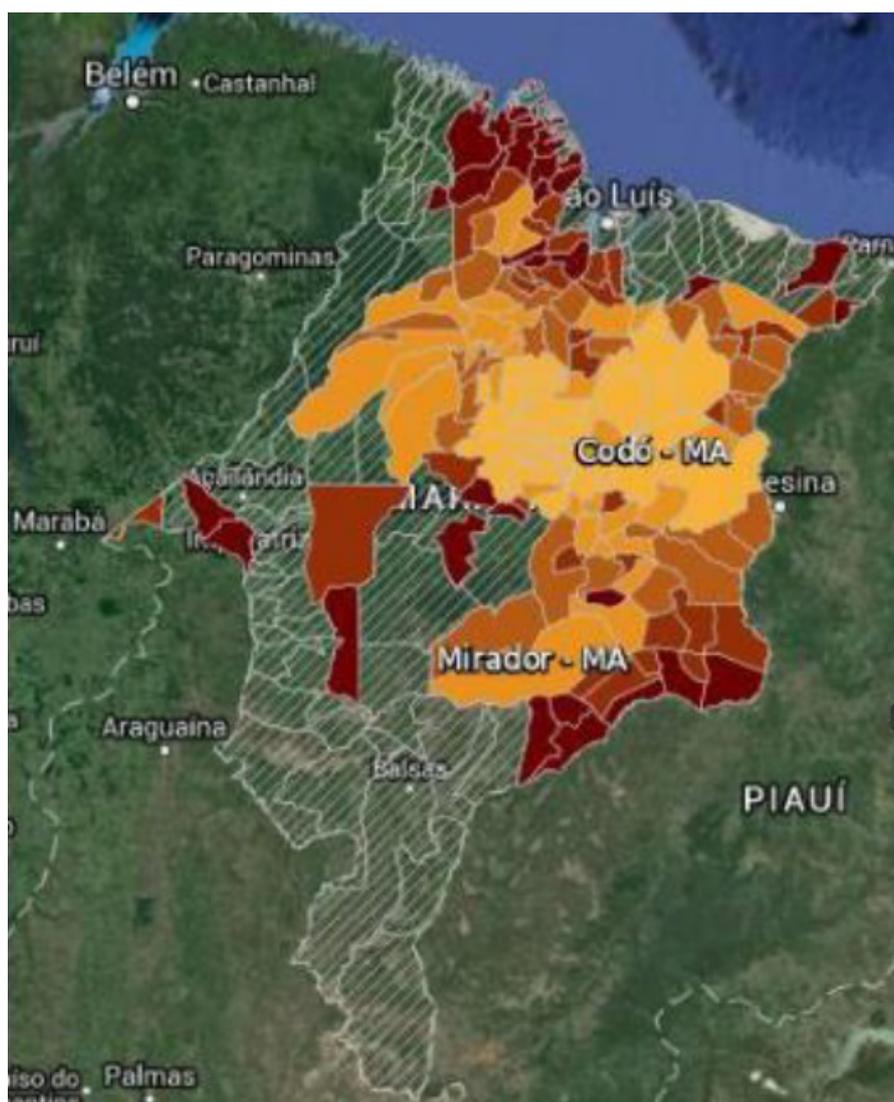
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo adota os princípios teóricos e metodológicos da Teoria Comunicativa da Terminologia e está dividida nas seguintes etapas: (i) leitura de trabalhos técnicos e científicos que envolvem o universo do babaçu, além de pesquisas referentes à Terminologia e sinonímia; (ii) levantamento de

expressões, termos e suas variantes, presentes na modalidade oral da terminologia do babaçu do Maranhão; (iii) seleção do corpus linguístico por meio de programa de processamento de corpora linguísticos; (iv) descrição do corpus e (v) análise dos termos da terminologia do babaçu.

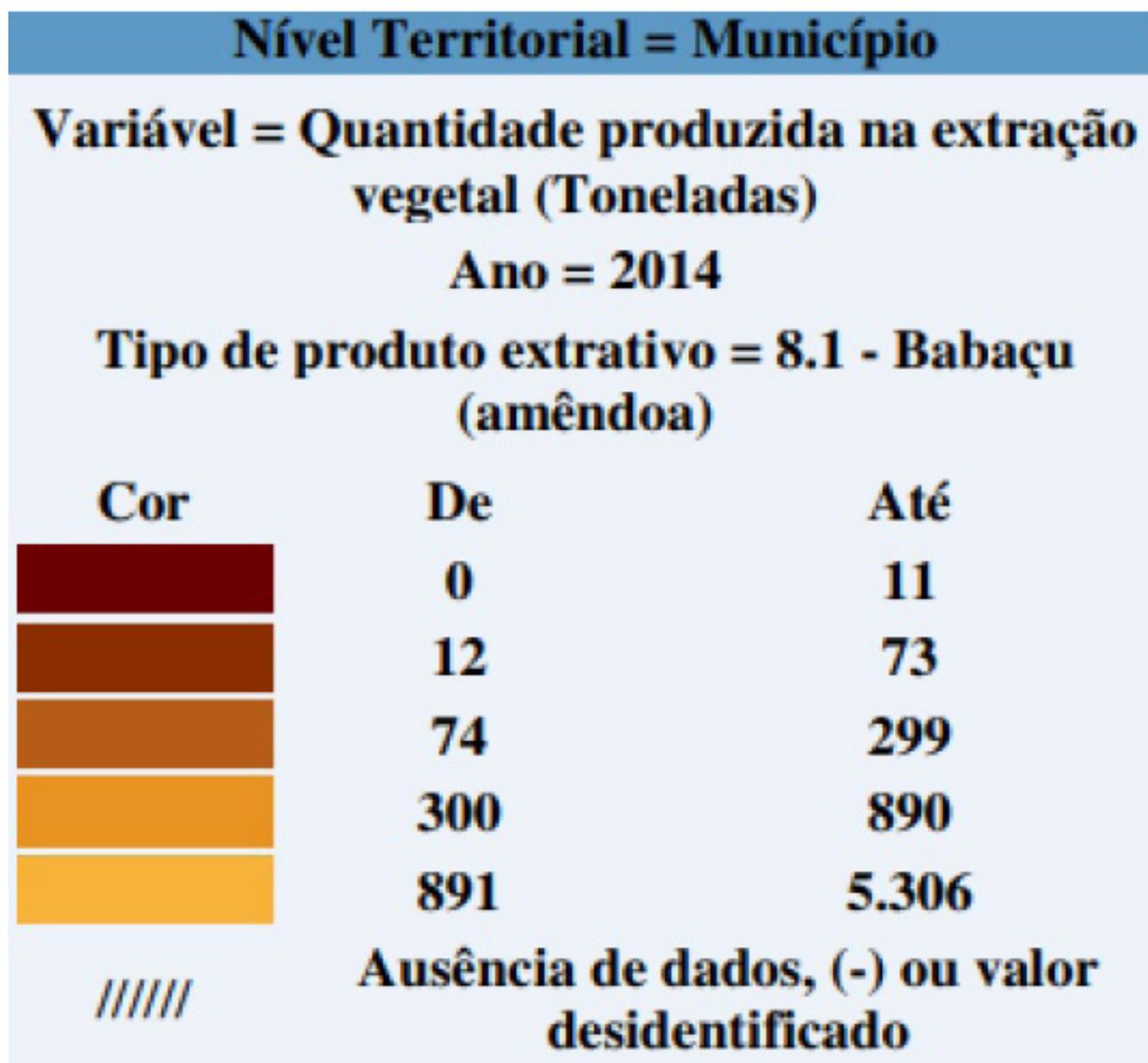
O corpus do trabalho é constituído por textos, na modalidade oral das quebradeiras de coco babaçu, dos municípios maranhenses: Buriti, Itapecuru, Viana, Vargem Grande, Presidente Vargas, Cantanhede e São Bento. Os municípios foram escolhidos de acordo com a distribuição da produção de babaçu em toneladas, abarcando os 4 níveis de produção de coco babaçu no Maranhão, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2. Mapa do Maranhão com a distribuição da produção do babaçu em toneladas



Fonte: IBGE

Figura 3. Legenda do Mapa



Fonte: IBGE

Os textos orais das quebradeiras de coco foram extraídos do banco de dados do Projeto Atlas Linguístico do Maranhão - ALiMA, foram recolhidos por meio da aplicação de um questionário semântico-lexical (QSL), que contém 54 questões, distribuídos em 3 campos conceituais, a saber: morfologia da palmeira do babaçu, instrumentos de trabalho e beneficiamento.

Para seleção e análise dos termos, utilizamos o programa computacional de seleção de termos: Antconc. Neste programa, os inquéritos transcritos foram processados, já que as ferramentas, principalmente a wordlist, Concordance e

Key- word, aceleram a seleção dos termos e permitem uma análise mais completa, proporcionando observar quais termos aparecem com maior frequência nos inquéritos e em que contexto os termos aparecem.

Para a classificação das tipologias sinonímicas encontradas na terminologia do babaçu, organizamos os grupos sinonímicos em uma tabela gerada pelo programa EXCEL, da Microsoft, dividindo-as em colunas com os seguintes campos:

- Coluna 1: todos dos 43 grupos sinonímicos;
- Coluna 2: sinonímia entre termos com elemento(s) definido(s) por artigo ou não- definido(s);
- Coluna 3: sinonímia entre termo com elemento(s) descritivo denotativo e termo descritivo metafórico;
- Coluna 4: sinonímia entre termo com elementos descritivo que entre si apresentam relações de hiperonímia/ hiponímia;
- Coluna 5: sinonímia entre termo com elementos descritivos denotativos diferentes.

Desse modo, foi possível selecionar os grupos sinonímicos de acordo com a sua tipologia sinonímica. Ao final da coleta, chegou-se a 43 grupos sinonímicos distribuídos em 168 termos da fala das quebradeiras de coco.

ASPECTOS SEMÂNTICOS DA SINONÍMIA PRESENTE NA FALA DAS QUEBRadeiras DE COCO

Consequências semânticas da utilização ou não-utilização de artigo definido

A utilização ou não do artigo definido nos compostos sintagmáticos sinonímicos é bastante comum na terminologia que ora estudamos, como podemos observar nos exemplos (1) e (2):

(1)

INQ- Eu olho para palmeira e vejo que o coco fica pendurado, como é que chama aquela coisa em que ele fica pendurado?

INF- O cacho. O < cacho de coco >.

(Informante 1, Vargem Gande)

INQ. E como é que se chama aquilo em que o coco fica pendurado?

INF. Nós “chama”... aqui a gente chama o < cacho do coco >, aí outro diz assim: Ah, rapaz, tu vai cortá o < cacho do coco >, num corta.

(Informante 1, Viana)

(2)

INQ- E essa parte que parece uma massinha?

INF- Essa já é o mesocarpo.

INQ- As pessoas chamam de outro nome também aqui?

INF- Chama < massa de coco >.

(Informante 1, Cantanhede)

INQ- E como é que tira? Tem que tirar também com alguma coisa? INF- A < massa do coco >, você descasca o coco, aí bate...

INQ- Descasca com o que? Porque ele é bem duro, né? INF- Com a faca.

(Informante 1, Vargem Grande)

Nos exemplos (1) e (2), nos contextos acima, encontramos pares sinonímicos que se diferenciam apenas pelo uso ou não do artigo definido: *cacho do coco/ cacho de coco* e *massa do coco/ massa de coco*. Podemos observar que a razão do uso ou não do artigo definido precedendo o determinante do sintagma são semelhantes. Observemos que *coco* não é precedido de artigo nos dois contextos em que aparecem como um termo a ser explicado, ou seja, o falante

inconscientemente entende que está falando de um conceito genérico. Porém, no contexto em que os determinantes do sintagma foram precedidos de artigo, ou seja, determinados, foi construída uma argumentação para se chegar ao termo. Desse modo, podemos inferir que não há apenas uma mudança semântica, mas também discursiva, no que se refere aos contextos em que os termos são empregados.

Consequências semânticas da escolha entre termos formados por elementos descritivos metafóricos ou denotativos

Analisando os termos sinonímicos encontrados neste trabalho, verificamos que, em alguns casos, a diferença semântica entre os termos sinonímicos se dá pelo fato de um termo simples ser metafórico e o outro denotativo ou, em se tratando de sintagma, um dos elementos do composto sintagmático ser metafórico e o outro composto sintagmático possuir elementos denotativos. Podemos verificar essas consequências semânticas nos exemplos (3) e (4):

(3)

INQ – E como se chama o fruto da palmeira do babaçu? INF – o fruto? É o coco!

(Informante 1, Buriti)

INQ - E como é que se chama o fruto da palmeira de babaçu? INF - O fruto do babaçu?

INQ - Sim, o fruto da palmeira. Esse aqui ó. INF - É os <filhote>.

(Informante 1, Itapecuru)

(4)

INQ - E quando se corta a palmeira de babaçu sai assim um líquido, como é o nome desse líquido?

INF. Aquele líquido... eu num tenho uma boa prática mas eu acho que é a água dela, <água da palmeira>.

(Informante 1,Itapecuru)

INQ - E quando corta a palmeira do babaçu jorra um líquido...como é o nome desse líquido?

INF - ... quando a gente corta ela, que ela derrama, a gente sabe, gente do interior, né? Diz assim: coitada, a palmeira tá chorando, eles derribaram ela, ela ficou derramando uma lágrima. Ai, diz que ela tá chorando. É o <choro da palmeira>!

(Informante 1,Viana)

No exemplo (3), a metáfora encontra-se no segundo contexto no termo filhote. O termo filhote, denotativamente, segundo Houaiss (2009), designa “natural, originário”. Embora o uso do termo filhote não possibilite uma associação automática para o sentido empregado na terminologia ora estudada “fruto da palmeira de babaçu”, podemos relacionar semanticamente coco e filhote em um mesmo conceito, uma vez que o fruto é natural, ou seja, se origina da planta. Desse modo, coco e filhote possuem uma relação sinonímica por meio do processo metafórico verificado no termo filhote. Já no exemplo (4), as sinonímias com elementos denotativos e elementos metafóricos encontram-se no primeiro elemento do sintagma dos termos nos contextos apresentados, a saber: água da palmeira > água/ choro da palmeira> choro. A metáfora está presente no termo choro, que por sua vez, agrega características que incluem o conceito de água. O termo choro, empregado na terminologia do babaçu, se referindo à água que escorre quando é cortado o tronco da palmeira, segundo as quebradeiras de coco, ocorre pelo fato delas compararem o corte feito no tronco, como um corte feito em um ser humano, atribuindo assim características humanas a palmeira, assim a água que sai por meio do corte feito no tronco da palmeira, seria o choro da palmeira.

Consequências da sinonímia expressa entre termos que apresentam uma relação de hiperonímia e hiponímia

Por relações de hiperonímia/hiponímia entendemos uma “relação hierárquica fundada na identidade parcial da compreensão das noções consideradas, sendo elas genéricas, específicas ou coordenadas.”. (ISO, 1087, p.3). A noção genérica é o conceito mais geral, que superordena os conceitos mais específicos, estabelecendo uma relação de hierarquia, como podemos observar no exemplo (5):

(5)

INQ – Aquela já tá aberta? INF – Já.

INQ – E aquela, ela, ela usa também pra...

INF – E também tem um tempo que o <olho>..., o <olho de palha>. Tem um tempo que ele também tá aberto que não tá boa pra tirar, tem o tempo dela que é pra gente tirar, o <olho de palha>.

(Informante 1, Presidente Vargas)

INQ- E como é que se chama a palha que ainda tá fechada? INF- <olho de palha>.

INQ- olho de palha?

INF- ou <olho de palha de palmeira>.

(Informante 1, Vargem Grande)

Os exemplos apresentados nos contextos acima têm como elemento principal o termo olho, base dos compostos sintagmáticos: olho de palha> olho de palha de palmeira. Assim, olho é hiperônimo, o termo mais genérico, de olho de palha, que por sua vez é hiperônimo de olho de palha de palmeira. No exemplo (5), essa relação de hiperonímia/hiponímia ocorre pela extensão do sintagma, logo o conceito ao longo da cadeia hiperonímia torna-se cada vez mais específico. Nos

exemplos, os três termos apresentados são sinônimos, ambos se referem à palha da palmeira que ainda encontra-se fechada, porém, o termo olho, a priori pode remeter a qualquer universo, não só terminológico; olho da palmeira restringe o uso do termo olho a palha, a um grupo de plantas, árvores que possuem palha; já o termo olho de palha da palmeira é o termo mais específico e restringe o uso desse termo no universo das palmeiras, que para o trabalho em questão é a palmeira de babaçu.

Consequências semânticas do uso de determinados e determinantes denotativos diferentes

Para finalizar as análises sobre as implicações semânticas da escolha entre termos sinonímicos, apresentaremos as diferenças semânticas existentes no uso de determinados ou determinantes de denotativos diferentes ou semelhantes. Vejamos o exemplo (6):

(6)

INQ. E quando as pessoas fazem queimadas assim na roça, o coco babaçu cai antes do tempo, como é que se diz esse coco...como é que se chama esse coco?

INF. É que ele num presta. <Coco queimado>. <Coco sapecado>.

(Informante 1, Itapecuru)

O exemplo (6), apresenta os termos coco queimado e coco sapecado, que entre si estabelecem uma relação sinonímica. No entanto, podemos observar que os elementos determinantes que compõem esses sintagmas, embora sejam descritivos denotativos, possuem diferenças semânticas. O termo queimado, segundo Houaiss, significa “que ardeu em fogo, incendiado, que se carbonizou”, nesse caso, ressalta-se a intensidade e a exposição ao fogo até chegar a estado de “cinzas”; já o termo sapecado, ainda de acordo com Houaiss, significa “chamuscado ou seco, levemente assado”, nessa definição a intensidade e

exposição ao fogo é menor, porém ambos são resultados de exposição ao fogo, conceito principal dos termos apresentados no exemplo (6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as tipologias sinonímicas encontradas na Terminologia do babaçu do Maranhão, considerando o modelo tipológico proposto por Araújo (2006). Com base no que foi exposto, podemos evidenciar os pontos principais referentes a essas tipologias e quais associações o falante faz ao usar um termo sinonímico para determinada atividade dentro do contexto que ele pertence.

Buscamos, ainda, com este trabalho, desenvolver análises que corroboram a ideia de que o fenômeno da sinonímia não constitui um empecilho na comunicação especializada, mas que devido a vários fatores extralingüísticos, desempenha uma importante função importante, não só no discurso especializado apresentado, mas também nas diversas áreas do saber.

Além da descrição sinonímica na área que envolve a atividade desempenhada pelas quebradeiras de coco, a análise nos proporcionou reflexões a respeito das causas e das funções sinonímicas nos discursos especializados, uma vez que não tratamos o termo em uma perspectiva formal, mas inserido dentro de um contexto discursivo e pragmático.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. A problemática epitemológica em Terminologia: relações entre conceitos. *Alfa*, São Paulo, 42 (n.esp.): 223-233, 1998.

ARAÚJO, Mariângela. *A elaboração de um dicionário terminológico da economia: aspectos da sinonímia nos discursos especializados*. 2006. 136f. Tese (Doutorado em Letras). Curso de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: EDUSP, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In. OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (orgs). *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Vol 02. Campo Grande: EDUFMS, 2001, p 13-22.

CABRÉ, M. T. Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación. In: Simpósio Ibero-Americano de Terminologia, 7, 1998. Havana. *Anais...* Lisboa: Colibri, 2002. p. 41-60.

_____. *La terminología: representación y comunicacion*. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada – Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CARRAZZA, Luis Roberto; SILVA, Mariane Lima da; ÁVILA, João Carlos Cruz. *Manual Tecnológico de Aproveitamento Integral do Fruto do Babaçu*. Brasília – DF. Instituto Sociedade, População e Natureza (ISPN). Brasil, 2012.

CONTENTE, Maria Madalena Dias Marques. *Terminocriatividades, sinonímia e equivalência interlinguística em medicina*. Lisboa: Edições Colibri, 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 28 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVEIRA, T. S.; MELO, L. G. O glossário da terminologia do babaçu. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 9. 2015, Belém. *Anais...* Belém: ABRALIN; PPGL. UFPA, 2015.CD-ROM.

WÜSTER, E. *Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica*. Traduc. María Teresa Cabré. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada – Universitat Pompeu Fabra, 1998.

 10.48209/978-65-89949-31-0

CAPÍTULO 2

PINGA COM RAIZ: LÉXICO ECONHECIMENTO POPULAR EM SALINAS-MG

Maurício Alves de Souza Pereira

O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo.

Mário Vilela (1994)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O léxico é a área de estudos da linguagem que mais nitidamente reflete os traços socioculturais dos indivíduos que manipulam determinada língua. Por meio das palavras das quais os falantes lançam mão, é possível identificar suas intenções, crenças, práticas culturais, entre outros fatores ligados ao seu modo de viver.

Na cidade de Salinas, localizada na região norte do estado de Minas Gerais, o léxico é fortemente marcado por palavras que remetem ao campo semântico da cachaça, tendo que em vista que a cidade é considerada a Capital Nacional da Cachaça – título obtido em 2018, por meio da Lei Ordinária nº 13.773.

O município possui a maior quantidade de marcas registradas e fabrica as mais vendidas cachaças do Brasil, as quais são exportadas para diversos países (MAPA, 2020). Além disso, é o único local a oferecer um curso superior em Tecnologia e Produção de Cachaça, o qual capacita pessoas que querem investir nesse ramo – atualmente, principal atividade econômica da cidade –, e também detentor de um museu que guarda produtos e instrumentos relacionados à cachaça: o Museu da Cachaça de Salinas.

Uma pesquisa de mestrado (PEREIRA, 2021) realizou um levantamento do léxico da cachaça na região, enfatizando as lexias que mais representam a cultura da cidade no que tange à sua relação com a bebida. Nesse trabalho, foram arroladas 272 lexias relacionadas ao produto, das quais boa parte compõe o campo lexical das plantas.

Uma das práticas culturais dos moradores da cidade é acrescentar plantas e suas raízes à cachaça, visto que, de acordo com o conhecimento tradicional

passado de geração em geração, a bebida tem o poder de extrair propriedades medicinais dessas ervas. Cada uma das misturas produzidas tem uma determinada finalidade terapêutica, cujo poder de cura vai de comorbidades simples a, até mesmo, doenças mais complexas, como o câncer.

Dessa maneira, este artigo apresenta um recorte da pesquisa anteriormente mencionada, enfatizando, dentro do léxico da cachaça, as lexias que abarcam o campo lexical das plantas, de modo a evidenciar o saber popular e as práticas culturais que existem por trás desse léxico. As lexias foram coletadas de entrevistas orais concedidas por moradores da cidade de Salinas que lidam diretamente com a cachaça. Do mesmo modo, as informações relacionadas às propriedades medicinais das plantas usadas na cachaça foram extraídas dos dados das entrevistas. Este trabalho se justifica pela importância de valorizar o saber popular, sobretudo aquele que se manifesta por meio do léxico – espelho da cultura.

ENTRELAÇANDO CONCEITOS: CULTURA POPULAR E LÉXICO

O conceito de cultura popular encontra controvérsias e divergências, tendo em vista que ambos os elementos que compõem essa expressão – *cultura* e *popular* – apresentam múltiplas e diferentes acepções. Contudo, ao analisar as tentativas de definir do que se trata essa modalidade cultural, alguns elementos ganham destaque, como a noção de manifestação da cultura de um povo e suas produções, resultado da interação de pessoas de dada região.

Com relação à cultura em uma perspectiva mais abrangente, Paula (2008) explica que

cultura é o conjunto de práticas sociais, situadas historicamente, que se referem a uma sociedade e que a fazem diferente de outra. Baseia-se na construção social de sentidos e ações, crenças, hábitos, objetos que passam a simbolizar aspectos da vivência humana em coletividade. Construída socialmente no cotidiano das relações humanas demanda que seja definida no seio das relações sociais e históricas que a amparam e por ela são caracterizadas (PAULA, 2008, p. 259).

Restringindo o conceito à vertente popular, a origem da cultura popular está no próprio contexto de vivência do homem e é explicada por Souza (2014). De acordo com esse autor:

a cultura popular nasce da adaptação do homem ao ambiente onde vive e envolve diversas áreas de conhecimento, como artes, artesanato, crenças, folclore, hábitos, ideias, linguagem, moral, tradições, usos e costumes. Ela surge das tradições e costumes e é transmitida de geração para geração, principalmente, de forma oral (SOUZA, 2014, p. 17).

Para o autor, a cultura popular surge com as manifestações criadas por um grupo de pessoas que participam ativamente de atividades dentro do seio de uma sociedade, e é transmitida sobretudo oralmente, dos mais velhos para os mais novos. Logo, a cultura popular, dependente das interações contínuas que se estabelecem entre indivíduos, é fortemente influenciada pelas crenças de um povo e pelo modo como as pessoas vivem e produzem sua arte, música, culinária, religiosidade etc. (SOUZA, 2014, p. 20).

Nesse sentido, é possível afirmar que a cultura está intimamente relacionada à linguagem, dentro da qual se situa o léxico. Não se pode negar que a linguagem possui um forte caráter social, tendo em vista que é fruto da natureza humana. Por meio dela, os indivíduos expressam aquilo que sentem e pensam e, principalmente, estabelecem interação, fator essencial para a vida em sociedade. Nesse sentido, as palavras são as ferramentas pelas quais o homem exprime aquilo que deseja; é através delas que são nomeados os objetos, os sentimentos e tudo aquilo que se conhece.

Às palavras que compõem uma língua damos o nome de léxico, um conjunto dinâmico e heterogêneo de palavras que integram o conhecimento internalizado e por meio do qual o falante se expressa. Para Coelho (2008), o léxico é “o inventário das unidades significativas responsáveis pela conceituação e representação do universo empírico natural e do sociocultural produzido pela atividade dos homens em sociedade” (COELHO, 2008, p. 14).

Por força disso, as ciências do léxico tornam-se a área dos estudos da língua que melhor consegue refletir a relação do indivíduo com a sociedade e, por-

tanto, com a cultura. O léxico evidencia, através das palavras das quais o falante lança mão, isto é, das escolhas lexicais, os pensamentos, os sentimentos, as ideologias, as crenças, os costumes e todas as suas peculiaridades. Consoante Sapir (1969),

o léxico da língua é que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes. O léxico completo de uma língua pode se considerar, na verdade, como o complexo inventário de todas as idéias, interesses e ocupações que açambarcam a atenção da comunidade (SAPIR, 1969, p. 45).

A afirmação de Sapir é sustentada e expandida por Biderman (1978), a qual afirma que

o léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa mesma sociedade funcionam como sujeitos-agentes no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico de sua língua (BIDERMAN, 1978, p. 139).

Assim, estudar o léxico de uma comunidade permite entender seu sistema de valores e crenças, logo, a sua cultura, o que se comprova com o posicionamento de Isquerdo (1996, p. 93), para quem o léxico, na medida em que recorta realidades do mundo, define, também, fatos da cultura.

Quando se quer estudar especificamente a cultura popular, o léxico pode ser uma excelente ferramenta, pois, ainda conforme Isquerdo (2001), “o estudo de um léxico regional pode fornecer dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida e à visão de mundo de um determinado grupo” (ISQUERDO, 2001, p. 91).

LEXIAS, PLANTAS, CACHAÇA E SABER POPULAR

Nos dados das entrevistas, foi possível encontrar um total de 19 lexias que compõem o campo lexical das plantas, todas elas utilizadas na cachaça com alguma finalidade. Nesse sentido, apresentamos, no quadro abaixo, dados para

cada uma dessas lexias, com informações etimológicas, morfológicas e semânticas, extraídas de obras dicionarísticas em que as palavras se encontram registradas.

Em um primeiro momento, é apresentada a lexia que nomeia a planta. À frente, encontram-se informações quanto à morfologia da palavra: classe (nome simples ou composto), gênero (masculino ou feminino) e número (singular ou plural). Em seguida, é apresentada a quantidade de ocorrências dessa palavra no *corpus* pesquisado. Abaixo, são mostrados exemplos de ocorrências da lexia no *corpus* e, por fim, o registro dessa lexia em alguma das obras dicionarísticas consultadas (Aulete [2008]; Houaiss [2012]; Michaelis [2015]). As lexias registradas foram: barbatimão, bunina, buta, carqueja, casca de jatobá, cerno, dureto, entrecasco de aroeira, escada-de-macaco, jandiroba, junciana, losna, pacari, prafundo, raiz de caju, raiz de canguçu, raiz de rupão, raiz de perdiz e unha danta.

Quadro 1 – apresentação das lexias

<p>BARBATIMÃO Nm [Ssing] _____ 2 ocorrências</p> <p>a) <i>Tem o barbatimão. O barbatimão você não pode tomar ele na... Querer por na pinga, põe, mas você tem que pôr por conta. Porque ele é corante. Ele dá muita tinta (INF13-M75).</i></p>
<p>Houaiss (2012): Árvore pequena (<i>Stryphnodendron adstringens</i>), de folhas bipenadas, flores avermelhadas ou esbranquiçadas, e fruto carnoso; barba-de-timão, barbatimão-verdadeiro, casca-da-virgindade, casca-do-brasil, charãozinho-roxo [Ocorre nos campos e cerrados do Pará até São Paulo e Mato Grosso do Sul; a madeira é útil e resistente à umidade; extrai-se tanino do fruto e esp. da casca, que tb. fornece tinta vermelha e tem vários usos medicinais; as sementes são tóxicas ao gado.</p>
<p>BUNINA Nf [Ssing] _____ 3 ocorrências</p> <p>a) <i>Depois eu ia falar da Bunina. A Bunina... Que a Bunina estando madura, você tira pedacinhos dela para jogar dentro da pinga. Para curtir (INF13-M75).</i></p>
<p>Michaelis (2015): <u>bela-margarida</u>: Planta herbácea acaule (<i>Bellis perennis</i>), da família das compostas, nativa da Europa, de folhas radicais e serradas, flores simples ou dobradas, nas cores branca, vermelha ou roxa, cultivada em jardins, com múltiplos híbridos; bonina, mãe-de-família, margarida, margarida-rasteira, margaridinha, margarita.</p>

BUTA Nf [Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *E tem a **buta**. A **buta** é uma raizinha, fininha, que ela dá no chão, ela dá um cipozinho. Amarga demais. É muito amargosa (INF13-M75).*

Aulete (2008): planta trepadeira da ilha de S. Tomé. || Serpente de Angola.

CARQUEJA Nf [Ssing] _____ 11 ocorrências

a) *Mas se você pôr uma cachaça muito escura no Bálsamo, ela fica indigesta. Você não consegue. É muito forte. Assim, pode até conseguir. Mas vai ser tipo **carqueja** (INF3-F34).*

b) *Hoje nem todo mundo tem um pedacinho de carne para comer. Ali você tomava a amargosa ali... Feita com a **carqueja**... Com uma raizinha dentro ali, né? Você tomava ela que era para abrir o apetite que era para encarar só o feijão e o arroz (INF10-M56).*

c) *Tem a **carqueja** que também é boa. A **carqueja** você pode pôr na pinga (INF13-M75).*

d) *A **carqueja** mesmo ela é remédio, e ela na pinga fica amargosa. Ela amarga demais (INF13-M75).*

e) *O único remédio que meu pai me deu para melhorar... Que eu estava sentindo muito... Foi a **carqueja**... Eu estava... morava na Tapera. Eu estava casado de novo, que *** estava esperando para ganhar ***. Aí... Eu cheguei lá em casa. E eu tinha jantado e andei muito. Aí quando eu cheguei na casa do pai, já senti... Já cheguei sentindo a dor da barriga. E dor que foi essa que quase eu vou. Aí pai pegou e me deu uma dose de pinga com a **carqueja**, né? Ele machucou a **carqueja**, que lá tinha bastante. Machucou a **carqueja** e colocou na pinga e me deu para mim tomar. Depois que eu tomei aquilo esparramou, mas a dor ficou no lugar. Aí ficou. Passou... Uns três dias melhorou (INF13-M75).*

Michaelis (2015): Bot Denominação comum às plantas do gênero *Baccharis*, da família das compostas, nativas do Sul e Sudeste do Brasil, apreciadas pelas propriedades estomáquicas; amargosa.

CASCA DE JATOBÁ NCf [Ssing + Prep + Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *Tem a **casca do jatobá**. É boa também* (INF13-M75).

Os dicionários registram apenas a lexia simples Jatobá, como uma árvore de até 40 m (*Hymenaea courbaril*), principal fonte para a produção de copal, nativa do México ao Brasil e comum na Amazônia, com casca tanífera, folhas com dois folíolos coriáceos, pequenas flores brancas, em cimeiras terminais, e frutos quase negros, cilíndricos, duros, com polpa farinácea, amarelo-clara, doce, nutritiva e laxante, consumida por animais silvestres e pelo homem.

CERNO Nm [Ssing] _____ 2 ocorrências

a) *O **cerno**. O pó do **cerno da Arueira**. Você pode tirar ele e jogar na pinga para corar a pinga. Aí você pode tomar que é bom para os ossos também. É cálcio para os ossos* (INF13-M75).

Aurélio (2010): Cerne: Bot. Parte do lenho das árvores formada de células mortas e sem substâncias nutritivas de reserva. Fica no centro do tronco, e é quase sempre mais escura.

DURETO Nm [Ssing] _____ 2 ocorrências

a) *Tem o **Dureto**. Que **Dureto** é um remédio bom também* (INF13-M75).

Não foi encontrado nenhum registro da lexia em dicionários.

ENTRECASCO DE AROEIRA NCm [Ssing + Prep + Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *Tem o **entrecasco de Arueira**. Também é bom* (INF13-M75).

Os dicionários registram apenas a lexia simples aroeira, como sendo uma árvore de grande porte (*Schinus molle*), da família das anacardiáceas, nativa dos Andes peruanos, de folhas penadas, flores brancas ou amarelo-esverdeadas e frutos drupáceos, vermelhos, dos quais se obtém um agente tintorial rosa. Também é cultivada pela boa qualidade de sua madeira e pelas propriedades medicinais de suas folhas, flores, frutos e casca, utilizados contra reumatismo, bronquite e doenças das vias urinárias; abaraíba, aguaráíba, aguaráíba-guaçu, aguaráíba, aroeira-do-amazonas, aroeiro, corneíba, pimenta-da-américa, pimenteira-da-américa, pimenteira-do-peru (MICHAELIS, 2015).

ESCADA-DE-MACACO Ncf [Ssing + Prep + Ssing] _____ 2 ocorrências

a) É um cipó que eles chamam de **escada-de-macaco**. *Escada-de-macaco. Ele dá uma adocicada na pinga e diz que serve para a coluna. Mas eu acho que pra mim, remédio de pinga nenhum serve* (INF4-M52).

Michaelis (2015): Denominação comum às trepadeiras do gênero Bauhinia, da família das leguminosas, com caule que lembra uma escada, flores alvas e frutos em forma de vagens; cipó-de-escada, cipó-unha-de-boi, escada-de-macaco, mororó-cipó, pata-de-vaca.

JANDIROBA Nf [Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *Que era um remédio que colocava em pinga. Podia tomar na pinga. A pessoa usava na pinga. Tem o... Que serve para sinusite. Um remédio que serve para a dor de cabeça tem no mato. Ela dá umas cabacinhas assim. A jandiroba. Ela tomada por conta também... É para a sinusite. Ela é amargosa. Se você for bater ela na água, ela espuma igual sabão. Aí você chupa aquela espuminha ali. Mas não tem nada dentro da cabeça que não tira também* (INF13-M75).

Aulete (2008): Andiroba: trepadeira cucurbitácea (*Fevillea trilobata*. L.), de valor medicinal, outrossim fava-de-santo-inácio-falsa (q. v.). || Árvore loganiácea das Filipinas (*Strychnos ignatii*, Berg, ou *Ignatia amara*, L.), também chamada inácia e inaciana. || A semente medicinal de qualquer destas plantas.

JUNCIANA Nf [Ssing] _____ 2 ocorrências

a) Mas eu acho que pra mim, remédio de pinga nenhum serve. Tem uma junciana. Em Minas Gerais ainda tem ela bastante. Aí de vez em quando o povo me pede. Ela dá um aperto na pinga. Ela tinha aquele ardor da pinga e dá um tipo de aperto na pinga. Mas não sei para quê que serve, não. E no mais é a unha danta o pessoal coloca. A Junciana mesmo, na beira do rio (INF4-M52).

Houaiss (2012): **Junça**: angios erva estolonífera (*Cyperus esculentus*), com folhas estreitas, flores em espiguilhas lineares e aquênios triangulares, nativa da África e do Oeste da Ásia; bimbá, chufa, junça-de-conta, junquinho [Naturalizada no Novo Mundo e daninha nos E.U.A., tem uma variedade (*C. esculentus* var. *sativus*) cultivada desde o antigo Egito, com tubérculos comestíveis depois de assados, ricos em fécula, açúcar e gordura, e de que tb. se fazem farinha e suco.]

LOSNA Nf [Ssing] _____ 3 ocorrências

a) *Aqui também. É uma cultura, não sei se brasileira, mas pelo menos mineira, de você colocar erva **losna** dentro da cachaça quando vem o bebê. E existem outros países, não com cachaça, mas com outros produtos (INF9-F29).*

b) *Existem lendas de que a **losna** seja um broxante. Quando a mulher tem um bebê, ela fica de quarentena. Então aqueles quarenta dias que ela fica de repouso... O marido faz a **losna** e espera os amigos. Aí ele não vai ficar sozinho em quarentena. Ele vai ter os amigos também (INF9-F29).*

Houaiss (2012): Erva aromática (*Artemisia absinthium*) da fam. das compostas, muito ramosa, nativa da Europa e cultivada em todo o mundo, esp. pelas raízes e folhas, us. em infusão e de que se extrai óleo volátil tóxico, us. no licor de absinto, com ação sobre o sistema nervoso; absinto-comum, absinto-grande, absinto-maior, alosna, artemísia, erva-das-sezões, erva-dos-vermes, erva-santa, losna, losna-de-dioscórides, losna-maior, sintro.

PACARI Nm [Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *Tem também o **pacari**. Que esse é o remédio que meu avô me ensinava. Se você estivesse com uma dor no braço, uma dor na perna, uma dor nos ossos. Você colocava às vezes. Tirava a casaca dele e colocava em um litro de vinho. E deixava vinhar três dias. Aí você tomava. Não tem dor que não sare no osso. Ele serve até para câncer também (INF13-M75).*

Michaelis (2015): Arbusto (*Lafoensia vandelliana*) da família das litráceas, nativo do Rio de Janeiro, de folhas oblongas ou obovadas, flores brancas paniculares e frutos em globos.

PRA TUDO NCm [Prep + PronSing] _____ 2 ocorrências

a) *E tem também o **Pra Tudo**. O **Pra Tudo** também é remédio. Você põe ela em pinga. Esse é um remedião também. Ele é bom para tudo quanto é dor. Se você sentir dor no corpo ele é bom (INF13-M75).*

Michaelis (2015): Denominação comum a várias plantas de diferentes gêneros e família, principalmente as do gênero *Gomphrena*, da família das amarantáceas, muito cultivadas por suas propriedades medicinais.

RAIZ DE CAJU NCf [Ssing + Prep + Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *Aqui a raiz que nós usávamos para colocar na pinga. Que meu avô ensinava... a raiz para tomar. Era a **raiz de caju**, a raiz de rupão. É uma raiz boa (INF13-M75).*

Os dicionários registram apenas a lexia simples caju, como árvore de médio porte (*Anacardium occidentale*), da família das anacardiáceas, nativa dos trópicos, com folhas ovaladas e de textura coriácea, pequenas flores melíferas vermelhas dispostas em panículas e frutos comestíveis formados por pedúnculo e castanha, apreciada pela madeira rosada, pela casca adstringente e pela raiz purgativa; acajaíba, acaju, acajuíba, caju¹, caju-comum, cajuzeiro (MICHAELIS, 2015).

RAIZ DE CANGUÇU NCf [Ssing + Prep + Ssing] _____ 2 ocorrências

a) *E tem a **raiz do canguçu** também. Esse é para... Se você tiver sentindo gases presos... Intestino. Você rala ele, machuca ele, põe na água fervendo e faz o chá e toma. Com a fé em Deus na hora também some (INF13-M75).*

b) *Eu sinto problema de gases. Que eu sinto por causa da hérnia. Porque eu tenho a hérnia... Ela incha muito a... Barriga enche de gases. Aí eu sinto que tomo... Aí como eu estou lhe dizendo eu relo a **raiz do canguçu**... Outra hora eu machuco ela, outra hora eu descasco ela verde e como (INF13-M75).*

Não foi encontrado nenhum registro da lexia nos dicionários.

RAIZ DE RUPÃO NCf [Ssing + Prep + Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *Aqui a raiz que nós usávamos para colocar na pinga. Que meu avô ensinava... a raiz para tomar. Era a raiz de caju, a **raiz de rupão**. É uma raiz boa (INF13-M75).*

Não foi encontrado nenhum registro da lexia nos dicionários.

RAIZ DE PERDIZ NCf [Ssing + Prep + Ssing] _____ 1 ocorrência

a) *E tem um remédio que esse eu já cacei e não achei. É a raiz de perdiz. Só *** que sabe onde tem ela aqui. Essa é boa de você colocar na pinga também (INF13-M75).*

Não foi encontrado nenhum registro da lexia nos dicionários.

UNHA DANTA NCf [Ssing + AdjSing] _____ 4 ocorrências

a) *Escada de Macaco. Ele dá uma adocicada na pinga e diz que serve para a coluna. Mas eu acho que pra mim, remédio de pinga nenhum serve. Que uma junciana. Em Minas Gerais ainda tem ela bastante aí. De vez em quando o povo me pede. Ela dá um aperto na pinga. Ela tinha aquele ardor da pinga e dá um tipo de aperto na pinga. Mas não sei para quê que serve, não. E no mais é a **unha danta** o pessoal coloca (INF4-M52).*

b) *Essa raiz de **unha danta**, você já sabe. Usa aqui direto, a unha danta e a quina (INF-13-M75).*

c) *A quina, a **unha danta**. Todos esses remédios que eles colocam na pinga para amargar a pinga (INF13-M75).*

Não foi encontrado nenhum registro da lexia nos dicionários.

Para além das informações científicas contidas nos dicionários, conforme pode ser visto no quadro anterior, as plantas em questão guardam consigo diferentes funções para a sociedade e que estão armazenadas no saber popular, o qual é espelhado pelo léxico.

Com base nas considerações de Ferraz (2006), para quem a análise do léxico permite-nos identificar traços relevantes dos grupos sociais que dele se utilizam e manipulam, e as de Biderman (1978), de que qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura, é possível perceber que o léxico da cachaça é rico, diversificado e reflete as práticas culturais do grupo de falantes que lidam com o produto. Nos dados das entrevistas, o saber popular relacionado à cachaça, sobretudo no que tange à adição de plantas e raízes na bebida, fica claro em diversos momentos.

Para os salinenses entrevistados, o uso de determinadas plantas na cachaça pode ter variados fins, como o fato de a bebida com erva ser uma forma de abrir o apetite ou, até mesmo, possuir poderes de cura.

Para um dos participantes, uma das funções da carqueja – raiz usada na cachaça que a deixa com sabor fortemente amargo – é a de abrir o apetite, como se pode observar na transcrição abaixo:

Hoje você vai comer um feijão e um arroz ali só... Às vezes você não tem uma mistura, que hoje é difícil... Hoje nem todo mundo tem um pedacinho de carne pra comer. Ali você tomava a amargosa ali... Feita com a carqueja... Com uma raizinha dentro ali, né? Você tomava ela que era pra abrir o apetite que era pra encarar só o feijão e o arroz.

- Ah, meu Deus.

- Aí que a comida ficava gostosa demais. Depois de tomar uma amargando (INF10-M56).

Foto 1 – Pinga com carqueja em garrafa pet.



Fonte: acervo do pesquisador.

De mais a mais, acredita-se que a bebida tem poder de extrair propriedades não apenas sensoriais das plantas – como cor, aroma e sabor –, mas também medicinais. Para Giraldi e Hanazaki (2010),

desde os primórdios da existência humana, os homens buscam na natureza recursos para melhorar suas próprias condições de vida, aumentando suas chances de sobrevivência. Tal interação é fortemente evidenciada na relação entre seres humanos e plantas, uma vez que os usos dos recursos vegetais são dos mais diversos e importantes, como é o caso da alimentação e das finalidades medicinais, bem como a construção de moradias e a confecção de vestimenta (GIRALDI E HANAZAKI, 2010, p. 395).

O uso de plantas como recurso medicinal remonta às civilizações antigas. Vilela (1977) afirma que as primeiras informações relacionadas ao uso desses elementos foram encontradas nas escrituras e no Papiro de Ébers, documento descoberto e publicado por Georg Ebers. O material foi encontrado nas proximidades da casa mortuária de Ramsés II, apesar de ter pertencido à XVIII Dinastia, no Egito, e são registrados, no texto, aproximadamente 100 doenças e um grande número de drogas da natureza animal, vegetal e mineral (VILELA, 1977).

No Brasil, os primeiros registros sobre o uso de ervas com fins medicinais foram realizados por Gabriel Soares de Souza, autor do *Tratado Descritivo do Brasil* (1587). O documento fazia a descrição dos produtos medicinais utilizados pelos índios extraídos das chamadas “árvores e ervas da virtude”, os quais continuaram a ser utilizados na colônia mesmo com a vinda de médicos portugueses, tendo em vista a escassez de recursos da época (ARGENTA *et. al.*, 2011).

Com o passar do tempo, as descobertas científicas sobre as propriedades das plantas e o avanço da medicina, o conhecimento relacionado às ervas foi sendo aperfeiçoado e passados de geração a geração, como se pode notar nos relatos dos salinenses, que aliam os recursos oferecidos pelas plantas e raízes ao poder da cachaça.

Nesse sentido, uma das participantes relatou uma prática comum na cidade de Salinas, sobretudo nas zonas rurais, que é a de servir a cachaça com a erva losna para as pessoas que visitam um recém-nascido. Na tradição, quando uma mulher está em repouso devido ao período pós-parto, ela tem de ficar em “resguardo”, isto é, pelo menos quarenta dias sem manter relações sexuais com seu cônjuge. De acordo com o saber popular, a erva losna, quando acrescentada

à cachaça, tem poder de desestimular o desejo sexual, portanto é servida pelo marido às visitas, sobretudo aos amigos homens, para que todos acompanhem esse período sem relações sexuais, conforme se pode observar na transcrição abaixo.

Existem lendas de que a losna seja um broxante. Quando a mulher tem um bebê, ela fica de quarentena. Então aqueles quarenta dias que ela fica de repouso... O marido faz a losna e espera os amigos. Aí ele não vai ficar sozinho em quarentena. Ele vai ter os amigos também (INF9-F29).

Foto 2 – Pinga com losna.



Fonte: acervo do pesquisador.

Da mesma forma, na tradição popular, as folhas e as raízes de determinadas plantas, ao serem inseridas na cachaça, dão à bebida o poder de curar diver-

sas doenças. O quadro a seguir apresenta uma síntese das lexias relacionadas às plantas comumente inseridas na cachaça e suas funções medicinais conforme o saber popular.

Quadro 2 – Plantas usadas na cachaça com fins medicinais e suas funções de acordo com os entrevistados.

Elemento	Função/poder de cura
Barbatimão	Gastrite e úlcera.
Bunina	Auxilia no tratamento de cânceres.
Buta	Gastrite.
Carqueja	Limpa o intestino e cura dores estomacais.
Casca de jatobá	Problemas respiratórios, gastrointestinais, urinários e cálculo renal.
Cerno	Dores ósseas.
Dureto	Dores musculares e gastrite.
Entrecasco de aroeira	Úlcera.
Escada-de-macaco	Dores musculares, sobretudo na coluna.
Jandiroba	Sinusite.
Junciana	Gases presos.
Losna	Retardante sexual.
Pacari	Dores musculares e problemas ósseos.
Pra tudo	Dores musculares.
Raiz de caju	Age no intestino, com efeito purgativo, e previne a gripe.

Raiz de canguçu	Problemas intestinais, como gases presos.
Raiz de rupão	Anemia, fraqueza sexual, inflamações no estômago e intestino.
Raiz de perdiz	Age como anti-inflamatório e tem ações depurativas do sangue, trata infecções, reumatismo e doenças sexualmente transmissíveis, como a sífilis.
Unha danta	Limpa o intestino.

Fonte: elaborado pelo pesquisador.

Apesar de algumas das lexias não estarem registradas nos dicionários – como dureto e unha danta –, o saber popular revela que elas existem e são utilizadas como elementos que podem promover a cura de moléstias que afligem os indivíduos. Por meio do léxico, fica nítida uma prática muito comum na região de Salinas – sobretudo na zona rural –, em que saberes tradicionais e medicina popular se cruzam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados lexicais apresentados, fica perceptível que o léxico da cachaça é marcado, também, pelo campo semântico das plantas, tendo em vista que elas são comumente utilizadas com fins medicinais junto à cachaça. O léxico dos moradores da região de Salinas evidencia não somente o saber popular adquirido e repassado de geração a geração, mas também – e, talvez, principalmente – a construção identitária que gira em torno da cachaça e está armazenada no léxico, por meio do qual a comunidade guarda seus saberes, registra seus costumes e os repassa às gerações seguintes. Nessa seara, fazem-se importantes as considerações sobre cultura estabelecidas por Duranti (2000), em seus estudos de Antropologia Linguística, especialmente a noção de que a cultura se caracteriza como um sistema de mediação, posto que a linguagem se assemelha às ferramentas criadas e utilizadas pelos indivíduos, dentro de cada cultura, para o intermédio na realização de seus trabalhos e atividades cotidianos. A linguagem, nessa perspectiva, é um instrumento construído e moldado pelos falantes

para promover a comunicação e intermediar suas práticas sociais – como a produção da cachaça, observada no grupo pesquisado.

Ademais, ressaltamos, conforme Duranti (2000), a noção de que a cultura é um sistema de participação, haja vista que a comunicação verbal é de natureza social, coletiva e participativa, de modo que usar a língua significa poder participar de interações sociais. Assim, as palavras oferecem possibilidades para que os seres humanos se conectem uns aos outros, como é visto no léxico empregado pelo grupo pesquisado, em que as lexias relacionadas à cachaça e às plantas fazem parte do seu cotidiano e permitem a comunicação e a relação entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

ARGENTA, Scheila Crestanello *et. al.* Plantas medicinais: cultura popular versus ciência. In: *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*, Vol.7, n.12: p.51-60, 2011. Disponível em: <https://www.ufpb.br/nepfh/contents/documentos/artigos/fitoterapia/plantas-medicinais-cultural-popular-versus-ciencia.pdf> Acesso em: 6 out. 2021.

AULETE, Caldas. *Dicionário Aulete digital*. 2008. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em: 6 out. 2021.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos, 1978.

BRASIL. Lei nº 13.773, de 19 de dezembro de 2018. Confere ao Município de Salinas, no Estado de Minas Gerais, o título de Capital Nacional da Cachaça. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13773.htm. Acesso em: 6 out. 2021.

COELHO, Braz José. Dicionários – estrutura e tipologia. In: COELHO, Braz José. *Linguagem: Lexicologia e Ensino de Português*. Catalão: Modelo, 2008, p. 13-43.

DURANTI, Alessandro. *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University, 2000.

FERRAZ, Aderlande Pereira. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida. *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 217-234.

GIRALDI, Mariana; HANAZAKI, Natália. Uso e conhecimento tradicional de plantas medicinais no Sertão do Ribeirão, Florianópolis, SC, Brasil. In: *Acta bot. Bras*, nº 24, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abb/a/DckNBTv5Dt4jYtF7ps-6nWzL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 6 out. 2021.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2012. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ISQUERDO, Aparecida Negri; PIRES, Ana Maria P. de Oliveira. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001.

MAPA – Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. *A cachaça no Brasil: Dados de Registro de Cachaças e Aguardentes*. Brasília: MAPA/AECS, 2020.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PAULA, Maria Helena de. Considerações breves sobre cultura rural. *Revista Opsis*. v. 8, n. 11 (out. 2008). Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 258-274. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/9364/6456>. Acesso em: 6 out. 2021.

PEREIRA, Mauricio Alves de Souza. O léxico da cachaça em Salinas-MG. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35419>

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: SAPIR, Edward. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969. p. 43-62.

SOUZA, Gerson Martins de. *Cultura popular*. Brasília: Projeção, 2014.

VILELA, J. D. *Mumificação e medicina no Antigo Egito*. In: *Rev. Paul Med*, 1977.

VILELA, Mario. *Estruturas léxicas do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

CAPÍTULO 3

A GRAMATICALIZAÇÃO DO VERBO ACHAR NO PORTUGUÊS DO BRASIL: O QUE DIZEM OS TEXTOS ESCOLARES?

Josenildo Barbosa Freire

1. INTRODUÇÃO

Assumimos, por um lado, que a língua é um sistema que evolui permanentemente e busca organizar as mutações desencadeadas por diferentes parâmetros e fenômenos linguísticos (MARQUILHAS, 1996); e, por outro, que, nesse processo, o falante ocupa papel central: é agente das alterações linguísticas. Dentre os processos criativos e dinâmicos das línguas estão as existências de fenômenos de gramaticalização que atendem às necessidades comunicativas e expressivas dos falantes e/ou constituem consequências sociais e históricas dos usos linguísticos.

A noção de gramaticalização é, inicialmente, introduzida na Linguística por Meillet (2020 [1912]) como mecanismo ou forma de transformação linguística. Nessa perspectiva, conjuntos como substantivos, adjetivos, preposições, verbos auxiliares, dentre outros, passam de categoria plena – lexical ou gramatical - a elementos ainda mais gramatical dentro do sistema linguístico. Um exemplo clássico desse processo pode ser visto nas mudanças linguísticas do verbo *haver* em desinências de futuro do presente e futuro do pretérito, como em: *cantar hei > cantarei* e *cantar hia > cantaria*.

Essa realidade linguística já é amplamente verificada e atestada no português do Brasil com relação aos usos do verbo *achar* (SANTOS *et al*, 2013). Os resultados dessas investigações indicam que há um processo de gramaticalização em torno desse verbo em que a forma plena – *achar* com valor semântico de “descobrir, procurar, tentar encontrar”, por exemplo – alterna com sua forma epistêmica – *achar* com valor semântico de “opinar, supor, duvidar”, etc.

Assim, neste trabalho, descrevemos e analisamos o processo de gramaticalização do verbo *achar* em textos escolares produzidos por alunos do Ensino Fundamental - anos finais do 6º ao 9º - de duas escolas da rede pública de ensino. A perspectiva teórica adotada está situada no quadro de estudos funcionalistas (TRAUGOTT; DASHER, 2005; BYBEE, 2020; dentre outros).

Algumas perguntas norteiam a presente investigação: (i) Há, também, um processo de gramaticalização do verbo achar nos textos escolares provenientes da enunciação escrita? (ii) Qual o estágio da gramaticalização do verbo achar nos textos escolares analisados? (iii) Que contribuições essa pesquisa pode oferecer ao ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade?

Mesmo com a significativa realização de pesquisas linguísticas em volta desse tema, ainda há lacunas a serem preenchidas. Quase não há trabalhos com os *corpora* aqui escolhidos – textos escolares provenientes da enunciação escrita – e, os resultados podem levar a reflexão da divisão/conceituação clássica da Gramática Tradicional dos verbos. Com o intuito, também, de fomentar essa discussão, inserimos a presente investigação. Há uma certa concentração de estudos de gramaticalização do verbo achar provenientes da enunciação falada.

Para alcançar o objetivo geral deste trabalho, assim está organizado o artigo: na primeira seção, retomamos alguns estudos envolvendo o objeto de estudo desta pesquisa e a fundamentação teórica adotada; na segunda, apresentamos os *corpora* e a metodologia; na terceira seção, descrevemos e analisamos os dados e, por fim, assinalamos algumas considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O objeto de investigação e seus estudos

Há inúmeras pesquisas já realizadas que evidenciam o caráter multimodal dos usos do verbo achar, tanto na língua escrita quanto na língua falada no português do Brasil (doravante, PB). Tanto os estudos desenvolvidos sob a perspectiva linguística quanto as investigações feitas sob a visão da abordagem tradicional assinalam as diferentes nuances expressivas e comunicativas em torno das formas verbais envolvendo o verbo achar. Assim, entendemos que essa forma verbal envolve diversas acepções conforme se consideram as naturezas semânticas de seu uso.

Contudo, é sob a perspectiva do processo de gramaticalização que está inserida no quadro de estudos funcionalistas (TRAUGOTT; DASHER, 2005; dentre outros) que se consegue captar melhor os aspectos relacionados aos usos socio-comunicativos do verbo achar no PB. Na subseção 1.2, retomaremos questões vinculados à gramaticalização.

Na visão tradicional (LUFT, 1993; HOAUISS, 2001; BORBA, 2002; FERNANDES, 2003, por exemplo), o verbo achar é apresentado e descrito como uma forma lexical que envolve acepções diferentes, podendo, de modo geral, ser substituído por outras formas verbais, como: supor, calcular, presumir, julgar, supor, descobrir, encontrar, encontrar por acaso, deparar com etc. E quanto à predicação verbal, esse verbo é classificado como verbo transitivo direto (predicativo) ou intransitivo (HOAUISS, 2001), ou como transitivo direto pronominal predicativo (LUFT, 1993).

Percebemos que outros usos envolvendo o verbo achar não são contemplados por essa abordagem. Por exemplo, como aqueles relacionados às modalidades performativo-epistêmicas que emergem dos contextos sociocomunicativos de usos efetivos da língua. O modelo tradicional deixa, desse modo, de captar algumas dimensões expressas pelo verbo achar no que se referem aos aspectos do conhecimento e crenças do falante e/ou quando se quer marcar por meio dos usos linguísticos a (inter)subjetividade; ou, ainda como assinala Santos (2010), algumas dimensões ficam de fora como as que não são percebidas na gramaticalização de achar, tais como: (i) o falante expressa sua individualidade, (ii) coloca sua opinião no discurso ou (iii) convida o interlocutor a assumir sua visão. Todos esses fatos são inerentes aos usos do verbo achar.

Já sob o viés da pesquisa linguística, por exemplo, Casseb-Galvão (2000) analisou os usos de achar em dados do NURC (Projeto Norma Urbana Culta) e do RONDON (Amostras de fala do português popular, coletadas na cidade de Rondon/Pará). Também, constatou o processo de gramaticalização de achar. Os resultados indicam que esse processo de mudança linguística segue a direção de verbo pleno > domínio da modalidade (verbo na modalidade epistêmica).

Na concepção da autora, esse procedimento segue o princípio da unidirecionalidade, ou seja, vai da forma plena > domínio da modalidade e nunca ao contrário.

Casseb-Galvão (2000), ainda, propõe uma classificação para os usos do verbo achar. Essa proposta considera as naturezas semânticas das diversas acepções desse verbo em suas variadas realizações (verbo pleno, performativo-modalizador, modalizador-epistêmico, dúvida; por exemplo). Essa categorização envolve pelo menos os seguintes valores semânticos e estruturas sintáticas: achar¹ que corresponde a forma de verbo pleno, empregada no sentido de descobrir, tentar encontrar, procurar e manifesta-se na estrutura [SN achar SN]; achar², verbo pleno performativo-modalizador, que corresponde à forma verbal “opinar” e realiza-se como [SN achar SN] [SN]; achar^{2'}, usado também como verbo pleno performativo-modalizador, concretizando-se em [SN achar o Sadj]; achar³, atuando na língua como verbo modalizador epistêmico, com valor semântico de “supor” e usado em sentenças com [SN achar] [que S]; e achar⁴ que corresponde ao modalizador que exhibe comportamentos semelhantes aos dos outros modalizadores epistêmicos quase-asseverativos, como por meio dos advérbios *talvez, provavelmente*.

De acordo com a essa proposta, vamos reconhecendo que a gramaticalização de achar está situada no nível funcional da estrutura linguística e que cada forma da classificação apresentada em Casseb-Galvão (2000) evidencia como cada realização de uso do verbo achar constitui uma categoria semântica.

Santos *et al* (2013), também, investigaram as diferentes acepções semânticas do verbo achar em três sincronias do português (Arcaico, Moderno e Contemporâneo). Esses pesquisadores atestam a gramaticalização de achar, mas que se trata ainda de um processo incipiente, visto que a forma verbal de achar no uso de modal-epistêmico ainda não é a forma mais gramatical. Segundo os autores, tanto nos dados oriundos da sincronia arcaica quanto na moderna, há a predominância do verbo achar na sua forma plena – um total de 35 ocorrências –, isto é, como forma verbal empregada no sentido de “descobrir, encontrar”, por exemplo.

Contudo, também, já são verificadas realizações de achar como verbo modal-epistêmico – um conjunto de 5 ocorrências - e ocorre um indício do processo embrionário de gramaticalização desse verbo. Somente, na sincronia contemporânea, que de acordo com Santos *et al* (2013), passa-se a ocorrer a predominância do uso de achar com valor semântico de modal-epistêmico, com 10 realizações em detrimento de apenas 1 (uma) forma desse verbo na sua forma plena. O valor epistêmico do verbo achar, segundo Gonçalves (2003), emerge plenamente no PB somente no século XVIII e seu funcionamento em construções linguísticas de base parentérica passa a ocorrer no contexto do XX.

Votre *et al* (2004), por sua vez, ao estudarem a expressão “eu acho” verificaram que se trata de um processo de ressemantização desse verbo com perda de significado lexical. E, Gonçalves (2006) realizou pesquisa com foco nos predicados de atitudes proposicional relacionados ao verbo achar. Esses estudos demonstram que são os usos efetivos da língua que determinam as novas configurações linguísticas e não a língua por si mesma.

Santos (2010), também, sob uma perspectiva sincrônica, analisou no corpus do português falado na cidade de Vitória (PORTVIX) os diversos usos do verbo achar. Segundo a autora, das 84 ocorrências analisadas, 58 são realizações de eventos que indicam marcação de opinião, formando um percentual de 69.05%; 25 formas linguísticas com o verbo achar que expressam marcação de dúvida, com percentual de 29.76% e 1 evento linguístico que foi classificado sem categorização, com valor de 1.19%. Também, em Santos (2010), não foi verificada nenhuma ocorrência do verbo achar com valor expressional de sua forma verbal como verbo pleno.

A abordagem funcionalista indica que “[...] o falante ativa, reativa e desativa propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais no momento da criação de seus enunciados, constituindo dessa forma as expressões que pretende “pôr no ar” (CASTILHO, 2019, p. 17, grifo do autor).

Todos esses estudos revelam a complexidade conceitual e teórica em torno dos usos do verbo achar no PB. Eles, também, indicam pistas de um produtivo

processo de gramaticalização envolvendo essa forma gramatical. O que é o processo de gramaticalização e por que ocorre nas línguas naturais será o objeto da subseção seguinte.

2.2 Gramaticalização

A noção de gramaticalização é inicialmente introduzida na Linguística pelo francês Meillet (2020 [1912]) como estratégia de transformação de um item lexical ou já gramatical em elemento ainda mais gramatical. Por exemplo, no português, ocorreu um processo clássico de gramaticalização envolvendo a realização de *vossa mercê* > *você*; ou, ainda no fenômeno de contração de elementos gramaticais: *em + o* > *eno* > *no* (BYBEE, 2020).

O processo de gramaticalização está inserido em uma perspectiva dentro do quadro de estudos funcionalistas. O funcionalismo linguístico, na sua vertente moderna, tem sua origem datada por volta de 1970, como uma reação à abordagem da Gramática Transformacional (CHOMSKY, 1957; 1965) que era a versão predominante do Gerativismo naquele momento e que focaliza o componente sintático como um módulo autônomo da gramática. Essa abordagem realiza um enfoque de estudo predominantemente formalista de língua.

Segundo Pezatti (2005, p. 166), “[...] a desconsideração da teoria gerativa por questões discursivas provocou na linguística uma reação generalizada que desencadeou o surgimento de várias tendências [...]”. E, dentro desse surgimento está o funcionalismo linguístico moderno. O funcionalismo opõe-se à abordagem formalista de língua e toma como correlato psicológico de língua a noção de competência linguística.

De acordo com Castilho (2019), o processo de gramaticalização de diversos processos linguísticos é de longo estudo na agenda linguística e engloba mudanças e alterações de fonologização, morfologização e sintaticização. Assim, por exemplo, diversas são as pesquisas linguísticas situadas tanto no nível funcional quanto no nível sintático do PB que estão inseridas no quadro da gramaticalização.

A gramaticalização é o processo linguístico responsável pelo qual novos morfemas gramaticais passam a existir na língua, isto é, afixos, auxiliares, artigos, pronomes, preposições e posposições passam a exercer novas funções/sentidos em construções particulares já existentes na língua. Segundo Bybee (2020), o desenvolvimento desses morfemas gramaticais é parecido em todas as línguas e são provenientes de itens lexicais ou gramaticais já existentes em usos na língua.

Assim, o falante reaproveita o material linguístico já existente na sua língua e atribui novos status gramaticais a ele conforme sua necessidade de comunicação e expressão. Bybee (2020) ilustra esse processo com o caso do verbo *haber* que de um item lexical chega a ser um sufixo flexional indicador de futuro. Essa realização é discutida e ilustrada por três pontos: (i) a morfologia de futuro pode-se desenvolver de construções; (ii) os elementos que se gramaticalizam podem ser fixados ao item lexical na construção e (iii) o processo de afixação é gradual e caracterizado por variação.

Segundo Casseb-Galvão (2000), a motivação para a existência de fenômenos de gramaticalização na língua está “[n]os fatores que motivam a gramaticalização são, principalmente, cognitivos, e estão grandemente vinculados a estratégias de comunicação, entre as quais, a conjugação do desejo de ser expressivo com o princípio de criatividade” (CASSEB-GALVÃO, 2000, p. 45).

Os estudos em torno da gramaticalização são amplos e envolvem diferentes perspectivas dentro do quadro de estudos funcionalistas. Neste trabalho, para descrever os usos do verbo *achar* em textos escolares, assumimos a noção de gramaticalização nos termos de Traugott e Dasher (2005). Esses pesquisadores propõem uma perspectiva da subjetividade que se manifesta na mudança semântica de itens lexicais ou de categorias gramaticais no conceito de subjetividade. Desse modo, admitimos que o falante/escrevente marca sua subjetividade na construção do enunciado proveniente da língua falada e/ou escrita ao fazer o uso do verbo *achar*, por exemplo.

Nas palavras de Traugott e Dasher (2005 p. 22), “[...] a subjetividade é um pré-requisito para a intersubjetividade na medida em que a atitude do falante/escritor com relação ao ouvinte/leitor é uma função da perspectiva do falante/escritor”. Desse modo, essa perspectiva permite associar o maior envolvimento do locutor com os conteúdos enunciados. Assim, percebemos que a abordagem de Traugott e Dasher (2005) traz à baila o conceito de subjetividade. Essa definição implica no modo em que o falante/escrevente “inclui” na sua expressão linguística sua avaliação, crenças, conhecimento, etc. Essa prática pode ocorrer no evento comunicativo expresso por meio de pronomes pessoais, dêiticos e vários outros recursos, como nos usos do verbo achar, no PB, por exemplo.

Segundo Santos (2010, p. 75), “[...] o comportamento do verbo quanto à gramaticalização reflete as atitudes e opiniões dos falantes, já que constatamos que o verbo é empregado tanto como marcador de opinião quanto como marcador de dúvida dentro de cada valor semântico utilizado”. Neste sentido, a partir do trabalho Traugott e Dasher (2005) e do de Soares (2010), assumimos que o falante/escrevente imprime sua marca nos usos da sua língua, visto que tanto a subjetividade quanto a intersubjetividade são condições para a linguagem.

Na seção seguinte, delineamos o percurso metodológico desta investigação.

3. CORPORA E METODOLOGIA

Os *corpora* foram constituídos por 329 (trezentos e vinte e nove) textos analisados. Esses textos pertencem aos gêneros textuais/discursivos memórias literárias, relatos de viagem, apresentação (de um ponto turístico) e crônicas. Essas produções foram realizadas por alunos de duas escolas da rede pública de ensino, sendo uma da esfera municipal e a outra da esfera estadual. Os alunos cursavam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

As amostras desses textos estão assim distribuídas: 119 (cento e dezoito) desses textos foram produzidos por alunos da escola pertencente à esfera

estadual. Desse total, 62 produções textuais são textos pertencentes ao gênero relato de viagem e 57 exemplares são crônicas e relatos de memórias. E da escola municipal foram analisados 210 (duzentos e dez) textos. Dessa soma, 120 (cento e vinte) textos correspondem a crônicas e a relatos de memórias; 74 (setenta e quatro) produções de relatos de viagem e 16 (dezesesseis) são apresentação de um ponto turístico importante de uma das cidades participante dessa investigação.

Essas produções textuais foram realizadas entre 2017, no caso dos textos pertencentes aos gêneros relatos de viagem e apresentação de um ponto turístico; e, em 2019, foram realizados os textos memórias literárias e crônicas. Essas produções linguísticas ocorreram no contexto de sala de aula e conduzidas pelo autor deste trabalho. A escola estadual corresponde ao número identificador pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) nº 24062200 e, já a escola municipal pelo código INEP 24062405. Esses estabelecimentos de ensino estão situados na zona urbana, de duas cidades do interior do Estado do Rio Grande do Norte, respectivamente, Montanhas e Pedro Velho. A distância média entre essas cidades corresponde ao total de 10km.

As produções linguísticas se deram a partir do protocolo no qual os alunos participantes teriam que narrar/relatar fatos marcantes do cotidiano do lugar onde residem, acontecimentos principais de viagens entre família e a apresentação de um ponto turístico e histórico que se localiza na segunda cidade, anteriormente referida. A escolha desses gêneros textual/discursivo deve-se ao fato de os gêneros textuais/discursivos, sendo entidades sócio-discursivas ou práticas sócio-históricas variáveis, podem permitir a emersão de usos diversos que a língua licencia para os seus falantes/escreventes, sobretudo, aqueles relacionados com a marcação da subjetividade na construção dos enunciados ao se usar o verbo achar e as diferentes formas de categorias semânticas em torno dessa forma verbal.

Na seção posterior, realizamos a descrição e análise dos dados coletados.

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a tabulação das ocorrências e cálculo de porcentagem de frequência, foram levantados 59 dados de ocorrências com o verbo achar. Os resultados da distribuição geral das categorias semânticas do verbo achar são descritos na tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição das ocorrências nos *corpora* analisado

Categoria Semântica	FREQUÊNCIA/PERCENTUAL
Achar1	9/59 = 15.3%
Achar2	30/59 = 50.8%
Achar3	20/59 = 33.9%

Fonte: Própria do autor.

Vejamos os fragmentos de (1) a (3) que ilustram cada uma das formas semânticas do verbo achar da tabela 1 nas ocorrências encontradas nos corpora.

- (1) “[...] e parou de [...] que eu **achei** ele atrás do telhado bem aí com [...]” (Texto 23: mas., 8º ano, 15 anos).
- (2) “o lugar onde eu moro é muito calmo, eu **acho** um lugar com muita paz...” (Texto 2: fem., 6º ano, 12 anos).
- (3) “[...] eu não consegui identificar se era de manhã ou de tarde [...] pois eu **achei** que não dava tempo [...]” (Texto 80: mas., 8º ano, 15 anos).

Antes de prosseguir a descrição e análise, assinalamos que optamos, neste trabalho, em agrupar algumas ocorrências do verbo achar por grupos de sentidos correlatos. Neste sentido, colocamos em um mesmo conjunto de dados as ocorrências de Achar3 com Achar4, – respectivamente, atuando na língua como verbo modalizador epistêmico, com valor semântico de “supor” e usado em sentenças com [SN achar] [que S] e achar4 que corresponde ao modalizador que tem comportamento semelhantes aos dos outros modalizadores epistêmi-

cos quase-asseverativos. Essas duas formas de categorias semânticas do verbo achar compartilham o valor semântico de marcação de dúvida. Isoladamente, a categoria de Achar₄, no cômputo geral, obteve apenas 4 ocorrências, com percentual de 6,8%. Contudo, segundo Santos (2010), vale também destacar que a forma achar₄ equivale a um grau bastante avançado de gramaticalização desse verbo o que ainda não aconteceu plenamente no PB.

De modo geral, os resultados apontam para a existência de um processo de gramaticalização do verbo achar nos textos escolares. Esse processo assume a direção de verbo pleno > verbo modalizador epistêmico. Segundo a tabela 1, o processo de gramaticalização, nos textos analisados, segue o percurso de verbo achar₁ > achar₂ > achar₃, constituindo um contínuo de mudança.

O campo da modalidade constitui um domínio funcional, no qual segundo Gonçalves *et al* (2019), qualificações modais epistêmicas constituem recursos para expressão de atitudes proposicionais dos falantes. Nos termos desses autores, “[...] qualificações modais epistêmicas, aqui entendidas, de modo geral, como recurso que permite ao usuário da língua expressar atitudes proposicionais em relação a sua crença dentro de uma situação comunicativa real que se envolvem enunciador, enunciatário e um conteúdo a ser comunicado” (GONÇALVES *et al*, 2019, p. 96).

Por outro lado, verificamos nos dados analisados que achar₂ é a forma semântica que mais predominou nos corpora, seguido pela forma achar₃ em detrimento de achar₁ que é a forma canônica do verbo achar como forma plena no PB. Desse modo, o verbo achar passa cada vez mais a ser usado nas suas modalidades epistêmicas, revelando os aspectos do conhecimento e crenças dos falantes/escreventes. Assim, o verbo achar sai da categoria de verbo plena para a de modalizador-epistêmico. Esses achados apontam para a direção de que o falante adequa e reaproveita o material linguístico que tem a disposição às suas necessidades comunicativas e expressivas, assinalando o que pretende evidenciar nos enunciados produzidos. Falante e escrevente não são meros (re) produtores de formas/categorias semânticas que já estão cristalizadas na língua.

Neste sentido, nos associamos a Longhin *et al* (2019, p. 56) quando afirmam:

As propriedades dos enunciados linguísticos são adaptáveis aos objetivos comunicativos que o falante ou escrevente, na interação com outros usuários da língua, procura alcançar ao usar tais enunciados. Isso significa que o falante ou escrevente detém o conhecimento tanto das unidades (lexemas, auxiliares, fonemas, constituintes sintáticos) quanto ao modo como essas unidades podem ser combinadas [...] o produtor do enunciado linguístico é que escolhe a forma mais adequada para expressar o seu pensamento e assim atingir o seu propósito comunicativo.

Dessa forma, o processo de mudança como a gramaticalização do verbo achar no PB está associado ao maior envolvimento do locutor com os enunciados produzidos tanto em textos de enunciação falada quanto na escrita.

Os nossos achados confirmam nossa hipótese de que o falante ao usar o verbo achar² está, na verdade, marcando sua subjetividade nos enunciados produzidos. Essa proposição está de acordo com a perspectiva de Traugott e Dasher (2005) que assinalam que, ao se usar a língua, o falante realiza mudanças semânticas de itens lexicais ou de categorias gramaticais e imprime nelas sua subjetividade. Essa atitude, também, está sinalizada nos dados pelo uso da primeira do discurso que codifica a atitude epistêmica do enunciador (GONÇALVES *et al*, 2019). Há uma relação estreita entre o verbo achar e o emprego do pronome pessoal “eu” que é atestada fartamente pela literatura específica (SANTOS, 2010, por exemplo). Em nossos corpora há diversas ocorrências da forma verbal achar com a primeira pessoa do discurso explícita ou não, como ilustramos, a seguir, com os excertos (4 a 5):

(4) “[...] joguei ovo na cabeça dele, mas **eu acho** engraçado, nós todos os dias [...]” (Texto 113: mas., 6º ano, 14 anos).

(5) “[...] não gosto de sair, porque **acho** um pouco esquisito e [...]” (Texto 69: fem., 8º ano, 14 anos).

Ainda, em relação à tabela 1, nossos achados indicam a existência de achar¹ (9 eventos, com percentual de 15.3%). Essa é forma verbal que expressa

uma nuance comunicativa específica que o falante/escrevente precisa expressar em determinados eventos de uso linguístico. Neste sentido, reafirmamos o que assinalamos no primeiro parágrafo desta pesquisa: a língua é um sistema que se reorganiza continuamente conforme os efetivos usos que o falante de língua natural realiza.

Nossos resultados estão corroborando com o que encontrou Santos (2010) que, também, verificou o predomínio nos dados analisados do item lexical achar como valor semântico de marcação de opinião (58 ocorrências, 69.05%) e a forma do verbo achar expressando marcação de dúvida (25 dados, 29.76%).

A seguir, expomos as considerações finais deste trabalho.

5. CONCLUSÃO

Neste trabalho, descrevemos e analisamos o comportamento do verbo achar em textos escolares provenientes da enunciação escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública de ensino. A primeira constatação a ser assinalada é a de que nos textos analisados o verbo achar apresenta um típico comportamento de um processo de gramaticalização, em que de verbo pleno ganhou o status de verbo modalizador-epistêmico, manifestado pelos usos de achar₁ > achar₂ > achar₃. O que permite-nos afirmar que esse verbo incorporou uma nova função/sentido no PB.

No campo da modalidade, é possível afirmar que o verbo achar, nas categorias semânticas de achar₂ e achar₃, imprime nos enunciados produzidos a marcação de subjetividade, tal como propõem Traugott e Dasher (2005). Ou ainda, como assinalam Gonçalves *et al* (2019), os usos do verbo achar expressam sim graus de certeza epistêmicas, o grau médio ou baixo de certeza, sobretudo nos usos das estruturas “eu acho”. A percepção desse processo de mudança linguística, nos dados analisados, ficou evidente quando se considerou as motivações pragmáticas, semânticas e morfossintáticas dos usos que a forma verbal achar exibiu nas produções textuais que formam os corpora desta pesquisa.

Ao retomar nossas questões norteadoras apontadas no início deste trabalho, ou seja, (i) há, também, um processo de gramaticalização do verbo achar nos textos escolares provenientes da enunciação escrita? (ii) qual o estágio da gramaticalização do verbo achar nos textos escolares analisados? (iii) que contribuições essa pesquisa pode oferecer ao ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade? Podemos verificar que tanto (i) quanto (ii) já foram respondidas no desenvolver do trabalho, restando a questão (iii) que cuja reflexão apresentaremos no parágrafo seguinte.

Diante dos nossos resultados encontrados e, considerando o tipo de abordagem linguística que realizamos, entendemos que o tratamento dispensado pela perspectiva tradicional dado ao verbo achar e aos seus usos é insuficiente e bastante limitado. Considerar apenas os aspectos da transitividade verbal (focados nas noções de transitivo direto ou intransitivo) ou nas construções de oração subordinada substantiva objetiva direta não conseguem captar as nuances de sentido que essa categoria semântica exhibe ao se tomar os usos efetivos da língua emanados do uso social da linguagem e das motivações pragmáticas, semânticas e morfossintáticas que parametrizam o processo de gramaticalização do verbo achar.

Sendo assim, não só em relação aos usos do verbo achar, também, ponderamos que outros aspectos gramaticais que compõem a estrutura interna das línguas precisam ser revistos no ensino de Língua Portuguesa à luz de abordagens e perspectivas linguísticas diversas. O fato reside, sobretudo, no ponto de que esses modelos linguísticos tendem a descrever e analisar os usos da língua em seu contexto real de produção, identificando os padrões linguísticos, cognitivos, culturais, interacionais, etc. que estão presentes nos usos da língua e não têm a intenção de estabelecer normas de prestígio social.

Neste sentido, Faraco e Zilles (2017), ao defenderem uma abordagem de ensino produtivo de língua, assinalam que se deve trabalhar a norma prestigiada articulada com outras variedades/normas da língua, com as quais contrasta. Assim, entendemos que esse é um caminho seguro e produtivo para o ensino

de língua para o tão diversificado contexto sociocultural do Brasil. Devem haver espaços na prática escolar que permitam compreender que o verbo achar apresenta diferentes nuances de sentido.

Mesmo diante desse panorama geral, contudo, assinalamos que este trabalho empírico ainda é parcial. Nele enfocamos apenas textos escritos e escritos por alunos em idade escolar. Pode-se completar anexando novas amostras, tanto de língua falada quanto de língua escrita. Há a necessidade de investigação mais detalhada com o acréscimo de novos dados.

A investigação também sinaliza alguns desdobramentos que se concretizarão em novas pesquisas. Algumas alternativas envolvem, por exemplo: (i) o estudo do verbo achar como forma de preservação da face, ou como estratégia de polidez, nos termos de Soares (2010); (ii) a pesquisa do verbo achar nas construções matrizes formadas por predicados epistêmicos, como a investigação feita realizada por Gonçalves *et al* (2019); (iii) a averiguação do verbo achar nos moldes de uma regra variável, nos termos labovianos, identificando os fatores linguísticos e sociais que podem atuar sobre esse processo; (iv) a verificação sobre o papel de advérbios como *não*, *bem muito*, etc. que orbitam o verbo achar; (v) as pesquisas em torno do uso do item lexical *que*, que segundo Soares (2010) o verbo achar parece compor uma estrutura com a conjunção *que* (conjunção integrante, com a função de objeto direto), como também, assinala que essa forma gramatical tem a função de introduzir nos enunciados produzidos o conteúdo proposicional, podendo se comportar como argumentador ou não do discurso veiculado, conforme atestou Santos (2010) ao verificar que a gramaticalização do verbo achar com a conjunção *que*, formando um único bloco, atingiu o percentual de 84.53% em 71 ocorrências coletadas.

REFERÊNCIAS

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BYBEE, J. **Mudança linguística**. Tradução, apresentação e notas de Marcos Bagno. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BORBA, F. da S. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

CHOMSKY, N. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Mass.: MIT Press, 1965.

CASSEB-GALVÃO, V. C. **O achar no português do Brasil: um caso de gramaticalização**. 170 f. Campinas: Unicamp, 1999. Dissertação [Mestrado em Linguística] Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, 1999.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Mecanismos de análise sociolinguística e sua aplicação a um estudo de caso de gramaticalização. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte: Fale/ UFMG. v. 9, n. 2, jul./dez. 2000. p. 73-82.

CASTILHO, A. T. de. Introdução. In: CASTILHO, A. T. de (Coordenador). **História do Português brasileiro: mudança sintática das construções: perspectivas funcionalistas**. São Paulo: Contexto, 2019. p.11-25.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

FERNANDES, F. **Dicionário de verbos e regimes**. 44. ed. São Paulo: Globo, 2003.

GONÇALVES, S. C. **Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade. Um estudo de caso no Português do Brasil**. 250 f. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, 2003.

GONÇALVES, S. C L. Gramaticalização e dessentencialização de construções com predicados de atitude proposicional. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 147-166, 2006.

GONÇALVES, S. C. *et al.* A subordinação substantiva: Modalidade Epistêmica e Gramaticalização de construções matrizes. In: CASTILHO, A. T. de (Coordenador). **História do Português brasileiro: mudança sintática das construções: perspectivas funcionalistas**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 94-131.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. v. 1.0 Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LONGHIN, S. R. *et al.* A Coordenação. In: CASTILHO, A. T. de (Coordenador). **História do Português brasileiro**: mudança sintática das construções: perspectivas funcionalistas. São Paulo: Contexto, 2019. p. 28-91.

LUFT, C. P. **Dicionário prático de regência verbal**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

MARQUILHAS, R. Mudança Linguística. In: FARIA, I. *et al.* (org.) **Introdução à linguística Geral e Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.

MEILLET, A. O estado atual dos estudos de linguística geral. In: MEILLET, A. **A evolução das formas gramaticais**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020 [1912]. p. 37-52.

PEZATTI, E. G. Funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 2 ed., V. 3. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 165-218.

SANTOS, J. dos. **A polidez indiciando a multifuncionalidade do verbo achar**. (Dissertação de mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

SANTOS, G. L. dos *et al.* A gramaticalização do verbo achar no português do Brasil sob um ponto de vista diacrônico. **ReVeLe**, n. 5, p. 1-17, maio/2013.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VOTRE, S. J. *et al.* (Orgs.). **Gramaticalização**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

CAPÍTULO 4

CÍRCULO DE BAKHTIN: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E A NATUREZA DIALÓGICA DO DISCURSO

Renata Faria Amaro da Silva da Rosa

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir para um melhor entendimento sobre os estudos da linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, a partir da discussão sobre a natureza dialógica do discurso, enfatizando o *dialogismo*, que é um conceito-chave da teoria. A teoria dialógica surgiu a partir das críticas do Círculo às concepções das correntes filosófico-linguísticas do Subjetivismo Idealista e do Objetivismo Abstrato. Isso porque o Subjetivismo Idealista entende que o objeto de estudo da linguagem é a criação individual do sujeito; enquanto que, para o Objetivismo Abstrato, o objeto estudo é língua como sistema linguístico.

Em contraponto, para Bakhtin e pensadores do Círculo o discurso é o centro dos estudos da linguagem, sendo este a referência na construção do sentido dos fenômenos linguísticos. A teoria bakhtiniana compreende que a análise linguística parte da dinamicidade da linguagem e da natureza social da enunciação, de modo que o sentido da linguagem se constrói na intersubjetividade. A subjetividade compõe-se de elementos psíquicos, sociais e históricos que definem o sujeito como agente que participa do discurso por meio de uma resposta ativa. Sendo assim, a língua constitui a materialização da interação discursiva de sujeitos históricos.

O dialogismo é um conceito-chave dos estudos dialógicos, o qual não está associado ao conceito de diálogo de uso comum, tais como interação face a face, ou conversa com troca de turnos entre falantes, todavia às relações entre réplicas do diálogo concreto (FARACO, 2009). As réplicas consistem em um espaço que se apresenta como um complexo de forças que atua no diálogo e condiciona a forma e as significações das vozes sociais. Nessa perceptiva, o sujeito quando enuncia, não está iniciando um discurso como se fosse o primeiro a tomar a palavra no mundo, mas dando continuidade a um discurso antes existente, respondendo a já-ditos e antecipando dizeres, caracterizando, assim, a natureza dialógica da existência humana.

De acordo com Bakhtin (2019), o discurso não se constitui somente de palavras puramente verbais, mas também do que ele chama de compreensão e de avaliação do enunciado, que abrange também situações extraverbais da vida. Nesse sentido, o sujeito, além de refletir, também refrata a realidade no momento que enuncia, assumindo uma atitude responsiva ativa. A partir da projeção do auditório social, o sujeito se responsabiliza pela escolha das palavras do discurso, com vistas ao contentamento ou descontentamento, à concordância ou discordância do interlocutor.

Fundamentado em pesquisa bibliográfica, este artigo trata sobre a enunciação e os elementos que caracterizam a construção do discurso, conceito de dialogismo e a entonação que constitui da compreensão responsiva do sujeito. Neste sentido, espera-se que a abordagem aqui apresentada possa contribuir para melhor entendimento sobre a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin.

2. O DISCURSO COMO OBJETO DE ESTUDO DA LINGUAGEM

A teoria bakhtiniana que aponta o discurso como objeto de estudo da linguagem, parte da crítica a duas tendências do pensamento filosófico-linguístico: Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato. O Subjetivismo idealista apresenta uma visão semântica a partir da criação individual do sujeito, de forma que a enunciação monológica é vista como ponto central de reflexão sobre a língua. Nessa concepção, a enunciação é um ato puramente individual, como uma expressão da própria consciência do sujeito.

Em contraponto, os estudos do Círculo indicam que “a vivência psíquica é uma expressão sígnica do contato do organismo com o meio exterior”, e é por isso que “o psiquismo interior não pode ser analisado como objeto”, podendo apenas “ser compreendido e interpretado como signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.116-117). Isso porque, no instante em que o sujeito se expressa, o conteúdo interior é obrigado a apropriar-se do material exterior, cujo processo resulta na mudança da natureza da expressão.

Para Bakhtin, a língua não é uma atividade individual, todavia um produto histórico-cultural da humanidade, pois é somente em condições reais de enunciação que a linguagem produz sentido. Acerca disso, o pensador entende que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206). Tal afirmação corrobora com a visão de que é por meio da influência do meio social que o locutor apropria-se do sistema linguístico e das estruturas socialmente instituídas, bem como do emaranhado de vozes sociais que o constituem como sujeito dialógico.

Nesse sentido, Volóchinov (2017) explica que é pertinente que o Subjetivismo Idealista sustente a ideia de que as enunciações isoladas constituem a substância da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Porém, está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação, bem como quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor enquanto expressão desse mundo interior.

A segunda tendência criticada pelo Círculo de Bakhtin refere-se à corrente do Objetivismo Abstrato. Esta atribui à língua a significância nos estudos da linguagem, pois entende que

todo o ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos outros enunciados de um dado grupo discursivo. São justamente esses elementos *idênticos* _ fonéticos, gramaticais, lexicais _ e portanto *normativos* para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155, grifos do autor).

Sendo assim, para o Objetivismo Abstrato a língua é uma repetição de formas regidas por normas imutáveis, longe de ser considerada sua evolução histórica. O sistema da língua não se renova constantemente através das enunciações únicas e não reiteráveis que ocorrem nas interações sociais. Portanto, para a segunda tendência, diferentes contextos em que aparece uma palavra qualquer estão em um mesmo e único plano, dando origem a várias enunciações fechadas, com significado próprio, indicando uma mesma direção.

Na perspectiva da teoria dialógica, tanto o Subjetivismo Idealista quanto o Objetivismo Abstrato representam concepções equivocadas, pois

a consciência subjetiva do falante não trabalha com a língua como um sistema de formas normativas e idênticas. Esse sistema é apenas uma abstração, obtida mediante um enorme trabalho realizado com uma certa orientação cognitiva e prática. O sistema é um produto de reflexão sobre a língua, sendo que essa reflexão de modo algum é realizada pela consciência do próprio falante e está longe de visar à fala imediata. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177).

Logo, o que importa é aquilo que permite que a forma linguística signifique em um dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação única e concreta.

Na perspectiva dos estudos dialógicos, não cabe o uso da palavra *significado*, mas *sentido*, porque não se fala mais em uma única significação, porém em várias significações suscetíveis de mudanças no uso da língua pelos falantes. Bakhtin (2017, p. 41) explica que “o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido”, afastando-se do diálogo; enquanto que “o significado está separado do diálogo, mas abstraído dele de modo deliberado e convencional”. Logo, ao se analisar um discurso, percebe-se que somente a língua não é capaz de abarcar o sentido, assim como não só a consciência do locutor é responsável pelo sentido.

O sentido é potencialmente infinito, mas só pode atualizar-se em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele sempre deve contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto). (BAKHTIN, 2017, p. 41).

Diante disso, entende-se que o sentido do discurso é fruto da interação social, de forma que o locutor projeta um auditório social ao pronunciar-se, espera uma resposta do interlocutor. Isso porque todo o enunciado traz em si uma resposta que não se remete a uma decodificação de mensagem, passiva de compreensão, porém, todo enunciado tem intrinsecamente um receptor presumido. Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin explica que “a lingua-

gem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato, e somente nos tempos recentes de sua história começou a servir ao pensamento abstrato” (BAKHTIN, 2010, p. 13), o que corrobora com o entendimento de que o objetivo da linguagem é comunicar, cujo sentido é constituído na interação social.

O diálogo constitui a estrutura da enunciação, sendo um produto de trocas sociais, produzido pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. A enunciação reflete as condições de vida de uma determinada comunidade linguística, salientando seu caráter histórico-social e ideológico da linguagem. Isso pois

todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções. (BAKHTIN, 2015, p.69).

O enunciado constitui a “*unidade real da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2016, p. 22, grifo do autor), pois é visto como um elo na cadeia discursiva, já que sempre pressupõe outros tantos enunciados que o antecedem e outros que o sucedem, servindo como passagem à palavra do outro (BAKHTIN, 2016). O enunciado apresenta as seguintes peculiaridades: alternância dos sujeitos do discurso, conclusibilidade e formas estáveis de gênero.

Segundo Bakhtin (2016), a alternância dos sujeitos emoldura o enunciado e cria uma delimitação para os outros enunciados a ele vinculados, distinguindo unidade discursiva de unidade da língua. A conclusibilidade compreende uma forma de alternância entre os sujeitos do discurso, na medida em que um falante enunciou tudo o que desejava em um determinado momento, possibilitando que outro sujeito assumira posição responsiva. E as formas estáveis de gênero compreendem a escolha de um dado campo de comunicação discursiva, considerando aspectos semântico-objetais, situação concreta de comunicação discursiva, composição pessoal dos participantes e intencionalidade aplicada à escolha do gênero.

Em síntese, pode-se concluir que o enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de uma determinada esfera, visto que os enunciados não se bastam em si mesmos, contudo refletem mutuamente uns nos outros. Por isso, o enunciado pleno é repleto de ecos e ressonâncias de outros enunciados precedentes de um determinado campo, com variadas atitudes responsivas a outros enunciados, pleno de tonalidades (BAKHTIN, 2016).

Os apontamentos feitos até aqui propõe uma visão mais ampla sobre os estudos de linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin com vistas ao discurso, cuja teoria emerge do conceito de dialogismo. A seguir, será abordada a relação dialógica do discurso.

3. O DIALOGISMO E A NATUREZA DIALÓGICA DO DISCURSO

O *dialogismo* é um conceito-chave da teoria bakhtiniana. A origem está associada a palavra *diálogo*, que vai além do sentido de “acordo” ou das significações sociais de uso comum (interação face a face, com troca de turnos entre os participantes), todavia “às relações entre réplicas do diálogo concreto” (FARACO, 2009, p. 40). Trata-se de um espaço que se apresenta como um complexo de forças que atua no diálogo e condiciona a forma e as significações das vozes sociais. A relação dialógica envolve perguntas e respostas, debate de ideias, conflito de valores sociais, confronto de diferenças, que nem sempre resulta na concordância entre os participantes da enunciação.

Ratificando disso, Sobral (2009, p.32) explica que essa concepção de linguagem é chamada de dialógica porque “propõe que a linguagem (e os discursos) tem sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal”, o que remete à ideia de alteridade.

Entende-se por a alteridade a concepção de que o ser humano se constitui pelo outro, de maneira que este não existe fora de suas relações que o ligam ao outro. Na visão bakhtiniana, a alteridade é constituída pelos termos “eu-pa-

ra-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim”, fazendo com que cada eu ocupe o centro da arquitetônica na qual o outro entra no jogo de interações de forma inevitável (BAKHTIN, 2010, p.23).

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011, p. 33).

Diante do exposto, entende-se que o sujeito se constitui por meio das interações sociais, já que a realidade linguística se apresenta para ele como um universo de vozes sociais nas mais diversas relações dialógicas.

A noção de sujeito, segundo Sobral (2013), implica em pensar o contexto complexo em que se age, considerando não só o princípio dialógico, mas também os elementos sociais, históricos que formam o contexto mais amplo do agir, de modo que todos esses elementos estão integrados intrínseca e constitutivamente aos atos humanos. Nessa perspectiva,

a proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como seres biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. (SOBRAL, 2013, p. 23).

Por conseguinte, o sujeito, assimilando as múltiplas vozes, vai constituindo a si mesmo e as suas inter-relações dialógicas.

Consoante Bakhtin (2017), os sujeitos, assumindo o papel de interlocutores, têm a mesma importância no discurso, em um processo de colaboração na construção do sentido, desencadeando uma corrente entre réplicas a enunciações passadas e possíveis enunciações futuras. As réplicas, que constituem as vozes dialógicas na enunciação, podem ser evidenciadas por meio de

uma “citação” ou “referência” àquilo que foi dito por certa pessoa, ao “dizem” ou “todos dizem”, a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2015, p.131, grifos do autor).

Além disso, “o simples fato de alguém enunciar algo como “a verdade” já pressupõe a existência de alguma outra “verdade” possível” (SOBRAL, 2009, p. 37, grifos do autor), tendo em vista que toda a negação pressupõe uma afirmação. Sobral (2009) comenta ainda que, quando um sujeito fala uma única palavra diante de outro sujeito, mesmo que este não o tenha dito nada, aquele já está respondendo ou antecipando as objeções possíveis que virão do outro, estabelecendo uma interação dialógica. Portanto, é possível reconhecer que dialogismo representa um confronto de vozes, pois, no instante em que o sujeito enuncia, mesmo que sua voz seja única ao falar, ele traz de certa forma a sua visão do mundo. Seu discurso representa um lugar de enfrentamento, de presença do outro, sendo incapaz de neutralizar todas as vozes que o constituem.

Na relação dialógica, o discurso pode apresentar-se por meio de tendências dialógicas ou monológicas. De acordo com Sobral (2009), o discurso dialógico é o que se propõe a marcar a presença das vozes que o constituem, sejam elas de negação ou de incorporação; ou seja, é o discurso que estabelece uma relação explícita ou implícita entre as vozes, possibilitando sua distinção. O discurso monológico marca explicitamente a presença de uma voz somente, cuja organização indica um monólogo, tendendo à neutralização da presença de outras vozes. Contudo, não deixa de ser dialógico. Isso porque um discurso é sempre relacionado a discursos passados, mesmo que estes sejam imaginários. A respeito disso, cabe salientar que

todo o discurso [...] _ discurso do dia a dia, o retórico, o científico _ não pode deixar de orientar-se “dentro do que já foi dito”, “do conhecido”, “da opinião geral”, etc. [...] É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua primeira palavra ao mundo virginal, ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto. (BAKHTIN, 2015, p. 51, grifos do autor).

A natureza dialógica do discurso consiste, então, na noção de diálogo como representação da relação tensa entre valores socioideológicos, de maneira que

a realidade linguística se apresenta para o sujeito como um universo de vozes sociais. Essas vozes referem-se a “índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais” (FARACO, 2009, p. 57). Em outras palavras, significa dizer que as vozes configuram valores socioideológicos que se entrecruzam como verdades sociais na relação entre os sujeitos, produzindo sentidos à linguagem quando são postos em relação. O encontro das múltiplas vozes sociais constitui o processo de formação de novas vozes sociais.

Sendo assim, as relações dialógicas são relações entre índices de valor inerentes a todo o enunciado, tendo em vista que um enunciado não representa uma unidade da língua, porém uma unidade de interação social. Os índices de valor correspondem à avaliação do sujeito que perpassa sua interpretação sobre o objeto, cujo tema será discutido na seção seguinte.

4. ENTONAÇÃO E COMPREENSÃO RESPONSIVA DO SUJEITO

As enunciações concretas ocorrem através da interação entre sujeitos socioideológicos, cujos enunciados proferidos são impregnados de entonação. A entonação representa a relação valorativa do sujeito com o objeto do discurso, o sentido atribuído à palavra na relação entre os elementos verbais e extraverbais na enunciação. À entonação avaliativa é atribuído o conceito de ideologia que, segundo Faraco (2009) é o nome dado pelo Círculo de Bakhtin a todas as manifestações superestruturais, que designam “o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** [...]; e igualmente, de formas da consciência social”. (FARACO, 2009, p. 46, grifos do autor).

O termo ideológico também aparece com axiológico nos estudos do Círculo, de modo que a significação dos enunciados configura sempre um posicionamento social valorativo (FARACO, 2009). Então, quando o sujeito enuncia algo é inviável a existência de uma posição de neutralidade, de forma que, a verbalização de tal intenção já é posição ideológica.

Nessa perspectiva, Volóchinov (2019) diz que

as avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam _ ético, cognitivo, político ou de outros tipos _ incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: *as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado*. Essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele, em uma unidade indivisível. A própria palavra, quando abordada de modo isolado, como um fenômeno puramente linguístico, não pode, é claro, ser nem verdadeira, nem falsa, nem ousada, nem tímida. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117-118, grifo do autor).

As palavras isoladas, cujos significados lexicográficos são neutros, garantem apenas que haja identidade e compreensão mútua de todos os seus falantes. Tais palavras não são de ninguém. No entanto, quando são postas em uso na interação discursiva concreta, as palavras assumem uma expressão individual-contextual, tornando-se expressiva.

Para a teoria dialógica, “a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 54), fazendo com que uma palavra se torne de fato uma palavra apenas na comunicação social real. A compreensão dessa comunicação dá-se não somente pelo locutor, mas também pelo interlocutor presente ou pelo auditório social projetado por aquele. Isso porque o interlocutor não é um mero decodificador do enunciado do locutor, porém é considerado um “parceiro’ da produção de sentido” (SOBRAL, 2009, p. 84, grifo do autor).

O interlocutor, assumindo o papel de parceiro, assume uma atitude responsiva na enunciação. O termo “responsivo”, segundo Sobral (2013), remete à responsabilidade, cujo sentido une a responsabilidade do sujeito em responder pelos seus atos, e a responsividade, que se refere à atitude ativa do sujeito ao responder algo a alguém. Acerca das reflexões sobre a filosofia do ato, Bakhtin explica que o conteúdo não cai na cabeça do interlocutor por acaso, como um meteoro de outro mundo, permanecendo fechado e impenetrável, sem se infiltrar no tecido único do ser vivo, pensar-experimentar, emotivo-volitivo como seu mo-

mento essencial. Todavia, o verdadeiro pensamento que age é o emotivo-volitivo o qual gera uma entoação que penetra fundamentalmente em todos os momentos contedísticos do pensamento (BAKHTIN, 2010).

Em outras palavras, pode-se dizer que o interlocutor não é dotado de um pensamento indiferente, expressando uma valoração em seus atos enunciativos responsivos. Sob esse viés,

toda da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um movimento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem [...]), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa [...]: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Após o exposto, percebe-se que a avaliação e a resposta do interlocutor presumida somente são possíveis a partir da avaliação e da resposta do próprio locutor, criando um “jogo de imagens individuais e sociais dos protagonistas” (SOBRAL, 2009, p.88). Isso porque “as avaliações e as respostas/reações dependem da posição, do papel social, dos protagonistas do discurso, das relações sociais que há ou passa a haver entre eles” (SOBRAL, 2009, p.88). As avaliações do interlocutor são determinadas pelas escolhas lexicais do seu cotidiano, de onde as quais foram segmentadas de avaliações. Por isso, “a significação ou o sentido da forma não se refere ao material, mas ao conteúdo” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 132). O conteúdo compreende a avaliação ideológica, e o material compreende a realização técnica dessa avaliação, assim que o estudo da forma, na concepção do Círculo de Bakhtin, deve levar em conta as duas direções.

Ao considerar a entoação no desenvolvimento do enunciado, da palavra e da produção de sentidos, percebe-se que toda palavra usada na comunicação

real possui não somente significação sob o ponto de vista do conteúdo, mas também um sentido. Isto significa dizer que, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por uma determinada valoração. Volóchinov enfatiza que,

ao dizer que certas palavras são verdadeiras ou falsas, justas ou tendenciosas, sensatas ou insensatas, profundas ou superficiais, fazemos juízo não em relação às próprias palavras, mas à *realidade* que é refletida e refratada nas palavras-signos. É justamente por isso que *uma mesma palavra*, quando dita por pessoas de diferentes classes, refletirá também diferentes olhares, expressará diferentes pontos de vista, mostrará diferentes relações com a mesma realidade, com o mesmo fragmento da existência, que é o tema dessa palavra. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 316, grifos do autor).

Ratificando isso, parece pertinente salientar a forma como Faraco (2009) entende significação e sentido que constituem a natureza dialógica da linguagem:

nas relações dialógicas, os signos “**refletem** e **refratam** o mundo”, na medida em que “**refratar** significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos [...] diversas interpretações (**refrações**) desse mundo. (FARACO, 2009 p. 54, grifo do autor).

Nesse contexto, compreende-se que o sujeito, de qualquer forma, sempre acaba transparecendo seu posicionamento diante da realidade, tornando-se impossibilitado da imparcialidade. Em seu discurso, o sujeito exterioriza as múltiplas vozes sociais que o constitui através da sua singularidade. Partindo desse pressuposto, compreende-se que as relações dialógicas são sempre de carácter social, dimensionando os sujeitos como estrutura socioideológica, organizados em um complexo quadro de relações socioculturais. Portanto, é através de tal organização que surgem as esferas discursivas que configuram a posição de um sujeito social, caracterizando os índices sociais de valor que constituem o encontro de posições avaliativas no discurso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as ideias apresentadas, pode-se perceber que a teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin marcou uma nova concepção de estudo da linguagem,

uma vez que situa o discurso como objeto, relacionando língua e fala na construção do sentido. A teoria dialógica apresenta uma proposta de análise semântica a partir da enunciação concreta que se dá por meio da interação verbal entre os falantes, englobando uma situação social mais imediata e um meio social mais amplo. Nessa perspectiva, os elementos extraverbais assumem grande importância, visto que os enunciados tomam sentidos peculiares segundo uma dada instância enunciativa, levando em conta o posicionamento do locutor ao projetar um auditório bem estabelecido.

O caráter dialógico da linguagem é marcado pela relação eu/outro, sendo a linguagem constitutiva na formação do sujeito. Esse sujeito dialógico, ao enunciar, não só reflete a realidade, mas também a refrata, por meio dos valores socioideológicos que constituem sua enunciação. Tal enunciação, por sua vez, representa um elo na cadeia discursiva, já que o sujeito não está quebrando o silêncio do mundo através de suas palavras, mas respondendo a já-ditos e antecipando dizeres.

Na visão bakhtiniana, a língua constitui-se como sistema de formas rígidas e imutáveis somente para a consciência individual e sob o ponto de vista desta, de modo que um signo, aceitando-o provisoriamente, não tem um significado, mas receberá tantas significações quantas forem as situações reais em que venha a ser usado por usuários social e historicamente localizados. O Círculo de Bakhtin põe em jogo a construção do sentido da língua a partir da relação de interação verbal, atribuindo à semântica contemporânea elementos como o sujeito e a história que ficaram isolados nos estudos linguísticos desenvolvidos até então.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org.; trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **Os gêneros do discurso.** Org.; trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Teoria do Romance I: a estilística.** Trad., notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

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

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. 1 Ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2009.

_____. **Ato/atividade e evento.** In. BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad., ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 5

SUBJETIVISMO IDEALISTA, OBJETIVISMO ABSTRATO E PENSAMENTO DIALÓGICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A NATUREZA DA LINGUAGEM COM ÊNFASE NA COMPREENSÃO DIALÓGICA BAKHTINIANA

*Alceane Bezerra Feitosa
Júlia Maria Muniz Andrade
Karla Dayane Silva Monteiro*

INTRODUÇÃO

No que consiste a natureza da linguagem? Onde encontrar tal objeto? Qual é a sua natureza concreta?” Essas questões são propostas por Mikhail Bakhtin em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929). Ao propor esses questionamentos, o filósofo mergulha em uma profunda reflexão que objetiva esclarecer a natureza dialógica da linguagem.

Rompendo com as duas orientações do pensamento filosófico vigentes no início do século XX (na verdade, uma réplica a essas orientações), Bakhtin propõe uma teoria dialógica da linguagem que nem está centrada no sujeito enquanto ser biológico, nem no sistema autônomo que se configura internamente. Mas a linguagem paira na unicidade do meio social e do contexto social como condição de interação e inter-relação entre os sujeitos, estes entendidos como aqueles situados no tempo, no espaço e na história.

Bakhtin não foi o primeiro a apresentar uma abordagem do conceito de linguagem. Para Moura (2014), várias foram as abordagens do conceito de linguagem ao longo da História até chegarmos ao pensamento dialógico Bakhtiniano. Por este motivo, achamos oportuno um breve esclarecimento das principais abordagens ancorado nos estudos de Weedwood (2002) e de Moura (2014) Estes que nos auxiliarão no percurso que faremos, de forma abreviada, da evolução dos estudos linguísticos que precederam o pensamento bakhtiniano da linguagem, inerente à noção de dialogismo.

Iniciaremos com os egípcios e sumérios, passando pela tradição hindu e seguindo pelo crivo da tradição ocidental grega e romana, Idade Média e Renascimento. Também abordaremos a concepção de linguagem do século XIX histórico-comparatista, do início do século XX com Saussure até chegarmos no pensamento Bakhtiniano. Ao longo da história, a concepção de língua variou de acordo com cada povo.

OLHARES DIVERSOS EM TORNO DA LINGUAGEM

Segundo Weedwood (2002), o estudo da linguagem remonta não só a invenção da escrita, mas antes mesmo dela a linguagem já se tornava instrumento de análise. Essa variação de concepção de língua deve-se ao estudo da mesma a partir das finalidades práticas do processo de reflexão da análise científica. A necessidade e particularidade de cada povo, sua visão de mundo e sua relação com ele é que direcionavam o foco de estudo, oriundo da concepção de linguagem vigente.

Para Moura (2014), os egípcios e sumérios acreditavam que a língua tinha origem divina. Uma concepção de língua como objeto sagrado, o que conferia à leitura um ato místico e religioso. Justificativa para que apenas os sacerdotes-escribas tivessem acesso à leitura a partir de um código fechado inacessível à população. Isso representava o impossível processo de alfabetização em massa, visto o acesso ao código ser restrito aos sacerdotes iniciantes.

Os hindus se preocupavam em descrever minuciosamente o sistema fonético e gramatical com o objetivo de os textos sagrados não sofrerem alterações no ato de recitação ou canto nos rituais de sacrifícios indianos. Weedwood (2002, p.17) explica que “Na Índia antiga, por exemplo, a necessidade de manter viva a pronúncia correta dos textos religiosos ancestrais levou à investigação da fonética articulatória”. Esse aspecto reforça a ideia do estudo da língua com finalidades práticas, como vimos no início da nossa discussão.

A gramática aqui já era prestigiada, tendo em vista que o falar bem, o pronunciar bem a língua configurava-se um ritual de purificação da mesma, uma relação direta com os rituais religiosos. Fica evidente neste aspecto o berço do prestígio histórico que os gramáticos detinham. Da maneira como observamos ainda nos dias de hoje.

Na Grécia antiga, repousa a base filosófica cujos estudos sobre a linguagem refletem o modelo da escola tradicional, herança normativa de ditar padrões de uso da língua. Tal modelo caracteriza-se por uma visão Aristotélica da exis-

tência de uma forte relação entre a linguagem e a lógica. Nesse caso, a lógica sempre precederia a linguagem. Para Aristóteles, a lógica seria o mecanismo que antecede o exercício do pensamento e da linguagem. O que leva à reflexão de que a existência do mundo em que vivemos independe da nossa capacidade de expressá-lo.

Havia também o questionamento relacionado à origem das palavras, se provinham de uma natureza ou de uma convenção. Essa discussão girou em torno de três aspectos: a língua como espelho exato do mundo (Crálito); a língua como arbitrária (Hermógenes); e a relação da língua com o mundo em um entremeio, uma relação indireta (Sócrates). Aristóteles, seguidor de Platão, propõe um pensamento em torno da linguagem a partir de três etapas. A esse respeito Weedwood (2002, p.27) explica que para Aristóteles primeiramente os signos escritos representariam os falados; os signos falados representariam impressões na alma; e por último, as impressões na alma seriam aparências das coisas reais.

Os estóicos acrescentaram às etapas acima outra que se refere à recepção passiva da impressão e a fala. Denominada de conceito, uma noção possível de ser verbalizada. Tal conceito seria um enunciado significativo dirigido pelo pensamento racional. Mas imperava sua substância física, o enunciado era considerado como mero som, que pudesse ser representado na escrita. Origem do léxis que não precisava obrigatoriamente de um significado.

Essa foi uma das primeiras noções de enunciado, estudado em propostas linguísticas posteriores. Em relação a essa noção de enunciado, Bakhtin(2014) revela um posicionamento contrário; para Bakhtin o enunciado não pode existir sem significado e este está ligado às relações exteriores e dialógicas em que o sujeito está envolvido e não em uma relação de signo para signo. São nessas relações dialógicas que o significado se configura, numa relação contextual e histórica.

A concepção grega, diferentemente do que revela Bakhtin (2014), apresentava um caráter normativo, o qual objetivava ditar regras, padrões que refletissem o uso ideal da língua. Este modelo de concepção de língua se reflete até os dias

de hoje nos postulados que defendem o ensino da língua a partir de regras de caráter prescritivo.

Os romanos também adotaram os princípios gregos no que se refere à centralidade do vocábulo. Mas os romanos, em plano conceitual de linguagem, objetivavam a unificação linguística a partir da universalização das categorias lógicas e imutáveis das línguas. Weedwood (2002, p.38) observa que “A educação romana sob o Império era destinada à formação de oradores”. Justificativa para a ênfase na codificação e transmissão da língua.

Notamos aqui a forte herança romana nos dias atuais quando entra em observância a gramática tradicional brasileira de base normativa e prescritiva. A esse respeito, Moura (2014) acrescenta que a gramática romana partia da concepção da arte do bem falar e que os romanos consideravam a língua como natural e não convencional. Tal como a percebemos nos animais.

Na Idade Média, o foco foi o estudo da língua latina que adquiriu prestígio por ser a língua adotada pela Igreja. Conservando, assim, o latim puro como língua universal de cultura entre as novas línguas vernáculas, indo além do status de língua litúrgica ou das Escrituras Sagradas. Isso proporcionou a produção de inúmeros manuais de latim centralizados na análise do vocábulo. A imposição da língua latina, sua soberania absoluta perdurou por muitos séculos.

O Renascimento foi um período de enfraquecimento da concepção de superioridade da língua latina sobre as outras línguas europeias, advindo o interesse pelo estudo das línguas nacionais. Esse aspecto fica claro quando citamos a publicação de Dante Alighieri (*Divina Comédia*), não em latim, mas em italiano, mesmo período das primeiras publicações de gramáticas em línguas nacionais. Para Weedwood (2002):

Talvez o aspecto mais característico da linguística ocidental pós-medieval seja a investigação cada vez mais sistemática do particular na língua. Enquanto no final da Idade Média a divisão entre gramática especulativa e gramática positiva correspondia a grosso modo à divisão entre ciência e tecnologia medievais, essa equação já não funciona a partir do Renascimento. (WEEDWOOD, 2002, p. 69).

Havia aqui o distanciamento do “reino celestial imaterial”, aproximando a compreensão dos fenômenos como sendo superficialmente arbitrários e irregulares pertencentes ao mundo físico. Essa concepção despertou o interesse por uma investigação do que havia de particular e individual na linguagem, mas em uma perspectiva diferente.

Os estudiosos começaram a examinar os aspectos que diferiam de uma língua para outra, proporcionando a percepção da complexidade e diversidade dos aspectos físicos da linguagem. Dessa percepção, emergiram as modernas disciplinas da fonética, fonologia, morfologia e a filologia histórico-comparativa, surgimento do interesse descritivo e não prescritivo da língua.

Não podemos deixar de mencionar a gramática de Porty-Royal. Seus autores, Antonie Arnould e Calude Lancelot, defendiam a língua como um sistema de signos que remetem a objetos fora dela, reforçando o olhar para o plano físico da linguagem. Os autores defendiam que a gramática dependia da lógica para explicar a relação entre a língua e os objetos do mundo. Moura (2014) explica que essa relação deriva de “um conjunto de processos mentais que são universais, por isso a gramática é universal.” Esse pressuposto, como acrescenta, será retomado por Chomsky em meados do século XX com sua Gramática Gerativa.

No século XIX, o chamado método comparativo foi um dos estudos mais relevantes, ou porque não dizer, o mais importante nas pesquisas sobre as línguas. A Gramática Comparativa, como ficou conhecida, propunha comparar diversos elementos gramaticais de línguas que advinham de origem comum com o objetivo de detectar a estrutura da língua original da qual elas se desenvolviam.

Para Weedwood (2002), através do método comparativo, foi possível se estabelecer uma língua materna, o indo-europeu, também chamada de Sânscrito. Tal método consistia em comparar línguas através dos sistemas fonéticos, da estrutura gramatical e do vocábulo para mostrar as semelhanças entre elas. Essa correspondência fonética caracteriza-se como aspecto base que propõe a descendência comum entre essas línguas.

Dessa maneira, observamos que, no método comparativo, reside o interesse em analisar as características das línguas naturais somente com interesses linguísticos. Dois nomes representam esse modelo teórico: Franz Bopp e Jacob Grimm. Bopp concentrou-se nos aspectos morfológicos e Grimm nos aspectos fonéticos que caracterizariam as correspondências fonéticas como resultado das transformações históricas. O que ficou conhecido como as leis de Grimm.

Outro autor foi destaque no método comparativo, Willhem Von Humboldt, segundo o qual a língua não seria uma coleção de enunciados organizados pelo falante, mas sim origem subjacente que permite aos falantes produzir tal enunciado. A esse respeito, Bakhtin (2014) considera ser uma concepção centrada no sujeito e uma visão “equivocada do ato monológico individual”. Retomaremos esta questão posteriormente.

Céticos em relação à universalidade, os representantes da Gramática Comparativa ressaltaram o caráter mutável das línguas, através de uma abordagem em que a arbitrariedade e diferenças culturais são relevantes. Essa base da Tese do Relativismo Linguístico propõe que cada língua reflète sua própria história, não apresentando propriedades universais, com exceção de alguns aspectos: o fato de a língua ser articulada, arbitrária e apresentar variabilidade e possibilidade de mudança.

Já na primeira metade do século XX, iniciaram-se os primeiros estudos estruturalistas. Tendência de descrever a estrutura das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações internas, inerentes ao próprio sistema. Este modelo teórico teve como precursor o Suíço Ferdinand Saussure através de obra póstuma, “Curso de Linguística Geral”, publicada em 1916; obra que impulsionou as pesquisas linguísticas e deu status de ciência à Linguística. O estruturalismo Saussuriano pode ser resumido em:

[...] duas dicotomias (que juntas, cobrem aquilo que Humboldt se referia em termos de sua própria descrição da forma interna e externa): (1) *Langue* em oposição a *parole* e (2) forma em oposição à substância. Embora *langue* signifique “língua” em geral, como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por “sistema linguístico”, e designa a tonalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de

uma língua. O termo *parole*, que pode ser traduzido por “comportamento linguístico”, designa os enunciados reais. (WEEDWOOD, 2002, p. 127).

A *langue*, objeto de estudo da teoria saussuriana, é definida como sistema linguístico de base social, utilizado como meio de comunicação pelos membros de uma mesma comunidade. Caracterizada como fenômeno coletivo, é compartilhada e produzida socialmente. É exterior ao indivíduo, introduzida coercitivamente.

A *parole* seria o uso individual do sistema. Os falantes, ao se comunicarem, adaptam as restrições presentes no sistema de sua língua, não apenas aos diferentes contextos de comunicação, mas às suas preferências individuais. Os elementos não são termos isolados, mas formam um conjunto solidário. Dessa maneira, não seria possível analisar os elementos linguísticos isolados do sistema do qual se compõem.

O termo estruturalismo, como esclarece Weedwood (2002), teve implicações diferentes de acordo com o contexto em que foi empregado. Por isso, tem-se também a presença do estruturalismo americano que apresenta como expoente os trabalhos de Bloomfield. O distribucionalismo, como ficou conhecido seus estudos, evidenciava a estruturação da língua a partir da hierarquização por três níveis: o fonológico, morfológico e o sintático.

Em meados do século XX, na década de 50, surge a Gramática Gerativa de Chomsky, baseada na concepção de que a natureza da linguagem é inata, portanto, de caráter biológico. Sujeito se configura, nesse prisma, como ser criativo. Fato que lhe permitiria um mecanismo gerador de enunciados. A partir deste princípio inatista, Chomsky adota dois conceitos: o de competência e desempenho.

Partindo do princípio de gramaticalidade e agramaticalidade, a competência refere-se à capacidade que o falante possui de reconhecer frases gramaticais inseridas num conjunto infinito de construções da língua. Já o desempenho seria a realização concreta dessa realidade. Chomsky, levando em consideração o ca-

ráter inatista da língua, baseia a sua gramática gerativa na concepção de que as línguas apresentam dados universais centrando seus estudos apenas no plano sintático.

No início da segunda metade do século XX, emergem os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Apesar de sua obra ser escrita na década de 20, só veio a circular no ocidente a partir da década de 60. Bakhtin surge com uma concepção de linguagem fundamentada na interação, o que implicaria necessariamente trazer para o plano de análise a enunciação. O signo aqui é visto indissociável de seu contexto social, numa relação entre forma e sentido. Os seus estudos enunciativos de base dialógica trouxeram uma nova perspectiva para os estudos da linguagem, na qual nos deteremos a partir de agora.

NEM A CRIAÇÃO INDIVIDUAL NEM O SISTEMA IMÓVEL E ACABADO

Para compreendermos o pensamento de Bakhtin e sua concepção de linguagem, é pertinente discutirmos importantes considerações sobre correntes formalistas vigentes no início do século XX. A concepção de linguagem de Bakhtin é, na verdade, uma réplica, crítica às duas orientações do pensamento linguístico filosófico do período: **Subjetivismo idealista e Objetivismo abstrato**. A crítica está presente em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, texto produzido da década de 20 que apresenta a concepção referente à realidade fundamental da linguagem.

O Subjetivismo Idealista é a primeira orientação apresentada e criticada por Bakhtin, tendo como principais representantes Humboldt e Vossler. A crítica advém da visão de que a linguagem seria uma representação fidedigna daquilo que existe na mente humana. Na verdade, para essa orientação, a linguagem seria um espelho da psique do falante de uma língua. Nessa concepção há prioridade para o ato de fala, além de ver a criação individual como a essência da língua. Sobre isso, Bakhtin (2014) esclarece que para os subjetivistas:

As leis de criação linguística- sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua- são leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual. (BAKHTIN, 2014, p. 74).

Essa primazia da criação do ato individual leva à analogia entre a linguística e a criação artística. Nela o indivíduo se torna o “senhor” do seu próprio discurso. Ideia que exclui a presença do fator social como influenciador no ato da enunciação, ato individual de utilização da língua pelo falante.

O ato de fala configura-se como um reflexo da consciência do indivíduo. Nessa proposição, a arte do bem falar está intimamente ligada à arte do bem pensar. Se o indivíduo pensar corretamente, ele se expressará adequadamente. E esse indivíduo não é afetado pelo outro, pelo externo, pelas circunstâncias que configuram a situação social.

A enunciação partiria do interior para o exterior do sujeito pelo fato de a língua ser percebida como fenômeno que se origina no interior do indivíduo. A língua se estabelece como criação ininterrupta e sua evolução se dá de modo autônomo e ilimitado. O que dá ao indivíduo plenos poderes de criação e recriação de expressões linguísticas. Dá a ele, nesse caso, a autonomia do ato de fala.

Bakhtin (2014) faz veementes críticas a esse modelo de linguagem que expressa uma visão equivocada do que ele chama de “ato monológico individual”. Para ele, os fatores sociais, como também os interlocutores, são partes constituintes e influenciadoras da enunciação, falada ou escrita. Ao negar os aspectos sociais e interacionais presentes na enunciação, os subjetivistas deixam de lado um aspecto primordial: o fator responsável pelo processo de comunicação é a relação entre o Eu, o Outro e o Meio; Tríade constituinte do discurso.

Para Bakhtin, o sujeito não é psicológico, mas dialógico. Inserido num processo comunicativo de interação e troca. Ele ressalta a importância dessa abordagem filosófica subjetivista como determinante para o pensamento linguístico europeu, mas acrescenta que as práticas desse pensamento refletiram um pro-

cesso de “ressureição de cadáveres” que tinha no indivíduo um sujeito passivo na linguagem, sujeito contrário ao de Bakhtin, ativo e interativo.

No Objetivismo Abstrato, impera o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito. A essência da língua encontra-se no próprio sistema, diferente do psiquismo individual do Subjetivismo. Seu maior representante, e a quem Bakhtin faz referência, é Ferdinand Saussure, já comentado anteriormente quando mencionamos o estruturalismo. Para os objetivistas, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem a inerência conscientemente destes no sistema; um processo de coerção. Bakhtin (2014) sustenta suas críticas pautado nas falhas dicotômicas de Saussure.

A primeira é a da Língua e Fala. Nessa concepção, a essência da língua reside em ela ser um produto social e por ser homogênea e estável. Imposta ao sujeito, este não pode criar e modificar a língua, visto que o sistema é dado ao indivíduo pela sua comunidade linguística. Um reflexo de leis imanentes interiores ao próprio sistema.

Esse caráter elevou a língua ao patamar de objeto da linguística, pois a fala, para Saussure, é assistemática, individual constituída por elementos ilimitados. Quanto ao caráter imutável da língua, o filósofo defende que ela sofre alterações mesmo quando analisada sincronicamente e ao:

Tratar a língua viva como se fosse algo acabado[...] implica uma atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas. A reflexão linguística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua. Do ponto de vista do sistema, a história apresenta-se sempre como uma série de destruições devidas ao acaso. (BAKHTIN, 2014, p.108).

A língua apresenta variações mesmo no momento da fala, da enunciação. O sujeito não percebe porque sua percepção no momento é sincrônica. Mesmo assim, vários processos de variação linguística ocorrem no ato da fala. E, antes mesmo dessas mudanças se tornarem perceptíveis pela comunidade linguística, elas já têm existência latente no próprio discurso dos sujeitos.

Bakhtin também tece uma crítica à dicotomia significante/significado. O significante configura-se enquanto a imagem acústica do signo; o significado configura-se como conceito. Eles, na verdade, são duas faces inseparáveis do signo. Este arbitrário e convencional, visto que a relação de sentido entre o significante e significado não é necessária. Nessa perspectiva, signos se relacionam entre si dentro do próprio sistema.

Esse enfoque dado à forma linguística, sem levar em consideração os sujeitos no ato da enunciação, é um dos aspectos que mais divergem do pensamento Bakhtiniano.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que esta adquire no contexto. (BAKHTIN, 2014, p. 96).

O sentido da palavra, nessa perspectiva de linguagem, só tem condições de apreensão quando esta é considerada em seu contexto real de uso. A palavra ganha diferentes sentidos ao ser utilizada em situações diversas, distintas no ato comunicativo. O valor do signo, para Saussure, está na relação que este tem com os outros dentro do próprio sistema. Em direção oposta, Bakhtin atribui o valor do signo na relação que ele tem com o externo, com o contexto, situando o sujeito dialógico em uma abordagem histórica e viva da língua.

O PENSAMENTO DIALÓGICO DE BAKHTIN

O pensamento dialógico compreende a língua como resultado da interação verbal, pelo fato de a língua só poder produzir sentido quando inserida no contexto de uso, de relações entre os sujeitos. Ao negar que a essência da língua repouse apenas no indivíduo (subjetivismo) ou somente na estrutura da forma (objetivismo), Bakhtin abre espaço para o estudo da fala (ele reflete que “no objetivismo, o ato de fala-enunciação- é rechaçado decisivamente para os confins da linguística”).

A língua possui uma natureza comunicativa. Consequentemente, a enunciação é um fenômeno de caráter puramente social e dialógico. A linguagem apresenta sua dupla face: a social/ individual (mundo/sujeito) e a natureza comunicativa. Essa dupla face caracteriza a interação verbal, esta, por sua vez, é aspecto central para a compreensão da linguagem enquanto ato discursivo.

Sendo o sistema linguístico o produto de uma reflexão sobre a língua, a compreensão dialógica da linguagem insere o sujeito/ locutor. Sériot (2015) esclarece, nessa dinâmica, que Bakhtin insere a presença de locutores e não de enunciadores. O locutor permeia o âmbito da troca social.

O sujeito é um indivíduo concreto, real, sustentado nas situações de uso que se caracterizam pela particularidade de estar sempre em diálogo permanente com a fala dos outros indivíduos, de responder ao outro, além da capacidade de antecipação da reação destes. A esta capacidade de responder ao outro, Bakhtin chama de atitude responsiva/ responsividade. Nela o locutor mantém uma compreensão ativa da língua. Bakhtin (2011) reflete que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte e o falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena. (BAKHTIN, 2014, p. 271).

Nesse processo de interação verbal, o enunciado vivo difere da mera forma linguística. Esta, enquanto sinal, é estável e equivale apenas a si mesma, sem valor significativo. Somente enquanto signo é que passa a ser variável e flexível. Mas para adquirir a condição de signo, o sinal deve ser considerado a partir do contexto interacional. A partir do ponto de vista do locutor, este deve levar em consideração o ponto de vista do receptor.

Nessa perspectiva, é que apresentamos a diferença entre ato de descodificação e ato de reconhecimento da forma utilizada. Reconhecer a forma implica a relação com o sinal, enquanto que descodificar o sinal implica, num contexto preciso e específico, compreender a significação particular da forma. Para que

o sinal se desloque “dialeticamente” para signo, é necessário que ele seja absorvido pela nova qualidade de signo que adquire na situação comunicativa.

Essa assimilação resulta na compreensão (descodificação) que implica um contexto ideológico preciso, portanto, o signo configura-se também como ideológico. Bakhtin (2014) ressalta que: “não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras coisas boas ou más, importantes ou triviais [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial.”

A enunciação (falada ou escrita) sempre será uma resposta a alguma coisa e será atribuída como tal. Por isso ela é um elo da cadeia dos atos de fala. O enunciado será sempre uma ponte para ligação com outros enunciados, um elo na cadeia de comunicação discursiva. Cada enunciado, em sua plenitude, é caracterizado pelos elementos extralinguísticos que o compõe. Esses elementos são dialógicos e perpassam também o interior do texto.

Para a concretude da compreensão, Bakhtin propõe estabelecer os limites essenciais do enunciado. Ideia que retoma o conceito de responsividade, da capacidade de resposta entre os sujeitos da enunciação. Assim, dá-se a alternância dos sujeitos do discurso. A capacidade que cada um tem de saber a hora de falar e escutar, de ser capaz de fazer antecipações e réplicas.

Percebemos aqui o papel significativo e ativo do outro no processo de significação discursiva, uma relação dialógica, responsiva e dialética. A relação dialógica insere o outro e o mundo, o contexto. Isso confere à linguagem seu caráter dialógico.

Na dialética da inter-relação semântica e dialógica, entendemos que o sujeito nunca está sozinho no ato da comunicação. Bakhtin (2011) revisita constantemente o discurso do “outro”, trazendo-o em todo ato de comunicação, compreensão, leitura e escrita. Nessa perspectiva, o texto (escrito ou oral) é a realidade imediata do pensamento e das vivências do sujeito dialógico.

Nosso pensamento, os sentidos e os significados estão voltados para o outro e se constroem a partir do outro, configurando-se em forma de texto. É nesse

campo intersubjetivo que acontecem as relações dialógicas entre os textos e também no interior de um texto. Podemos, aqui, também perceber e experienciar a leitura, visto que o homem, inserido em uma sociedade, fala, escreve, trava embates discursivos e ler.

Passamos sempre pelo discurso do outro e a leitura de um texto é sempre intersubjetiva e interdiscursiva. Para ler/ compreender um texto é necessário penetrar a cadeia discursiva em que ele é constituído. Dessa maneira, o leitor sempre interage e dialoga com o texto e numa atitude ativa responsiva constrói dos sentidos do texto-discurso. O leitor entra em contato com o texto e estabelece com ele um diálogo.

Todo texto, na conjuntura de sua teia discursiva em que está presente a voz do outro imediato ou não, apresenta implícitos e vazios. Os implícitos devem ser compreendidos através de pistas dadas pela própria relação interdiscursiva no contato com o texto. Já os vazios precisam preenchidos pelo leitor num processo de construção de sentidos.

O leitor torna-se coautor do texto na produção de sentidos. O texto na compreensão dialógica responsiva não está pronto, permanece em construção, é um evento dialógico. E o leitor é um sujeito ativo responsivo em relação ao texto. Essa é a grande contribuição da teoria dialógica: perceber a linguagem não como expressão do pensamento, mas como viva, história, contextual. Reconhecendo o papel primeiro da compreensão, da troca, do diálogo, da significação, da dialética do signo, do outro e das vozes que permeiam a cadeia interativa da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discursões aqui apresentadas objetivaram discutir três abordagens referentes à natureza da linguagem. O subjetivismo idealista, em que há uma visão da linguagem como uma representação fidedigna daquilo que existe na mente humana; a linguagem seria um espelho da psique do falante de uma língua. O objetivismo abstrato, no qual impera o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito; essência da língua encontra-se no próprio sistema, diferente do psiquismo

individual do Subjetivismo. O dialogismo, proposta da perspectiva bakhtiniana, compreende a linguagem em sua natureza dialógica. Para a compreensão dessas três abordagens, percorremos uma breve linha que explicita diversos olhares que se voltaram à linguagem, bem como as suas perspectivas de análise.

Compreendemos como de grande relevância a abordagem dialógica, proposta pelo teórico Bakhtin, sobre o conceito de linguagem, unicidade do meio social e do contexto social como condição de interação e inter-relação entre os sujeitos. Estes entendidos como aqueles situados no tempo, no espaço e na história. Especialmente, considerando que, para Bakhtin (2014), o enunciado está ligado às relações exteriores e dialógicas em que o sujeito está envolvido e não em uma relação de signo para signo. Dessa forma, a reflexão aqui apresentada traçou um percurso teórico à luz do dialogismo e da compreensão dos estudos linguísticos a partir da natureza da linguagem. Contudo, refletir sobre uma filosofia dialógica propõe novas discussões sobre paradigmas da área e, dessa forma, consolida a perspectiva de análises modelares a partir da manifestação da linguagem, enquanto desvelamento teórico e aplicável.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOURA, Raimundo José Rodrigues de. **Múltiplas Leituras no texto e Coenunção: Um Olhar sobre a Intertextualidade Bíblica em Contos Machadianos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal do Piauí.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAPÍTULO 6

ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FUTUROS MESTRES: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Priscilla Basmage Lemos Drulis

Crys Michelly Oliveira Dutra

Luis Mauro Neder Meneghelli

Antonio Sales

INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia não eliminou o uso de cartas, conforme considerou Colaço (2014), em seu artigo para o Jornal do Nordeste. Contudo, escrever uma carta ainda continua a não ser muito fácil. Embora a escrita aconteça em um espaço bem particular, a expectativa de quem redige um documento traz certa perplexidade. Foi o que aconteceu, na instituição de ensino à qual os autores deste artigo estão ligados, no primeiro dia de aula da turma ingressante do Mestrado Profissional em Educação. Um dos docentes da disciplina de Seminário de Pesquisa I solicitou que cada um dos acadêmicos escrevesse uma carta para uma pessoa especial, contasse como se sentia como mestrando e quais as expectativas em relação ao curso.

Conquanto a sintonia da troca está no centro da noção de correspondência, uma vez que “[...] as cartas conseguem transmitir melhor os sentimentos de quem as escreve” (COLAÇO, 2014, s.p), esse não foi o caso. O destinatário das cartas foi o próprio professor, que criara essa estratégia para a disciplina, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais e adoção temporária de aulas remotas e *online* devido aos impactos do surgimento da pandemia do Coronavírus Disease 2019 (COVID-19). Esse novo vírus surgiu no final do ano de 2019, em Wuhan na China, na forma de uma nova pneumonia com características clínicas pouco conhecidas, com alto índice de transmissão e rapidamente se espalhou pelo mundo. Isso trouxe consequências na saúde e na economia para todos os povos e nações (RIO; MALANI, 2020).

Para Grassi (1998), etimologicamente, *lettre*, carta em francês, tem sua raiz latina *littera*, que significa cada uma das *letras* do alfabeto. No plural, *litterae*, designa toda espécie de escrito a um destinatário – carta, missiva, epístola ou bilhete. Falar-se em *correspondência* só será adequado quando uma ou várias cartas são trocadas entre duas pessoas mutuamente: em latim, *cum respondere* significa *responder de volta, estar em resposta com alguém*.

Nessa seara, Foucault (1992) busca as origens dos significados e as formas que adquiriram a escrita do íntimo, na Antiguidade. Para esse autor, a escrita aparece, em um sentido geral, como um ensinamento de si para si mesmo, um exercício constante do pensamento, um aprender a arte de viver, pois “[...] atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; o facto de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha [...]” (FOULCAULT, 1992, p.129).

Concorda-se com esse autor, quando afirma que a escrita tem um papel libertador e proporciona fluidez na comunicação para aqueles que não têm facilidade de se expressar oralmente, pois debela o constrangimento de ~~ter~~ fazê-lo na presença de terceiros que, nem sempre, compartilham do mesmo entendimento. Além disso, ao escrever, o sujeito revê seus pensamentos e conceitos, solidificando-os e dissipando as dúvidas.

A escrita é o exercício do pensamento. A ela precede a meditação, o raciocínio, muitas vezes emocional e aliado a experiências práticas. Dela resultam discursos que poderão ser transformados em ação: livros, obras primas ou registos que marcarão uma etapa da humanidade, podendo “[...] constituir uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior.” (FOULCAULT, 1992, p.131). Outro fruto resultante da escrita podem ser relatos de simples reflexões e que se destinam a alguém ou a um grupo de pessoas - uma carta. Esse documento tem a capacidade de atuar tanto no destinatário como em quem escreve, o que lhe dá um importante poder.

Nesse sentido, Gomes (2004) fez estudos sobre as cartas pessoais e de outros artefatos autobiográficos, produzidos nos últimos dois séculos, abordando as tentativas de coexistência entre as concepções de igualdade e liberdade que completam as ideias inovadoras sobre o sujeito. Esse autor percebeu que, na equidade moral e política, existe o sujeito subordinado ao crivo da sociedade nas vertentes conservadora e socialista. Além disso, ele deve ser fiel ao princípio de liberdade que “[...] guarda a ideia de indivíduo singular, ao mesmo tempo único

em relação a todos os demais e múltiplo no que diz respeito a seus papéis sociais e possibilidades de realização pessoal” (GOMES, 2004, p.12).

O objetivo deste trabalho foi compreender as dimensões pessoais e expectativas futuras, relacionadas com o ingresso no mestrado, expressadas por meio das cartas. Para esse fim, a metodologia adotada foi de abordagem qualitativa fundamentada no método (auto) biográfico.

Para proceder à análise que aqui se apresenta, levou-se em consideração o que consta no preâmbulo da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016), segundo a qual “o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante”. Mediante essa perspectiva, de que o participante deve ter participação livre e consciente, solicitou-se, aos participantes, uma carta por meio da qual eles expressaram o desejo e disponibilidade de contribuir com o relato de sua experiência.

CONTEXTUALIZANDO

A realidade diária é entendida de modo peculiar a cada indivíduo. Atribui-se sentido às situações por meio do nosso mundo de crenças, que são formadas a partir das vivências, valores e papéis culturais essenciais ao grupo social a que se pertence, conforme considera Merleau-Ponty (1999), que defende a importância de aliar historicidade e sentido às coisas: “Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18).

Cabe apontar que o procedimento de análise levou em consideração a relação do sujeito com o Mestrado, uma relação que não é exclusivamente de pesquisador. Assim, o estudo teve como ponto fundamental a percepção do investigador sobre as falas do sujeito mestrando, buscando o afastamento da visão histórica e cultural, tais como de opiniões e julgamentos durante o processo de busca.

Fundamentado nesses fatos, procurou-se, por meio das percepções demonstradas nas narrativas autobiográficas, captar as essências existentes nos

conhecimentos demonstrados pelas vivências dos sujeitos. Assim, o ponto de partida para a investigação da pesquisa se deu a partir da visão dos sujeitos/mestrandos, colaboradores do estudo, tomando como norte a descrição de suas interpretações.

Para melhor compreensão do que vem sendo cognominado de narrativa, é pertinente que se registre o que Reis (2008) considera sobre os procedimentos na realização de pesquisas dessa natureza:

Toda a investigação narrativa implica a recolha de diferentes vozes, a interpretação dessas vozes e a construção de uma história (o relatório da investigação) onde as narrativas dos investigados e as narrativas do investigador se fundem/entrecruzam para a compreensão de uma realidade social. O relatório de investigação narrativa constitui uma história que o investigador conta a si próprio e aos leitores, ou seja, um argumento construído através da articulação de um conjunto de dados que pretende interpretar retrospectivamente acontecimentos passados, atribuindo-lhes sentido no contexto específico em que decorreram. Para que esta história seja realista, deve incluir evidências e argumentos que apoiem a sua plausibilidade (REIS, 2008, p. 6-7).

Assim, pressupondo a vivência de cada indivíduo, como é o caso das narrativas reportadas nas cartas dos mestrandos, investigadores e leitores da pesquisa podem compreendê-la porque são também participantes da condição humana. O que se procura, é uma exposição direta e intuitiva da experiência baseada na observação, ainda assim, sabendo que ela permite várias interpretações, tal como afirma Gil (1999, p. 32): “[...] haja o que houver, a coisa está aí.”

A busca pela essência - no caso, as concepções e expectativas de cada mestrando - tem como principal instrumento a descrição detalhada que produz variantes norteadoras para categorizar os elementos procedentes da investigação. Tais categorias de análise amparam a efetivação de uma triagem qualitativa mais direcionada do fenômeno. Segundo Bicudo (2000), realizar uma análise qualitativa é um fato de grande relevância para a fundamentação da descrição do sentido e das percepções vividas pelo sujeito, no qual não se tem o objetivo principal de julgar as devolutivas coletadas nas análises.

AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Observa-se, atualmente, um número crescente de pesquisas sobre autobiografia, nas mais diversas áreas como Literatura, Psicologia, História, Sociologia, Antropologia, entre outras. Segundo Galvão (2005, p. 329),

Os conceitos de narrativa, história, biografia, são cada vez mais usados por investigadores nas ciências sociais e em educação. A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa. Mais do que um paradigma novo, representa a existência de uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstroem e se recombinaem (CASEY, 1995). Sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Narrativa tem, no entanto, sempre associado um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

A narrativa não é construída livremente, ela descreve fatos significativos que a pessoa constrói para “si mesma”. Para Bruner (1990), a autobiografia não é um registro, mas uma narração em que o sujeito reflete sobre suas ações, diante das circunstâncias na qual se encontra, de que forma e por quais razões. É um relato feito no presente, por um narrador. Na verdade, trata-se de um processo de construção de um protagonista, que tem o seu nome, existiu em um passado e remete a história no presente, na qual o ator principal se une com o narrador.

Para Martinez (2008), a história de vida de uma pessoa pode ser registrada por fragmentos panorâmicos, como se fossem fotografias de um dado instante espaço-temporal (como no perfil jornalístico) ou a integralidade mais ampla da vida (caso de biografias) de indivíduos ou grupos sociais.

Na pesquisa em educação, a narrativa autobiográfica mostra-se como opção de pesquisa qualitativa, tendo em vista que a experiência humana, como considera Rabelo (2011, p. 13), “[...] só pode ser interpretada de maneira qualitativa”. Sendo assim, corroboram-se as ideias de Martinez (2008), Bruner (1990) e

Rabelo (2011), quando identificam a autobiografia como narração da análise, que podem ser registradas em trechos ou partes de uma dada realidade do sujeito.

O método (auto)biográfico foi a base para realização desta pesquisa, estreitado à pesquisa-formação, cuja base são as histórias de formação. A investigação se insere no campo da pesquisa de abordagem qualitativa e paradigma interpretativo. Para Ferrarotti (2014), o método (auto)biográfico leva o pesquisador a reconhecer um saber construído coletivamente, nas relações intersubjetivas entre os sujeitos. Dessa forma, constitui-se como um saber inserido, incorporado e centrado.

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a investigação narrativa biográfica possui uma abordagem própria ou aspecto específico, não é um método e vai além de uma estratégia metodológica. É considerada um ramo da investigação interpretativa que compactua com alguns dos princípios metodológicos da investigação qualitativa, ao passo que introduz algumas aberturas na investigação qualitativa habitual, como o fato de que a experiência vivida não é algo a apreender, e sim a ser empregada no próprio processo investigativo.

Portanto, as narrativas autobiográficas são vistas, entendidas e analisadas com bastante cuidado, pois geram preocupação peculiar nos processos de formação, bem como a compreensão de seus elementos formadores. Segundo Nóvoa e Finger (2014, p. 23), “São elementos provenientes do pensamento reflexivo do próprio sujeito que os expressa pela tomada de consciência individual e coletiva, sendo, portanto, considerado um processo de (auto)formação”.

AS CARTAS COMO FORMAS DE ESCRITA

Para Bouvet (2006), a escrita de cartas é uma prática que existe há mais de quatro mil anos e perpassa várias atividades sociais, em cada uma das quais adquire formas características. Porém, mediante os enfoques composicional e temático, seu estilo proteiforme a faz redutível de um modo único. O mesmo autor complementa:

(...) da carta breve às epístolas, da carta de negócios à de amor, da crônica à ficção, caracteriza-se por acolher uma temática variada expressa em múltiplos registros linguísticos. Existe uma grande diversidade de tipos de cartas que se adequam às mais variadas circunstâncias de uso na vida social e adotam formatos diversos ao longo do tempo, o que as converteu em objeto de variadas classificações em todos os tempos (BOUVET, 2006:11-12).

Grassi (1998, p. 5) afirma que “Toda carta é uma recriação pessoal de um espaço codificado de comunicação social”. Nesse sentido, ao se abordar a carta como um fenômeno, tem-se que entendê-la como objeto de amostra do(s) seu(s) sentido(s) e como estrutura que agrupe existência e significação, sujeito individual e social. Portanto, o conhecimento e práticas de Bouvet (2006) e Grassi (1998) motivaram os professores, ingressantes de um Programa de Mestrado Profissional em Educação, ao desafio da narrativa.

A autobiografia requer, segundo Lejeune (1998), uma declaração de intenção do autor denominada pacto autobiográfico, algo que não existe na correspondência particular. Nesse sentido, a pesquisa autobiográfica foi concebida como uma probabilidade adequada para trabalhar com questões complexas da formação dos acadêmicos. Assim, foi sugerido aos mestrandos em educação que produzissem uma carta na qual eles relatariam a alguém próximo como estava sendo o ingresso no programa, seu primeiro dia de aula, seus sentimentos, impressões e expectativas. A priori, as cartas não foram escritas com o propósito de serem publicadas; uma autobiografia, no entanto, releva-se justamente por essa razão, na medida em que promove, do autor, uma atitude retrospectiva, de modo a reconstituir, no presente da escrita, toda uma existência advinda.

O propósito, portanto, foi de provocar os mestrandos, por meio dessa prática, a externalizarem as compreensões construídas, histórica e culturalmente, sobre as concepções do que é ser mestrando e o que esperam como mestres. É uma experiência de condução dos sujeitos ao processo de reflexão sobre sua posição diante de suas escolhas no presente e das expectativas para o futuro, na transformação da sua história, seja pessoal, educacional ou profissional.

AS CONCEPÇÕES REPORTADAS NAS CARTAS DOS MESTRANDOS EM EDUCAÇÃO

Segundo Japiassú e Marcondes (2008), tratando-se de uma definição filosófica, a palavra concepção vem do latim *conceptio*, e significa operação pela qual o sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria.

Para Ruiz (1993) e Flores (1998), o termo concepção tem sido abordado com sentidos conexos a outros termos relacionados, como, por exemplo, crenças, modelo, representação, a 'definição de um conceito' e a 'imagem de um conceito'. Cury (1994), por sua vez, considera que as concepções englobam as crenças, de forma a se tornarem sinônimos.

Brousseau (1997) aborda que as concepções são determinadas por sua estrutura lógica interna e pela constância eficácia com a qual são mobilizadas. Nesse sentido, o autor destaca:

As concepções podem ser determinadas teoricamente como conjuntos de conhecimentos e de saberes frequentemente solicitados juntos para resolver situações, empiricamente como modelos de respostas coerentes, dada por uma parte importante dos sujeitos sobre uma classe de situação (BROUSSEAU, 1997, p, 18, tradução nossa).

Para o autor, algumas concepções adquiridas não desaparecem imediatamente para dar lugar a uma concepção mais adequada; sendo assim, elas podem ser resistentes, provocando, portanto, erros e impactando em impedimentos.

Por considerar-se importante para a compreensão deste trabalho, cabe contextualizar o programa de Mestrado Profissional em Educação da universidade pesquisada, pois, conforme já referido, os discentes desse programa foram alvo do desenvolvimento do presente estudo. O programa oferece duas linhas de pesquisa definidas em: Organização do Trabalho Didático e Formação de Professores e Diversidade.

Para análise das cartas escolheu-se uma turma de mestrandos composta por vinte e quatro acadêmicos, dentre eles, professores de diversas licenciaturas (Geografia, História, Filosofia, Letras, Matemática, entre outras) Pedagogos, Psicólogos, que ingressaram no ano de 2020.

A aula inaugural, realizada no dia 09 de março de 2020, com a disciplina Seminário de Pesquisa Educacional I, tinha o objetivo de expor e aprofundar as principais epistemologias que vêm informando as pesquisas na área de educação, dentre elas o positivismo, a fenomenologia, o marxismo e as novas abordagens decorrentes das críticas a essas epistemologias. O objetivo também foi o de apontar estudos teóricos e metodológicos de investigação científica, visando à discussão e reelaboração dos projetos de pesquisas que constituem o assunto da dissertação dos alunos ingressantes no Mestrado em Educação.

Durante a efetivação dessa disciplina, o procedimento de ensino adotado foi a leitura prévia de todos os textos apresentados no plano de ensino detalhado da disciplina, com base nos quais os alunos deveriam fazer anotações de questões que os inquietassem, bem como o resumo dos conceitos, opiniões, ideias centrais e dúvidas, com o fim de serem discutidas em sala de aula, a fim de proporcionar um debate dos conteúdos estudados.

Considera-se importante ressaltar esta fala de Paulo Freire:

É preciso que nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e “escritor” se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente com estes “seres programados, mas para aprender”, de que nos fala François Jacob. É necessário, então, que aprendamos a aprender, vale dizer, que entre outras coisas, demos à linguagem oral e escrita, a seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida (FREIRE, 2001, p. 267).

Sob esse olhar prospectivo sobre as experiências formadoras, surge o entendimento de que a “[...] formação é inevitavelmente um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida” (NÓVOA; FINGER 2014, p. 153). Nesse sentido, um dos

professores propôs que os ingressantes escrevessem uma carta para alguém especial, contando suas concepções sobre o Mestrado, o que espera dele e quais suas expectativas bem como novas experiências de ser mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação, iniciando sua carreira como pesquisador. Desse modo, efetivava-se “[...] a importância da reflexividade do sujeito, atuante na sua expressão e, ao mesmo tempo, na interação intersubjetiva, contribuindo cientificamente para conferir a esse sujeito um estatuto ativo de pesquisador” (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 125).

As cartas em que um sujeito se expressa devem ser valorizadas e analisadas, pois o ato de escrever/narrar mobiliza o sujeito-ator a “[...] viver sua singularidade, a partir do investimento em sua interioridade e no conhecimento de si, através dos questionamentos sobre suas identidades” (SOUZA, 2006, p. 296). Assim, enfatiza-se que “[...] a conscientização é exigência humana, é caminho para pôr em prática a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 31).

A atividade da escrita das cartas pelos mestrandos buscou proporcionar uma reflexão sobre a nova caminhada desses sujeitos, procurando dar espaço para exporem suas ideias, pensamentos e sentimentos, expressando-se livremente e se configurando nesse novo contexto.

Essa experiência da escrita de cartas propiciou conhecer o conteúdo de 24 cartas. No entanto, dada a exiguidade do espaço para um artigo, considerou-se a redução desse número. Escolheram-se, para isso, duas concepções que estivessem presentes nas cartas, para, em seguida, selecionarem-se as 13 que seriam analisadas. Estas receberam a numeração de 1 a 13 (A1, A2, ..., A13). As cartas que não constaram nessa seleção serão analisadas em outra oportunidade, pelo fato de expressarem concepções diferentes das que serviram ao critério adotado.

Com a finalidade de exibir uma explanação concisa da documentação narrativa, das concepções e expectativas sobre o mestrado, descrevem-se algumas concepções comuns e distintas, quais sejam:

1. Concepção de que o mestrado causa alegria, promovendo entusiasmo, reflexão, confiança, empolgação;

2. Concepção de que o mestrado é o retorno à sala de aula, fazendo sair da zona de conforto, causando nervosismo, angústia e medo.

Com relação à primeira categoria, destacam-se, primeiramente englobadas, algumas falas dos 13 mestrados, expressas nas cartas escritas por eles, referentes ao fato de o mestrado causar alegria, promover entusiasmo, reflexão, confiança, empolgação: Estou muito feliz pela conquista (A1, A2, A3, A6); Estou ingressando animado, empolgado e cheio de expectativa o mestrado (A1, A3, A4); Estou profundamente inspirada pelo desafio (A5).

Confirmam-se outras falas, agora separadamente, no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – categoria A

Acadêmicos	Enunciados
A1	“realmente estou muito animada com as aulas sentindo útil e feliz. Estudar é maravilhoso e adquirir conhecimento é notável”
A2	“Sinto-me imensamente feliz e realizada por estar fazendo um mestrado.”
A3	“Estou muito feliz em estar iniciando o Mestrado como aluna regular, cheia de expectativas e ânsia de aprender.” “Tenho ficado muito feliz e confiante pois todos ao meu redor tem me apoiado e me transmitido palavras doces e incentivadoras.”
A4	“Mas conferindo meus sentimentos garanto que a empolgação é maior que o medo.”
A5	“Estou temerosa sim, mas profundamente inspirada pelo desafio.”
A6	“hoje estou ingressando em um programa de mestrado em educação, com muita felicidade e orgulho.”
A7	“Sinto-me lisonjeada pela vida, agraciada, pois aos sessenta anos, percorro caminhos ao lado de jovens e me sinto com fôlego para chegar com eles no mesmo ponto, sem maiores dificuldades.”

Fonte: Autores(2021)

Diante desses primeiros relatos, percebem-se expressões de grande satisfação, agradecimento, motivos de orgulho pessoal; nesse sentido, confere-se que “A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás e só pode ser vivida olhando-se para frente” (KIERKEGAARD, 1844 apud EWALD, 2008, p. 149).

Evidencia-se, ainda, que existe a concepção de que o mestrado é o retorno à sala de aula, que leva a da zona de conforto, causando nervosismo, angústia e medo. É uma categoria que difere da anterior e exterioriza sentimentos reveladores, conforme se pode observar nestas falas: depois de anos fora de sala de aula, retorno para ingresso ao mestrado (A8, A11 e A13); Mistura de ansiedade, apreensão e nervosismo (A9 e A12); Medo de falhar durante o caminho (A10); “Tirar da zona de conforto” e me leva a aprofundar em espaços que até então estavam distantes do meu olhar” (A4 e A13).

O Quadro 2 apresenta, separadamente, o registro dessas percepções, expressas pelos mestrandos.

Quadro 2 – Categoria B

Acadêmicos	Enunciados
A8	<p>“depois de 11 anos de sair da Universidade aqui estou novamente, parece que é a primeira vez que eu me sento em uma cadeira dessas que o apoio é de braço”</p> <p>“os nervos estão à flor da pele, as expectativas são muitas, quantas coisas estou tendo que passar para chegar até aqui.”</p>
A9	<p>“Hoje começou mais uma fase acadêmica em minha vida, o sentimento que me surge é a mistura de ansiedade e nervosismo...”</p>
A10	<p>“Existe uma mistura de empolgação e medo, pois se de um lado começo a trilhar este novo desafio, o medo de falhar no caminho me lembra do quanto preciso estar focado. Esta disciplina já me deu amostra do que vem por aí, com textos que me tiram da zona de conforto e me levam a aprofundar-me em espaços até então distantes do meu olhar.”</p>

A11	“Já faz muito tempo que não sento em uma sala de aula, mas bora lá viver esse momento plenamente.”
A12	“Iniciei hoje nas aulas do mestrado e estou bem apreensiva”
A13	<p>“Estou apavorada com tudo isso. Há dez anos não entro em um ambiente acadêmico, com aulas com professores, olhando nos olhos, tête-à-tête. Aquela sensação de medo do desconhecido, de errar, de não responder.”</p> <p>“Há muito não era desafiada a sair da minha zona de conforto, dos “bons portos” que nos convidam a ficar e a estacionar. Estou temerosa sim, mas profundamente inspirada pelo desafio.”</p>

Fonte: Autores (2021)

Evidencia-se, por meio desses registros, que não poder estar no controle da situação, a busca pelo novo despertam sentimentos ruins; contudo, é notável a percepção de que para alcançarem o objetivo de ingresso ao mestrado, esses mestrandos terão muitas dificuldades e precisarão se dedicar, a fim de se realizarem como profissionais.

Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a investigação narrativa permite entender como os docentes/mestrandos dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais, como o professorado constrói seu saber profissional e a reflexão, que são expressos na narrativa formativa. Nesse sentido, os trechos analisados concordam com autores, pois o relato da vivência é o modo como o docente integra sua teoria e prática de ensino, possibilitando o processo de aprendizagem, reflexão, a fim de contribuir para seu contexto profissional.

Contar e recontar a própria experiência é uma boa estratégia para pensar sobre identidade e analisar práticas a fim de melhorá-las. A busca pela formação continuada por meio do mestrado sugere uma procura do novo, o abandono da zona de conforto, para que aprimoramento do conhecimento e o compromisso de partir para

[...] além de si mesmos – como projetos-, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo é uma ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (FREIRE, 2003, p.73).

Por meio do estudo e análise dos relatos nas cartas, foi possível identificar que os discentes sentiram o mestrado como espaço de desequilíbrio e equilíbrio. As falas relataram um conforto em relação ao que o programa fará sobre a aprendizagem, a relação aluno/professor e o aprimoramento de conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou as narrativas de 13 mestrandos, considerando a experiência educacional e de vida de cada um deles, por meio de elementos individuais intrínsecos, assim como o modo peculiar de interpretar o mundo. Esses dados individuais conduzem, em sua essência, aos aspectos culturais, lingüísticos, crenças, expectativas, concepções, pontos relevantes que são comuns entre os sujeitos.

A atividade de escrita das cartas proporcionou que os mestrandos realizassem uma análise pessoal a partir do programa, pois narrar e reviver uma experiência de vida é um procedimento fundamental para crescimento pessoal, constituindo uma qualidade fundamental da educação.

Os resultados revelam as dimensões pessoais bem como as expectativas dos participantes desta pesquisa, tais como satisfação, ansiedade, nostalgia do tempo de aluno, cumprimento de desafio proposto, medo, gratidão e confiança.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, M. A. *Fenomenologia Confrontos e Avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BOLÍVAR BOTIA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla, 2001.
- BOUVET, N. E. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: EUDEBA, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510/2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtido. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46.

BROUSSEAU, G. *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal. A paraître dans "Interactions didactiques" (Genève), 1997.

BRUNER, J. *Actos de significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70, 1990.

COLAÇO, J. Prática de trocar cartas sobrevive à era digital. **Diário do Nordeste**. 03 de Fevereiro de 2014. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/pratica-de-trocar-cartas-sobrevive-a-era-digital-1.803640> Acesso em: 03 Fev. 2021. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/pratica-de-trocar-cartas-sobrevive-a-era-digital-1.803640>

CURY, H. *As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar erros dos alunos*. 1994. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

EWALD, A. P. Fenomenologia e existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos. *Estudos e pesquisas em psicologia*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 2, p. 149-165, 1º semestre 2008.

FERRAROTTI, F. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: UFRN, 2014.

FLORES, P. *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Granada: Comares, 1998.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Lisboa: Vega; Passagens, 1992. p. 129 – 160.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf> Acesso em: 17 abr. 2020.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, A. C. (org.). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV. 2004. 380p.
- GRASSI, M. C. *Lire l'épistolaire*. Paris: Dunod, 1998.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LEJEUNE, P. *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin, 1998.
- MARGOLINAS, C. De l'importance du vrai et du faux dans la classe de mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage – Éditions, 1993.
- MARTINEZ, M. *Jornada do herói: estrutura narrativa mítica na construção de histórias de vida em jornalismo*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2008.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In:
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: UFRN, 2014. p. 157-187.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: UFRN, 2014.
- PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. *As histórias de vida*. Natal: UFRN, 2012.
- RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 114, 171-188, jan./mar., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a11v32n114.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, 17-34, jan./dez, 2008.

RIO, C.; MALANI, P. N. 2019 Novel Coronavirus – Important Information for Clinicians. *JAMA Network*, Chicago, v. 323, p. 1039-1040, 2020. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2760782?utm_campaign=articlePDF&utm_medium=articlePDFlink&utm_source=articlePDF&utm_content=jama.2020.1585. Acesso em: 17 jun. 2021

RUIZ, L. *Concepciones de los alumnos de secundaria sobre la noción defunción: análisis epistemológico y didáctico*. Documento no publicado. Granada:Universidad de Granada, 1993.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador; UNEB, 2006.

CAPÍTULO 7

LINGUÍSTICA COGNITIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA RELAÇÃO CONCISA?

Rosangela Maria de Almeida Netzel

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, posta como alternativa de estudos para os jovens acima de 15 anos e para os adultos, que não frequentaram ou não concluíram seus estudos.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006), muitos desafios se interpõem à modalidade, entre eles o alcance de estratégias didáticas que atendam ao interesse dos estudantes, que já participam de práticas sociais de letramento, mesmo não conhecendo o código ou estando em processo quanto a seu domínio.

Como encaminhamento ao ensino de Língua Portuguesa consideram-se, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que se referem às possibilidades de estudo de gêneros textuais como forma de contextualizar a realidade dos estudantes mediante a apresentação de conteúdos temáticos, gramaticais e estilísticos. Por isso, neste artigo, optou-se por partir de um gênero de relevância social que permitisse o trabalho com leitura e produção, elegendo-se a Carta do Leitor.

Diante dessas considerações, estabeleceu-se o objetivo de analisar direcionamentos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, com foco no gênero Carta do Leitor, valendo-se mais especificamente da coleção EJA Moderna, direcionado à fase correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, coloca-se como problema de pesquisa “*as influências teóricas da Linguística Cognitiva se fazem presentes no livro didático da EJA para o estudo de Língua Portuguesa?*”. A coleção em questão foi a última entregue pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ao segmento, que desde 2015 recebe apenas exemplares para estudantes que tenham realizado matrícula recente⁴. As reflexões sobre as propostas se colocam, aqui, como pertinentes

4 Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/apoio-a-gestao>. Acesso em 05 out. 2021.

por serem parâmetro para futuras produções e/ ou escolhas de material para a modalidade e a fase em questão.

Para embasar a análise, o viés cognitivo foi considerado, por se estabelecer como uma área de grande interesse teórico na atualidade, e por haver também sugestões teóricas sobre possibilidades práticas ao ensino, em uma perspectiva interativa. Enfatiza-se, no entanto, que os aspectos que envolvem o ensino vão muito além da cognição, incluindo afetividade, argumentação e funcionamento neurofisiológico, porém, o foco neste estudo será o viés cognitivo, um dos que o professor precisa ter conhecimento abrangente ao lidar com o processo de ensino e aprendizagem.

Emprega-se como encaminhamento metodológico a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, analisando-se propostas presentes no capítulo que trata do gênero Carta do Leitor, do terceiro volume da já citada coleção da Editora Moderna, voltada à EJA.

LINGUÍSTICA, COGNIÇÃO E ENSINO

Marcuschi (2007) defende que a cognição diz respeito ao conhecimento, suas formas de produção e processamento, reportando-se à natureza e aos tipos de operações mentais que realizamos no ato de conhecer ou de dar a conhecer. Por conseguinte, a Linguística Cognitiva, de orientação funcionalista, se dedica hoje à “explicação da produção linguística com relação aos aspectos processuais ou representacionais da mente na sua relação com a experiência sociocultural” (MARCUSCHI, 2007, p. 36).

Na mesma perspectiva, vários autores explicitam detalhes desse campo científico. Entre eles Koch (2015), como em outras de suas obras, esclarecendo que essa corrente se insere na Linguística Textual e ampliou significativamente os conceitos de coesão e de coerência, pautada em uma linha sociocognitiva, que engloba, entre outros temas, a referenciação, a inferenciação, o acesso ao conhecimento prévio, o tratamento da oralidade/escrita, e o estudo dos gêneros textuais sob perspectiva bakhtiniana. Também Palomares e Bravin et al. (2012),

voltando seus olhares para o ensino, descrevem a Linguística Cognitiva como constructo teórico (a partir de 1970) para o qual a linguagem depende de outras faculdades mentais, de modo a adotar uma visão baseada no uso, possibilitando a compreensão dos contextos em que ocorrem as construções gramaticais ou a alternância entre itens lexicais com outros usos variantes.

Para Koch (2015, p. 38-39), as estratégias são, em sentido restrito, aquelas que consistem na execução de algum “cálculo mental” por parte dos interlocutores. No mesmo sentido, para Van Dijk (2012), o cognitivo apresenta-se por meio de processamentos da informação na memória, que são estratégias operacionais eficazes sobre a estrutura e o significado, em três fases: *estocagem*, *retenção* e *reativação*, com a coerência estabelecendo-se pela soma do conhecimento prévio aos modelos cognitivos globais (*frames*; *esquemas*; *planos*; *scripts*; *cenários*). A partir disso, a coesão indica a carga de comunicação expressiva das construções linguísticas.

O contexto insere-se também como essencial nas estratégias cognitivas, pois é indispensável para a coerência, de modo que ele “engloba o linguístico, a situação de interação imediata, o entorno sócio-político-cultural e a bagagem cognitiva dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 42).

Desse modo, a abordagem cognitivista permite que se considere um contexto significativo, estudando-se tipos de construções possíveis, a partir de explicações sobre formas sintáticas que se apresentam. Assim, é necessária uma atitude crítica e criativa dos docentes em relação ao material didático e às novas possibilidades legadas pelas teorias cognitivistas (PALOMARES; BRAVIN, *et al.* 2012, p. 50).

Por conseguinte, considera-se a competência sociocomunicativa presente nas práticas sociais, de modo a levar os estudantes a transitar entre diversos gêneros do discurso, possibilitando interagir de forma conveniente em diferentes situações, como aponta Koch (2015), tendência endossada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, a mesma autora conceitua os gêneros como arcabouços cognitivo-discursivos determinados pelas necessidades temá-

ticas das diversas práticas sociais, pelo conjunto dos interlocutores, por suas relações sociais e pelos propósitos enunciativos, considerando a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo próprio.

Assim, na prática docente é essencial, segundo Palomares e Bravin *et al.* (2012, p. 37), os pressupostos de que: a) as estruturas mentais são significativas devido à sua conexão corporal e de interação com o meio, integrando os conhecimentos prévios na constituição dos novos; b) os cérebros são estruturados para projetar a ativação de mecanismos sensório-motores para níveis corticais mais altos, constituindo as chamadas metáforas conceituais primárias, que são construções como *A vida é uma viagem*, gerando enunciados como *Ele chegou ao fim de sua jornada*, que têm como essência a possibilidade de “experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 47 apud PALOMARES; BRAVIN, *et al.* 2012, p. 37; c) o ser humano possui a habilidade de desenvolver e acessar o conhecimento armazenado a partir de *categorias, frames e espaços mentais*, de modo a realizar operações cognitivas, como *mapeamentos metafóricos, inferências e mesclagens*. Por conseguinte, no cognitivismo, “os significados das palavras, sentenças e outras estruturas linguísticas são vistas como *motivadas e alicerçadas na experiência concreta* do ser humano com o meio com o qual interage” (PALOMARES; BRAVIN, *et al.* 2012, p. 38).

Defendendo a relação de complementaridade entre a argumentação e a leitura, Cordeiro (2007), também pautada no cognitivismo, interliga leitura e produção textual do gênero Carta do Leitor. Para tanto, a autora enfatiza, ainda, que o gênero se relaciona ao exercício da cidadania, por possibilitar ao leitor opinar sobre a realidade social e que possui alta carga persuasiva e de recursos linguístico-argumentativos e cognitivos, inclusive implicitudes importantes para a produção do sentido. Dessa forma, tal estudo aponta que a situacionalidade (que se refere à relevância de um texto em dada situação comunicativa) e a intertextualidade (diálogo entre textos) são elementos intrínsecos à Carta do Leitor.

Nessa perspectiva, Cordeiro (2007) cita que os PCN criticam o uso de textos como meros pretextos para estudos gramaticais desconexos. Buscando a

superação desse fato, enfatiza que o leitor precisa ter um objetivo com a leitura e se utilizar de estratégias que considerem: previsão ou predição do tema pelo título ou por outros elementos; leitura rápida para identificar a ideia geral; análise minuciosa para concretude da leitura com possíveis correções de sentidos; dedução de significados de palavras ou pesquisa quanto a eles; referências de pronomes, conectivos, formas verbais, sufixos, prefixos, entre outras (CORDEIRO, 2007, p. 99).

Portanto, as propostas didáticas que se pautam em uma abordagem interativa, segundo Cordeiro (2007), consideram os elementos: *Condições de produção, recepção e circulação* (autor, motivo da produção, leitor preferencial, suporte/ veículo de circulação); *Tema abordado*; *Organização textual*; *Aspectos de estilo e linguagem* (estilo, pessoa do discurso, concisão na linguagem, operadores argumentativos). Desse modo, tais apontamentos podem ser relacionados à “grande complexidade do processo de construção de um texto e a gama de atividades de ordem sociocognitiva que se realizam com vistas à produção de sentidos” (KOCK, 2012, p. 23).

No processamento do gênero Carta do Leitor é possível que se identifique a posição enunciativa do autor, a variedade linguística, o modo de discurso utilizado, a situacionalidade, a seleção lexical, a intencionalidade, entre outros aspectos, considerando as escolhas linguísticas e operadores argumentativos (CORDEIRO, 2007), em especial referentes a:

- a) uso de perguntas retóricas; b) expressões coloquiais/ e ou gírias; c) inserções com comentários metadiscursivos; d) inserções com advertências ao produtor do texto (a matéria-prima) que originou a Carta; e) uso de operadores argumentativos; f) uso de termos ou expressões formais; g) uso de termos estrangeiros; h) uso de modalizadores e marcadores de pressuposição; i) marcas do processo de (re)formulação textual; j) paráfrase; k) intertextualidade; l) sintaxe própria da linguagem culta e escrita, entre outros (CORDEIRO, 2007, p. 122).

Por conseguinte, em uma abordagem didática da Carta do Leitor na perspectiva interativa o estudante poderá chegar a uma análise mais profunda dos recursos cognitivos e argumentativos presentes nesse gênero textual. Por con-

seguinte, sua competência de leitura e de produção será ampliada, levando ao estabelecimento de inferências, ativação de experiências anteriores, de modo a integrar a voz do jornalista ou escritor, à sua própria voz, em um processo de mesclagem de vozes e visões.

PROPOSTAS DO LIVRO EJA MODERNA: GÊNEROS E CARTA DO LEITOR

O estudo dos gêneros textuais já se faz presente nas escolas e nos materiais didáticos produzidos para a Educação Básica, no entanto, por vezes essa abordagem não contempla nuances cognitivo-discursivas como as apontadas por teóricos citados na seção anterior deste artigo. Diante disso, considerando que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade desse segmento, apresenta-se um capítulo do Livro Didático EJA Moderna, em seu volume 3 (MODERNA, 2013), direcionado às turmas de estudantes jovens, acima de 15 anos, e adultos, recém alfabetizados, cursando o correspondente ao 5º ano do Ensino Fundamental, e analisam-se as propostas didáticas quanto às Cartas do Leitor, nele contidas.

Trata-se do capítulo 1, denominado “Exercendo nossos direitos” (MODERNA, 2013, p. 124-136), pertencente à Unidade 2 do livro em questão, sob título “Participação e Sociedade”. Esses elementos pré-textuais levam à inferência de que os autores consideram competência sociocomunicativa presente nas práticas sociais, como indica Koch (2015) e, além disso, o potencial de participação social que o gênero Carta de Leitor propicia (CORDEIRO, 2007), de modo a se estabelecer como um indício de que estão presentes discussões quanto ao entorno sócio-político-cultural. A relação desse elemento com a bagagem cognitiva dos interlocutores, apontada como essencial à constituição do contexto (KOCH; ELIAS, 2016, p. 42), será, portanto, o foco de análise.

Como descrição do capítulo, pode ser indicado que, no sumário, ele está subdividido, contendo um item que trata das características do gênero, seguido do estudo de separação e classificação de sílabas, e posteriormente de uma

indicação sobre “carta de reclamação” e suas características, apresentando-se, ainda, uma proposta de produção de “carta de leitor”, e um texto complementar chamado “Moradores de Nova Canaã conquistam direito de permanecer em casas (MT)”.

O capítulo é iniciado a partir da exposição de duas imagens, um parágrafo motivacional e algumas questões motivadoras para a discussão do tema “Exercendo nossos direitos”. Em seguida, apresenta-se a primeira proposta de leitura a ser analisada neste artigo, embasada em um artigo de opinião de Lya Luft, sob título “Existe uma idade melhor?”. Depois há uma breve biografia da autora, seguida de questões interpretativas. Na mesma página, são propostas questões sobre um texto exposto na sequência. Esse texto é uma Carta do Leitor, que faz referência ao texto de Lya Luft. Como atividades de interpretação, há propostas de conversa com um colega, focalizando a ideia principal, a relação temática e a data de publicação em comparação ao texto de Lya Luft. Há, ainda, descrições introduzindo características de produção, textualidade e circulação do gênero.

Em seguida, como segunda proposta de leitura a ser analisada neste artigo, está a Reportagem “Cirurgião reclama de falta de fio para fechar paciente”, e outra Carta do Leitor, intitulada “Falta de material hospitalar” (MODERNA, 2013, p. 129), de autoria de um médico. Há perguntas subsequentes, propostas para discussão com um colega, referindo-se aos dois textos concomitantemente, numerando-os como “texto 1” e “texto 2”, e se estabelecendo algumas comparações explícitas. Desse modo, busca-se levar à reflexão sobre a classificação do texto 1 (de que gênero se trata), ideia principal desse texto, uso de aspas nele, maneira como se iniciou o texto 2, motivação e forma de se manifestar evidenciadas pelo autor do texto 2, opinião dos estudantes sobre o conteúdo dos dois textos, relação com a realidade dos estudantes, referindo-se aos serviços públicos na região em que moram, enfatizando a questão da eficiência.

Nas descrições posteriores ao questionário, focalizam-se: o tema comum no gênero, indicado como questões sociais, políticas, econômicas e culturais; a

variedade linguística utilizada, eleita como norma-padrão devido à formalidade do texto a ser publicado na mídia impressa; questões estruturais (título, desenvolvimento e identificação) e enunciativas, como possibilidade de uso de primeira pessoa do singular.

Nas páginas seguintes (MODERNA, 2013, p. 130-131), são explorados temas gramaticais (regras para separação de sílabas, e classificação de palavras de acordo com o número de sílabas) utilizando-se excertos da Carta do Leitor apresentada na página anterior.

Posteriormente, a partir de um gráfico sobre empresas com grande número de consumidores insatisfeitos, há descrição, exemplificação, e questões quanto à carta de reclamação, outro gênero textual que, embora possa ser inter-relacionado à carta de leitor, possui motivação e detalhes estruturais diferentes da carta de leitor. Essa integração de gêneros poderia ser bem vista do ponto de vista temático, mas a abordagem parece inadequada se considerada a proposta de produção que se segue focalizando a carta de leitor, alocada em uma parte distante das discussões sobre o gênero em si.

Ao final do capítulo apresenta-se, ainda, um texto complementar, sobre manifestações sociais requerendo um benefício comunitário. As duas questões que se seguem remetem à importância desses atos para alcance de direitos e a outros meios de que poderiam se utilizar para obter o mesmo sucesso, podendo conter implicitamente a ideia das cartas de reclamação e de carta de leitor como práticas sociais finais a serem consideradas pelos estudantes, mediante o estudo dos gêneros. Portanto, o texto complementar mostra-se pertinente.

Na análise de propostas embasadas em Cartas do Leitor, são aqui considerados apontamentos teóricos já elencados, em especial de Cordeiro (2007), por se tratar da Carta do Leitor, mesmo gênero explorado no capítulo a ser descrito. Assim, as propostas de interpretação serão analisadas com base em elementos interativos, de acordo com as seguintes categorias: 1. *Condições de produção, recepção e circulação* (autor, motivo da produção, leitor preferencial, suporte/ veículo de circulação); 2. *Tema abordado*; 3. *Organização textual*;

4. *Aspectos de estilo e linguagem* (estilo, pessoa do discurso, concisão na linguagem, operadores argumentativos). Outros elementos a serem considerados serão as menções implícitas à *situacionalidade*, à *intertextualidade*, às *escolhas linguísticas* possíveis no gênero, e às *estratégias de leitura*.

Na primeira proposta de leitura presente no capítulo, as questões de interpretação pautam alguns desses aspectos, pois ao apresentar uma breve biografia da autora, seguida de questões para discussão em duplas sobre o texto, envolvendo suporte, veículo, assunto, ideia principal, subjetividade e fonte, são contempladas condições de produção, recepção e circulação (autor, motivo da produção, leitor preferencial, suporte/ veículo de circulação) e se faz referência também ao tema abordado. Assim, a situacionalidade é implícita às propostas.

As questões referentes ao texto exposto na sequência propõem a identificação do assunto a partir do título, implicando na *estratégia de leitura* inferencial de previsão, e com a motivação para o estudante comparar a fonte com a do texto anterior, recorre-se novamente às *condições de produção, recepção e circulação*.

A partir das atividades de interpretação sobre a primeira Carta do Leitor explorada no capítulo, o fator interacional é contemplado pela proposta de que se converse com um colega quanto à leitura realizada, e a focalização da ideia principal, da relação temática e da data de publicação comparadas ao texto de Lya Luft, remetem novamente às *condições de produção, recepção e circulação* e ao *tema abordado*. A intertextualidade é implícita a essas propostas, e se evidencia, sobretudo, na última questão exposta na página 127, em que se questiona se há *alguma conversa* entre os dois textos que serão apresentados nas páginas seguintes.

Nas atividades interpretativas retomam-se as duas primeiras categorias, e acionam-se também características da Organização textual, além de se contemplarem alguns Aspectos de estilo e linguagem, seguem-se às descrições introduzindo características do gênero, citando o exemplo dado, os suportes e veículos em que se faz presente, a autoria, a temática de opinião, apontando-se que pode

ser de concordância, discordância, comentário ou acréscimo a respeito de outro texto publicado, os possíveis procedimentos de edição pelo veículo midiático, os leitores visados, explicitando-se que se trata dos mesmos que tenham interesse pelo artigo, notícia ou reportagem comentada na Carta do Leitor.

Características das quatro categorias (*Condições de produção, recepção e circulação; Tema abordado; Organização textual; Aspectos de estilo e linguagem*) se apresentam concomitantes nas questões de interpretação sobre a Reportagem “Cirurgião reclama de falta de fio para fechar paciente”, e a Carta do Leitor “Falta de material hospitalar”. Para tanto, propõe-se novamente a discussão com um colega, estabelecem-se algumas comparações explícitas, suscitando reflexões sobre: gêneros textuais; ideia principal; uso de aspas; maneira de se iniciar o texto; motivação e forma de se manifestar; opinião dos estudantes sobre conteúdos, relação com a realidade dos estudantes. Essas categorias são ainda reforçadas nas descrições posteriores ao questionário, onde focalizam-se: o tema, indicado como questões sociais, políticas, econômicas e culturais; a variedade linguística utilizada, eleita como norma-padrão devido à formalidade do texto a ser publicado na mídia impressa; questões estruturais (título, desenvolvimento e identificação) e enunciativas, como possibilidade de uso de primeira pessoa do singular.

A partir das considerações elencadas até aqui, é possível perceber que a relação entre aspectos processuais ou representacionais da mente em relação com a experiência sociocultural (MARCUSCHI, 2007, p. 36), é considerada parcialmente na formulação das propostas.

Dessa forma, tais propostas vão ao encontro a apontamentos teóricos como de: Koch (2015), ao se pautar em uma linha sociocognitiva, que engloba o estudo dos gêneros textuais, direcionando os estudantes ao acionamento de conhecimentos prévios, à referenciação, à inferenciação, considerando implicitamente características da oralidade e da escrita; Palomares e Bravin *et al.* (2012) por adotar uma visão baseada no uso, possibilitando a compreensão dos contextos em que ocorrem as situações linguísticas. No entanto, a explicitação de constru-

ções gramaticais ou a alternância entre itens lexicais com outros usos variantes, que são interligados aos conceitos de coesão e de coerência poderiam ser aprofundados nas propostas.

Isso se evidencia por, dentre as características presentes nas propostas de leitura, os *Aspectos de estilo e linguagem* não serem contemplados explicitamente no que se relaciona à *concisão* e aos *operadores argumentativos*, embora haja referências ao estilo de escrita e à pessoa do discurso.

No caso da *concisão*, a única inferência que se pode estabelecer é em relação ao comentário quanto à edição, que por se tratar de veículos de comunicação, pode ser que se utilize somente parte do texto, mas não fica clara a necessidade de ser um texto curto e objetivo, a não ser pelos exemplos expostos.

Quanto aos operadores argumentativos, é um conteúdo omitido nas propostas, pois no tópico gramatical opta-se por explorar a separação e a classificação silábica. A presença desse conteúdo gramatical gera uma quebra no estudo do gênero, introduzindo novos conceitos, com termos complexos, que acionam conhecimentos de outra ordem, e desviam o foco enunciativo do que vinha sendo pautado.

Na abordagem gramatical seriam mais pertinentes tópicos relacionados diretamente ao gênero, como o uso de conjunções a partir das que estão presentes na primeira carta (e, pois, só assim) e na segunda carta (pois, mas), ou mesmo dos advérbios de modo, negação etc., provendo aos estudantes uma compreensão melhor sobre os articuladores argumentativos, visto que a construção de argumentos será sugerida na produção textual, ao final do capítulo.

Como exemplo de outros elementos estruturantes do gênero Carta do Leitor, que não são explicitados devidamente no material didático analisado é o *uso de perguntas retóricas*, o uso de *paráfrases* para aprofundar a ideia exposta no texto motivador, como no uso da metáfora sobre as estações do ano, acrescentada pela autora da primeira carta, e a *intertextualidade* no título e no decorrer das cartas, bem como a possibilidade do uso de terceira pessoa para aproxima-

ção ao leitor, como faz também essa leitora em sua carta, e a alternância entre tempos verbais utilizada pelo autor da segunda carta.

A abordagem de um tema gramatical, sem relação direta com o gênero, parece gerar uma ruptura nas propostas, que vinham relacionando estrutura e significado até certa parte do capítulo, e de repente se apresentou um tópico referente somente à estrutura (estudo silábico). Dessa forma, o acionamento de *frames*, que nos textos são relativos à existência humana e aos direitos dos cidadãos independente de idade ou classe social, o ativamento de *esquemas*, com base no conhecimento prévio e pautando os novos saberes, a construção de *planos* e delineamento de *scripts*, considerando os cenários, apontados por Van Dijk (2012) como condições para a coerência e a coesão textuais, terão sido em vão, pois se ignora a carga de comunicação expressiva das construções linguísticas, privilegiando somente a estrutura.

Quanto à proposta de produção textual exposta no capítulo, encontra-se distante dos exemplos específicos de Carta do Leitor, no que diz respeito ao espaço no material didático analisado, pois entre eles e a proposta de produção foram alocados conteúdos referentes à separação e classificação silábica e relacionados à Carta de Reclamação.

Na proposta de produção, o contexto e as estratégias cognitivas são contempladas, visto que propõe-se aos estudantes que partam de textos que circulem socialmente (em jornais, revistas etc.), para que possam produzir uma Carta de Leitor, a ser revisada de acordo com elementos composicionais do gênero expostos no capítulo e que se busque publicar. No entanto, embora se cobre na produção a construção de argumentos, os operadores lexicais que levam à construção persuasiva não foram bem explorados no decorrer do capítulo.

De um modo geral, portanto, busca-se estabelecer nas propostas de leitura e de produção uma relação entre o entorno sócio-político-cultural e bagagem cognitiva dos interlocutores, como indicado por Kock e Elias (2016). No entanto, o estudo gramatical e a ordenação das propostas, necessitam de aprimoramento, demandando, como apontado por Palomares e Bravin *et al.* (2012) uma ati-

tude crítica e criativa dos docentes em relação ao material didático, sobretudo no que diz respeito aos conhecimentos prévios, às metáforas conceituais que possibilitam compreensão de expressões cotidianas e da linguagem figurada, aos modelos cognitivos globais, e à motivação e padronização nas construções gramaticais. Só a partir desse aprofundamento é que os estudantes poderão integrar a voz do jornalista ou escritor à sua voz, e alcançar a mesclagem de vozes e visões característica do gênero, como indica Cordeiro (2007).

CONCLUSÃO

A Linguística pode legar subsídios importantes para o ensino de língua materna, inclusive no segmento da Educação de Jovens e Adultos, no que corresponde ao quinto ano do Ensino Fundamental. Essas considerações, pautadas na perspectiva da cognição, já se fazem presentes no material didático voltado ao segmento, em especial pela abordagem de gêneros e de características discursivas.

Assim, na análise de um excerto de capítulo presente no livro didático EJA Moderna, volume 3 (Moderna 2013), onde o gênero Carta do Leitor é enfatizado, evidenciam-se propostas embasadas em pressupostos teóricos advindos da Linguística na perspectiva cognitiva, contemplando parcialmente elementos enfatizados por Cordeiro (2007): *Condições de produção, recepção e circulação; Tema abordado; a Organização textual; e Aspectos de estilo e linguagem*. Outros elementos considerados são menções implícitas à *situacionalidade*, à *intertextualidade*, e às *escolhas linguísticas* possíveis no gênero, e às *estratégias de leitura*.

No entanto, são necessários complementos à parte que se refere aos *Aspectos de estilo e linguagem*, explicitando-se, em especial, a necessidade de concisão nas Cartas do Leitor, e os operadores argumentativos que lhes conferem coerência e coesão.

Outro ponto a ser melhorado no material é o referente ao estudo gramatical proposto. Como sugestão, em seu lugar poderia ser exposto um tópico ligado diretamente ao gênero, como as conjunções ou os advérbios, deixando o que foi

abordado (estudo silábico) como um complemento a ser exposto no decorrer do capítulo pelo professor e ao final dele, inserido em práticas de escrita e revisão textual. A partir dessa complementação e reorganização, a produção textual poderia ser facilitada.

A ruptura gerada pelo estudo gramatical sem relação com o gênero e a exploração de um gênero inter-relacionado, Carta de Reclamação, possivelmente dificultem a produção da Carta do Leitor, exposta ao final do capítulo. Assim, sugere-se que o professor exerça sua autonomia e sua criatividade, mudando a ordem de abordagem dos tópicos expostos no material didático ou retomando-os pertinentemente, de modo a possibilitar acesso efetivo dos estudantes, considerando inclusive outros materiais e recursos que tratem do gênero em sua carga argumentativa, para que a apropriação seja bem sucedida, ou concisa, no sentido abordado no título deste artigo, referente ao que é simples e objetivo.

REFERÊNCIAS

MODERNA (Org.). **EJA Moderna**: Educação de Jovens e Adultos. Vol. 3. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável: Virgínia Aoki. São Paulo: Moderna, 2013.

CORDEIRO, Isabel C. **Argumentação e leitura**: uma relação de complementaridade. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. O texto na linguística textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo, Parábola, 2016.

KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à Linguística Textual**: Trajetória e grande temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PALOMARES, Roza Z. N.; BRAVIN, Angela M. (Orgs.). **Práticas de ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, Teun. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPÍTULO 8

O PAPEL DA *RELAÇÃO* *DE ARGUMENTO* NA DIMENSÃO DRAMATÚRGICA DO DISCURSO: ANÁLISE DA *RELAÇÃO* DE LUGARES NOS COMENTÁRIOS EM SITE DE NOTÍCIA

Wilma Maria Pereira

INTRODUÇÃO

Os comentários publicados em sites de notícia têm se configurado não só como espaço de reação ao conteúdo de matérias jornalísticas em que os comentadores expõem as suas opiniões e juízos, mas também como um domínio em que os leitores dialogam entre si, estabelecendo processos complexos de negociação que colocam em cena não só o conteúdo proposicional dos enunciados, mas também a forma de agenciamento dessas informações com vistas a gerir a relação interpessoal. Em outros termos, os comentários, assim como outras formas de manifestação pública em rede, configuram-se como espaços de expressão e de socialização (RECUERO, 2014) o que requerer dos interactantes um equilíbrio entre a competência comunicativa e a competência interpessoal (GOFFMAN, 2011; ROULET, 1985). Por isso, nos comentários, mesmo se tratando de uma modalidade de comunicação em que os participantes não estão em presença imediata e as faces menos evidentes, verifica-se um empenho na elaboração dos enunciados e na construção das representações que serão transacionadas na rede a fim de atender a esses dois requisitos.

Segundo o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM), abordagem interacionista⁵ adotada neste trabalho, os contatos interpessoais são assumidos como *processos de negociação* nos quais as identidades e os papéis sociais são mutuamente construídos e resultantes da ação conjunta dos interactantes ao longo da interação. Como efeito, dada a natureza de cada encontro social, dos objetivos de cada interactante⁶ nesses encontros e dos objetos transacionados em cada um deles, as ações serão manejadas com o intuito não só de garantir que a interação se desenvolva de forma efetiva, mas também que os interactan-

5 De forma geral, uma perspectiva interacionista “confirma e mesmo reforça a ideia segundo a qual falar é agir, ou melhor, interagir, no sentido de que ao longo do desenrolar de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes exercem entre eles *influências* de natureza diversa” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 69).

6 No Modelo de Análise Modular do Discurso, a assunção de um *enjeux* comum, que serve de base para orientar as ações da interação, não implica que os interactantes tenham os mesmos objetivos na interação, por isso, cada um dos participantes realizará ações a fim de atingir os seus objetivos particulares.

tes saiam “ilesos” desse contato. Para garantir a efetividade da interação, de um lado, o locutor buscará legitimar a sua participação como figura possuidora de atributos positivos, invocando para si valores considerados pertinentes para a situação em questão e, por outro lado, ao interlocutor, caberá o “fazer interpretativo”, no exercício de julgar como pertinentes ou não as imagens e as informações que lhes são apresentadas, com base na linha admitida para a interação (GOFFMAN, 2011).

Considerando que os encontros sociais, mediados ou não, podem gerar algum tipo de impacto para as faces e colocar a interação em risco (BROWN; LEVINSON, 1987), uma vez que “a relação social pode ser vista como um modo pelo qual a pessoa é forçada a confiar a sua auto-imagem e sua face ao tato e à boa conduta dos outros” (GOFFMAN, 1980, p. 105), os interactantes se equilibram na interseção entre proteger a sua própria face e manter o respeito pela face alheia. Nesse jogo de equilíbrio reside o reconhecimento de que o aspecto de “normalidade” que se pretende dar às interações pode ser quebrado por minúsculos contratempos (GOFFMAN, 2014) e, por isso, a necessidade de ações que podem ser empreendidas a fim de amenizar ou evitar os efeitos nocivos que podem ocorrer aos participantes da interação. Assim, são acionadas as estratégias de trabalho de face (*face-work*) que permitem aos interactantes gerir a sua atuação a fim de manter o desejo de face (*face-want*) de cada interactante.

Na perspectiva sociológica de Goffman (2011, p. 22), o trabalho de face (*face-work*) pode ser compreendido como qualquer ação, linguística ou não linguística, tomada por uma pessoa para tornar o que quer que esteja fazendo consistente com a sua face. No MAM, esse conceito foi revisitado por Roulet (1999); Roulet; Filliettaz; Grobet (2001) e reinterpretado de maneira mais ampla, sobretudo em pesquisas mais recentes que utilizam essa abordagem (CUNHA, 2017; 2017a; 2020; 2020a; CUNHA; BRAGA, 2016; CUNHA; MARINHO, 2017), para se referir ao conjunto de estratégias (sintáticas, relacionais, polifônicas, etc) que podem ser mobilizadas com a finalidade de se fazer a gestão de faces, luga-

res e territórios⁷ e não simplesmente como mecanismo cuja função é neutralizar incidentes na interação.

Assim como os autores acima citados, neste trabalho, adotaremos, no lugar da noção trabalho de face (*face-work*) de Goffman, a noção de *processo de figuração* para dar conta de forma mais global de todos os mecanismos acionados pelos interactantes tanto para proteger e/ou amenizar ataques às faces, quanto para efetivamente produzi-los, como geralmente acontece nas interações conflituosas, invadir e/ou proteger territórios, reivindicar e/ou proteger determinados lugares, buscando para si posições mais altas na interação e posicionando os demais interlocutores em lugares mais baixos.

Reconhecendo que o *processo de figuração* integra estratégias de diferentes planos da organização discursiva (relacional, polifônico, sintático, etc) que permitem a cada interlocutor, ao longo da interação, construir uma imagem positiva de si, desconstruir a imagem do outro, preservar a sua face, atacar a face do outro, disputar lugares, etc (CUNHA, 2020), buscamos neste trabalho investigar o caso específico da *relação de argumento*⁸, conforme propõe o MAM com o estudo da *forma de organização relacional*. O objetivo é analisar de que maneira essas relações que teoricamente não estão relacionadas a aspectos interacionais podem ser ativadas na reivindicação de lugares na interação. Dessa forma, alinhados à perspectiva de Cunha (2020; 2020a), consideramos que as relações de discurso (preparação, contra-argumento, argumento, etc.) estabelecidas podem sinalizar em que medida a dimensão relacional do discurso pode sinalizar

7 Segundo Goffman (2011) a *face* pode ser definida como “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p.15-14). A noção de *território* pode ser compreendida como as reservas (espacial, situacional, egocêntrica) que cada indivíduo reivindica para si como direito (GOFFMAN, 1971, cap. 2). Finalmente, a noção de lugar está relacionada a questões de poder.

8 No Modelo de Análise Modular do Discurso, a relação de argumento é um constituinte da forma de organização relacional. Na metodologia modular, os módulos e formas de organização são descritos separadamente a fim de extrair informações precisas de cada um deles. Na sequência, essas informações são combinadas para se chegar a uma análise mais completa da complexidade discursiva. Neste trabalho, focalizaremos apenas a *relação de argumento* sem desconsiderar, no entanto, a relevância que as informações dos diversos planos da organização discursiva representam no conjunto da análise.

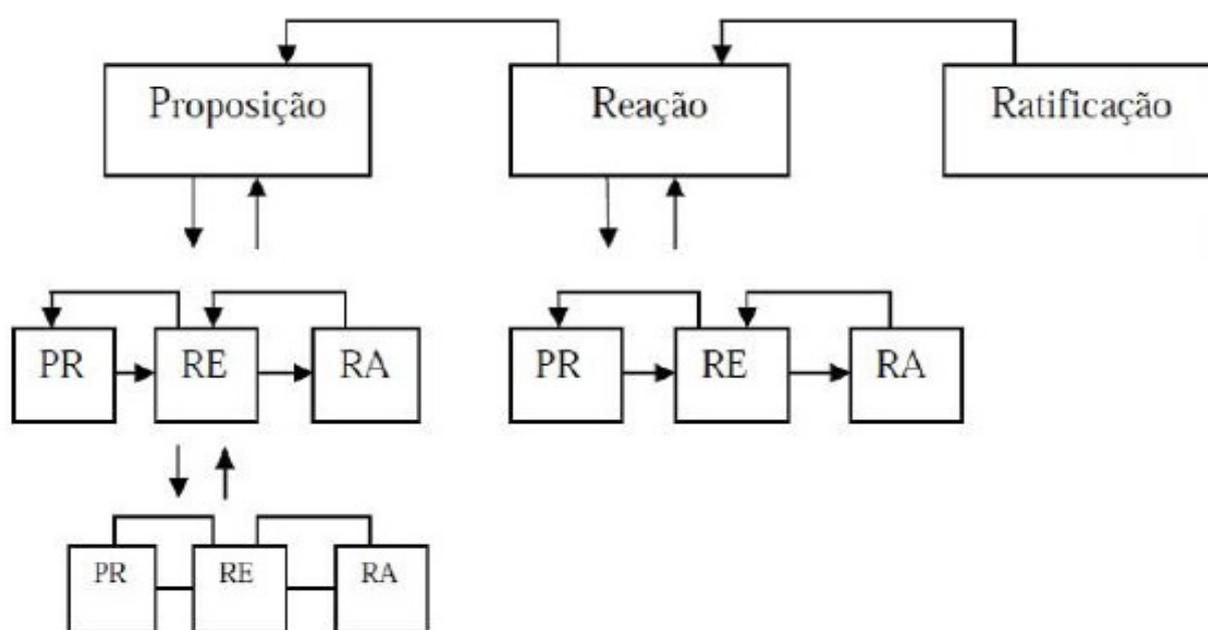
manobras que “revelam quem sou eu para o outro e para mim; quem é o outro para mim e para si” (CUNHA, 2020, p. 2).

Sendo assim, com base nessa (re) orientação para o estudo das relações discursivas, o aspecto interpessoal materializado nos comentários será evidenciado a fim de mostrar, com o estudo da *relação interativa de argumento*, que o estabelecimento de relações discursivas pode traduzir questões específicas de natureza ritual.

A NOÇÃO DE PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO E AS RELAÇÕES DE DISCURSO NO MODELO DE ANÁLISE MODULAR DO DISCURSO

A noção de *processo de negociação*, ou melhor, a compreensão de uma concepção de discurso como negociação constitui o escopo do MAM desde as suas primeiras versões (Roulet *et al*, 1985). Com essa noção, busca-se lançar luz sobre as ações conjuntas empreendidas pelos interlocutores com o objetivo de transacionar de forma efetiva as representações que constroem dos eventos do mundo e dos participantes da interação. Para especificar essa noção, Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p. 57) apresentam o esquema a seguir:

Figura 1: Representação do processo de negociação



Fonte: Roulet; Filliettaz; Grobet (2001, p. 57)

O esquema acima, que especifica de que maneira as interações podem se desenvolver, representa a hipótese de que “qualquer intervenção linguageira (saudação, solicitação, asserção, *etc.*) constitui uma proposição, que desencadeia um *processo de negociação* entre os interactantes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 57). Esse *processo de negociação* está submetido ou é dependente de dois tipos de restrição: a *completude monológica* e a *completude dialógica*. Entender de que maneira são operacionalizados esses dois tipos de restrição é descrever os engenhosos movimentos discursivos que os interactantes empreendem a fim de se fazerem “legíveis” na interação.

A *completude monológica* diz respeito aos esforços dispensados por cada interactante na elaboração de suas intervenções para que cada fase da negociação (proposição, reação, ratificação) seja elaborada de forma suficientemente clara para ser avaliada pelo seu interlocutor (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Se considerarmos a completude monológica do ponto de vista informacional ou alinhada à perspectiva de Grice (1989) com as máximas conversacionais, pode-se considerar que há um empreendimento colaborativo por parte do locutor no tratamento da informação para que seja a mais exata possível, em quantidade suficiente ao que requer a interação e os interesses dos interactantes, que seja relevante e adequada à negociação. Esse conjunto de condições submete o locutor ao crivo de seu interlocutor uma vez que cabe a ele avaliar a efetividade de sua intervenção, julgando como adequada ou não, completa ou não, suficiente ou não. Em caso negativo, o processo de negociação é complexificado, pois o interlocutor poderá iniciar processos secundários de negociação a fim de clarificar, completar, questionar, *etc.* a intervenção que lhe foi apresentada. A contribuição do interlocutor na construção de uma intervenção mais satisfatória levará em conta os seus objetivos na interação e a consideração que pretende despender a sua figura e à imagem de seu interlocutor.

Por sua vez, a completude dialógica está relacionada à restrição do duplo acordo. Essa restrição diz respeito às considerações construídas e elencadas ao longo da interação pelos interlocutores que os capacitam a julgar a intervenção

do outro como completa e, por isso, passível de ser finalizada de forma harmônica e sem incidentes. Geralmente nas interações, os rituais de abertura ou de fechamento, ratificação, nos termos adotados na abordagem modular, implicam que a interação se desenvolveu de acordo com a linha (GOFFMAN, 2011) adotada e validada mutuamente pelos interactantes, o que possibilita o estabelecimento do duplo acordo entre eles. No entanto, quando um dos interactantes age negativamente a uma reação ou à ratificação é sinal de que a interação se estenderá até que algum tipo de equilíbrio seja estabelecido, propiciando o encerramento da troca⁹.

Esse prolongamento da troca é característico das trocas agonais (ROULET, 1989) ou das trocas conflituosas (CUNHA, 2019). Na impossibilidade de se estabelecer o consenso, os interactantes permanecem elaborando recursivas intervenções e trocas com o intuito, não só de estabelecer o consenso, pois este quase nunca tem lugar nas disputas conflituosas, mas de “sobrepôr-se” ao interlocutor a fim de vencê-lo no jogo discursivo e interacional. Como essas ações ou guerras metafóricas não se realizam sem “respingar” nas imagens construídas e transacionadas na negociação, os interagentes buscam demonstrar por meio das relações de discursos que estabelecem a conduta adotada e as representações que fazem de si e dos outros na interação, buscando de modo geral um controle das impressões que os favoreçam de alguma forma (GOFFMAN, 2014).

Nesse sentido, a completude monológica e a completude dialógica estão diretamente relacionadas às relações de discurso, pois constituem empreendimentos discursivos adotados para gerir as impressões na interação. No modelo de Análise Modular do Discurso, o estudo das relações discursivas é desenvolvido com os recursos fornecidos pela *forma de organização relacional* que tem o objetivo de definir a função de um constituinte textual em relação ao outro, as instruções dadas pelas possíveis marcas dessas relações e a ligação dessas in-

9 No Modelo de Análise Modular do Discurso, a troca corresponde a unidade máxima dialógica. Troca (T), intervenção (I) e ato (A) são elementos constitutivos da dimensão hierárquica do discurso (Módulo hierárquico).

formações com o universo do discurso armazenado na memória discursiva¹⁰ dos interagentes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Para estudar a dinâmica do discurso, a forma de organização relacional específica as relações de discurso (ilocucionárias e interativas) genéricas entre os constituintes de um texto e as informações da memória discursiva. As relações ilocucionárias (pergunta, pedido, informação), que correspondem às construções sintáticas fundamentais (interrogativas, imperativas, assertivas), funcionam como marcas de orientação ilocucionária iniciativas que se dão no nível da troca (dialógica), bem como as relações ilocucionárias reativas (resposta e ratificação). Por sua vez, as relações interativas constituem categorias monológicas, ou seja, se dão no nível da intervenção. As relações interativas são: argumento, contra-argumento, comentário, preparação, clarificação, sucessão. Como são de natureza genérica, cada uma dessas relações pode implicar relações específicas. Por exemplo, a noção de argumento como uma categoria genérica cobre uma classe de relações interativas específicas denominadas de “causa, explicação, justificativa, argumento, argumento potencial, argumento decisivo *etc.*” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p.167).

Como abordagem de natureza interacionista, a qual subjaz a noção do discurso como processo de negociação, essas relações discursivas podem evidenciar os sentidos e as intenções que os interactantes negociam na interação, ou seja, podem ser utilizadas como estratégias com as quais um interlocutor busca se estabelecer “validamente” na relação com o outro. Por isso, consideram Marinho e Cunha (2015); Cunha (2017a) e Cunha (2020, p. 8) que “fazer uma concessão, impor condições, agradecer, aceitar/recusar uma proposta, reformular uma informação ou sustentar um ponto de vista com argumentos são manobras que, componentes da linha de conduta seguida pelos interactantes, lhes permitem tentar produzir uma intervenção suficientemente adequada para a negociação em curso”. Além disso, nessa perspectiva teórica, os discursos são concebidos

10 A noção de memória discursiva adotada pelo MAM está ancorada no conceito postulado por Berrendonner (1983) e faz referência a um “conjunto de saberes conscientemente partilhados pelos interlocutores” (BERRENDONNER, 1983, p. 230).

como realidades “dialógicas” (FILLIETTAZ, 2008) e isso implica dizer não só que resultam de uma colaboração situada dos interagentes ou da combinação organizada de vários planos de organização, mas também que podem ser “necessariamente “endereçados”, projetando assim uma imagem de sua instância de destinação” (FILLIETTAZ, 2008, p. 152).

Concebidos dessa forma, analisar os discursos passa a ser uma ação de verificar em que medida a articulação de planos da organização do discurso podem ser manejados de forma a refletir as representações dos interagentes em relação a si mesmos e aos outros na interação. Para isso, vários percursos podem ser empreendidos pelo analista. Especificamente neste estudo, buscaremos analisar as ações dos interagentes por meio da *relação interativa de argumento* estabelecida na formulação de seus enunciados com vistas a gerir a sua participação na interação no que se refere à disputa por lugares.

Como mencionado anteriormente, a relação interativa de argumento, conforme propõe o MAM, é uma categoria genérica que engloba um conjunto de relações específicas. Roulet (2003, p. 157) menciona as seguintes relações específicas: “causa (deliberada e não deliberada), explicação, justificação, motivação, consequência, objetivo, resultado (deliberado e não deliberado), condição, restrição, argumento, argumento suplementar, argumento decisivo, exemplo”. Segundo Cunha (2015, p. 653), essas relações específicas têm como característica comum o fato de corresponderem a “manobras discursivas que o produtor do discurso realiza na busca por convencer o outro a aceitar a veracidade ou a consistência das informações veiculadas”. Avançando um pouco em relação a essa noção, consideraremos a relação de argumento também como um recurso utilizado para gerir relação de natureza interacional. Para demonstrar essa possibilidade, analisaremos dois comentários publicados a partir da notícia *A posse de Jair Bolsonaro em dez etapas: ex-capitão do Exército toma posse em Brasília*, publicada no site G1, no dia 01 de janeiro de 2019. Consideramos que os comentários de leitores em relação ao contexto político constituem um relevante fenômeno para a investigação não só da expressão de pontos de vistas antagôni-

cos, mas também para a análise da maneira como os comentadores agenciam os seus papéis na rede.

A INTERAÇÃO DIGITAL E O PROCESSO DE FIGURAÇÃO: A DIMENSÃO DRAMATÚRGICA NOS COMENTÁRIOS¹¹

Ao abordar as interações que ocorrem no meio digital alguns fatores devem ser considerados. Um deles está relacionado à figura dos interactantes uma vez que, ao contrário da interação face a face, esses atores são constituídos sob o verniz de identidades¹² ainda mais “flutuantes” das que ocorrem nas interações face a face, pois com a mediação digital os atores não estão em presença imediata uns dos outros e, por isso, não são imediatamente discerníveis (RECUE-RO, 2014) ou são menos discerníveis¹³, pois devem ser “reconhecidos” totalmente por meio de sua produção verbal (GOFFMAN, 2014). Trata-se, nesse caso, de representações de atores sociais ou da forma como cada um se constrói na interação, isto é, são construtos virtuais propiciados por “espaços de interação, lugares de fala construídos pelos atores de forma a expressar elementos de sua personalidade ou individualidade” (RECUERO, 2014, p. 25-26). Essas representações coconstruídas alinham-se à perspectiva de Goffman (2011) ao abordar, com a metáfora teatral, as inclinações dramatúrgicas dos indivíduos quando estão interagindo uns com os outros. Nesse sentido, Goffman (2011) postula que a interação só pode ser compreendida na convergência de identidades e de ações individuais que se materializam em função da existência do outro. É com essas ações realizadas ou imagens representadas que os interagentes buscam demonstrar de forma pontual uma figura/imagem passível de ser negociada na

11 Na mesma linha adotada por Balocco e Shepherd (2017), consideramos os comentários digitais como uma instância do discurso midiático de caráter opinativo que possibilita aos leitores a expressão de seus pontos de vista sobre determinado assunto.

12 Burger (1995) apresenta uma distinção entre a identidade “*mise en place*” relacionada à noção de enquadre, a identidade situacional relacionada à noção de estrutura ou propriedades específicas de uma determinada situação de interação e a identidade discursiva relacionada à noção de “seres do mundo”, ou seja, a identidade inscrita ou materializada no discurso.

13 Nas interações face a face, por exemplo, muitos recursos podem ser manejados com a finalidade de agregar informações na construção das identidades dos interlocutores: aspectos proxêmicos, gestuais, vestuário, etc, podendo funcionar como índices potenciais de níveis taxêmicos (BURGER, 1995).

interação, ou seja, por meio de uma identidade virtual, os interactantes buscam, nos termos de Goffman (2014), controlar as impressões que desejam que sejam atribuídas a si e aos outros (RECUERO, 2014).

Outro elemento que merece destaque é o fato de que os comentários estabelecidos entre comentadores¹⁴, assim como outras modalidades comunicativas que se estabelecem no meio digital, “se caracterizam por um encaixamento de dois circuitos de troca” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 55), ou seja, os comentadores se apresentam e representam as suas identidades em um nível mais interno da interação. No nível mais englobante ou externo, situa-se a relação estabelecida entre a instância midiática e o público leitor em geral¹⁵ que de alguma forma pode impactar as ações que são empreendidas pelos participantes da interação situadas no nível mais interno. Esse argumento encontra reforço nas considerações de Kerbrat-Orecchioni (2014) que considera que por se realizar em um ambiente público é conveniente respeitar determinadas regras, pois “o público é ao mesmo tempo testemunha e juiz da “regularidade” das trocas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014, p. 47), podendo imputar aos violadores das normas estabelecidas sanções sociais de natureza diversa¹⁶. Nesse cenário, “o fato de não ser privada e de ocorrer na presença de, ou mesmo para ouvintes¹⁷, fará com que fique ainda mais delicada a gestão dos problemas de faces” (ROULET;

14 Utilizaremos o termo comentador com o objetivo de estabelecer uma distinção com o termo comentarista que evoca a noção de um profissional especializado sobre determinado assunto.

15 Os níveis da interação podem ser explicitados com os recursos fornecidos pelo Módulo interacional que tem como objetivo descrever a materialidade da interação. Um desses recursos é o quadro interacional que especifica se as ações se realizam de forma oral ou escrita, se há ou não distância espaço-temporal e possibilidade de reciprocidade entre os interagentes.

16 Kerbrat-Orecchioni (2014) analisa os debates políticos midiáticos que, assim como os comentários, se realizam na presença do grande público. Apesar de apresentarem objetivos comunicativos diferentes, tanto os comentários como os debates, podem ser afetados de alguma maneira pela “presença oculta” desse ente interacional que configura o terceiro ausente. No caso dos debates políticos, trata-se de possíveis eleitores que precisam ser conquistados, no caso dos comentários, o comentador está sujeito a possíveis ataques, agressões verbais ou até mesmo aos chamados “cancelamentos”, termo utilizado atualmente para se referir a anulação/negação pública de uma identidade virtual.

17 A esse respeito, Burger (1995, p. 17), ao tratar da entrevista televisiva, considera que a figura de um “terceiro ausente” amplia e complexifica o quadro participativo “à medida que a relação entre os dois protagonistas (entrevistador/entrevistado) torna parte de uma relação com os telespectadores”.

FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 360) nesse tipo de interação.

É necessário destacar ainda que não só as identidades são “fluidas” no meio digital, mas também o contexto no qual se desenvolve as ações. No MAM, o contexto é analisado com os recursos da *dimensão referencial* que possibilita configurá-lo como elemento constitutivo do discurso e não somente como pano de fundo no qual as ações se desenvolvem (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Nesse sentido, considerar que as interações não ocorrem em ambientes “desencarnados” é admitir que elas se dão em contextos estabelecidos, ou seja, vinculadas a determinada atividade social. A *atividade social* se não é capaz de restringir totalmente a ação dos agentes, podem orientar as suas ações para agirem em consonância com determinados saberes estabilizados e socialmente compartilhados (GOFFMAN, 2012)¹⁸. Trata-se de um conhecimento esquemático com o qual se admite, segundo Filliettaz (2008), que “participar da interação implica não apenas os mecanismos de coordenação, mas também mobilizar saberes e um saber/fazer cultural historicamente determinados” (FILLIETTAZ, 2008, p.151).

A partir das considerações em relação à atividade social, é possível ampliar a consideração do contexto para o que se desenvolve em uma determinada *situação de ação*. O conceito de *situação de ação* implica duplamente a figura de agente e coagente¹⁹, que a partir das expectativas sociais partilhadas em cada situação, são capazes de configurar a sua participação (concordar, reverter, questionar, assimilar, submeter), a partir de margens de manobras disponíveis, a fim de contribuir na (co) construção e na (co) ordenação da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, o contexto não é considerado como elemento pré-fixado, mas construído conjuntamente na emergência dos encontros sociais

18 Goffman (2012) denomina de “quadros de experiência” os conhecimentos que são internalizados pelos interactantes em experiências anteriores que lhes servem de orientação em uma determinada interação.

19 A esse respeito, Filliettaz (2008, p. 150) considera que o termo agente “entendido em um sentido genérico, designando a instância à qual pode-se imputar a responsabilidade da ação”.

pelos interlocutores que podem validá-lo ou subverte-lo no curso da interação²⁰.

Nesse sentido, considera-se que a atuação dos indivíduos e as suas representações são elementos capitais das interações humanas a cujos efeitos (negativos ou positivos) estão submetidos todos os indivíduos que estão em relacions com os outros. Como cada participante da interação reconhece, por razões diferentes, que as faces, lugares e os territórios podem estar em risco e que precisam ser preservados, os interactantes podem se submeter a um acordo tácito de cooperação mútua que visa garantir o desenvolvimento, a sobrevivência das faces e o equilíbrio da interação (BROWN; LEVINSON, 1987)²¹. Esse “trabalho de alinhamento” realizado pelos interagentes remete a um conceito fundamental de Goffman (2011), a noção de trabalho de face (*face-work*). Para Goffman (2011), o trabalho de face faz referência a um conjunto de ações linguísticas e não linguísticas que os interagentes acionam para tornar consistentes a sua atuação na interação. A assunção de uma linha de conduta é uma condição para o desenvolvimento da interação, por isso, os interagentes buscam manter a sua linha a fim de corresponder às expectativas relacionadas à determinada situação de ação e também neutralizar, isto é, “minimizar o efeito de eventos cujas implicações simbólicas efetivas ameaçam a face” (GOFFMAN, 2011, p. 22), quando ocorrem os possíveis desvios de conduta.

Em uma perspectiva discursivo-interacionista, o MAM, em função da forma como admite os processos pelos quais os interactantes negociam os seus papéis na interação, propõe o conceito de *processo de figuração*. Nessa abordagem, o *processo de figuração* não refere apenas a meios linguísticos utilizados para mitigar ou amenizar os possíveis ataques que podem ocorrer nos contatos

20 Reconhecemos que os contextos altamente institucionalizados (jurídicos, militares, religiosos) são rígidos em relação às regras de atuação de seus participantes. Nesses casos, a tentativa de subversão ou inversão da ordem estabelecida pode, por exemplo, representar impactos para a figura de quem empreende tal tentativa.

21 Nos trabalhos sobre a impolidez linguística, sobretudo Culpeper (2005, 2010, 2011) existe a consideração de que as relações sociais podem ser afetadas por eventos conflituosos nos quais existe um investimento deliberado para a promoção de efeitos danosos às faces dos interactantes e não apenas os processos mitigadores de ameaças como especificam Brown e Levinson (1987).

sociais como propõem Brown e Levinson (1987), mas faz referência a todos os planos da organização discursiva que podem ser mobilizados para gerir as relações interpessoais de acordo com o objetivo que cada interactante tem na interação. Segundo Roulet (1980), os processos de figuração aparecem pelo menos em dois níveis: na *estrutura da troca* (com os atos de preparação, por exemplo) e na própria *realização do ato* (por exemplo, a expressão “você poderia” no início de um pedido) visando a amenizar os efeitos danosos às faces que estão em jogo (ROULET, 1980).

Adotando essa perspectiva, Cunha (2020) propõe chamar de *processo de figuração* “o processo por meio do qual eles [os interagentes] se valem de todo e qualquer plano da organização do discurso (sintaxe, prosódia, marcas de intertextualidade, tipos e sequências textuais, relações de discurso, cadeia referencial etc.) para construírem imagens identitárias, (re) avaliando, a cada passo da interação e por meio da linguagem, quem são um (uns) para o(s) outro(s)” (CUNHA, 2020, p. 10). Assim, o objetivo que os interactantes estabelecem para si na interação é o fator que irá determinar as suas ações: atacar, enaltecer, elogiar, invadir o território, dominar o outro, etc (CUNHA, 2020). Nesse sentido, adotaremos essa noção por considerá-la apta para os objetivos propostos para esse trabalho que visa por meio da relação interativa de argumento investigar como as ações linguísticas podem ser manejadas não só com o intuito de amenizar/promover efeitos danosos às faces, mas de forma mais ampla, abarcar outros elementos como a relação de lugares na interação.

O *processo de figuração*, conforme adotado no MAM, envolve os conceitos de face e território (GOFFMAN, 2011), adaptados por Brown e Levinson (1987) como face positiva e face negativa, respectivamente. Na abordagem modular, as noções de face e território são tratadas no quadro acional, componente do módulo referencial, e ajudam a descrever a posição acional dos interagentes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), ou seja, as suas ações são construídas e representadas em função das imagens que reivindicam para si e das reservas em relação à sua figura que pretendem manter na interação. Outro concei-

to relacionado ao *processo de figuração* é a noção de lugar. Segundo Roulet; Fillietaz; Grobet (2001, p. 353), “o *lugar* não é um parâmetro da configuração da ação, mas um produto da inter-relação entre diferentes dimensões”, por isso, geralmente o seu tratamento ocorre na *forma de organização estratégica* por se tratar de uma noção complexa construída no fluxo da interação a partir da articulação de diferentes dimensões e formas de organização (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

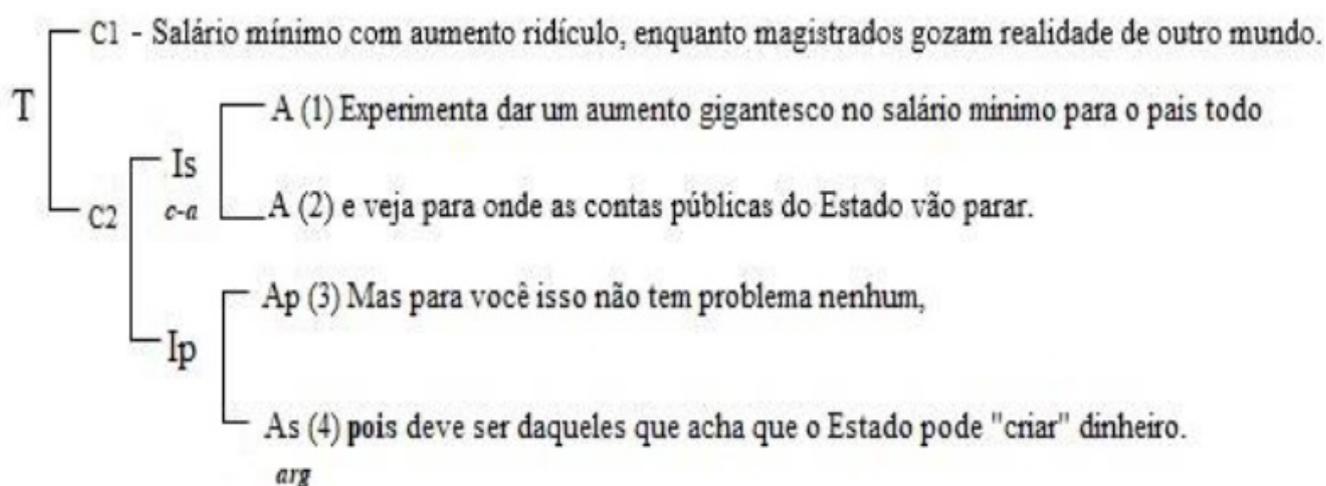
Como produto da interação, a noção de lugar está relacionada à questão de poder, ou seja, de que maneira os interagentes buscam se posicionar em lugares mais altos na interação, de que maneira fazem a gestão desse espaço de “poder” e como buscam defender esses espaços quando deles se julgam possuidores. Como o lugar não é uma condição fixa do interagente, como o é o *status*, por exemplo, mas construído no fluxo da interação, partiremos da hipótese de que é possível que as *relações de argumento* empreendidas pelos interlocutores possam sinalizar manobras nessa disputa. Essa noção implica um dinamismo relevante na interação, pois “um locutor pode ocupar um lugar baixo em relação ao seu interlocutor no início de uma conversa e gradualmente passar a um lugar alto” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 353) o que sugere que o reconhecimento dessa possibilidade pode estar relacionado às ações manejadas pelos interlocutores no sentido de tentar construir, defender e/ou reivindicar determinada posição. Conforme especifica Kerbrat-Orecchioni (2006) “quer chamemos de “poder”, “hierarquia”, “dominação” ou “relação de lugares”, essa dimensão remete ao fato de que os parceiros em presença não são sempre iguais na interação: um dentre eles pode se encontrar numa “alta posição” de “dominante”, enquanto o outro está localizado numa “baixa” posição de “dominado” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 69). É nesse jogo de posições que geralmente os empreendimentos discursivos são acionados pelos interactantes, buscando estabelecê-las, revertê-las ou mantê-las.

Como as relações de lugares evoluem na e através da interação, é esse movimento que buscamos demonstrar com o estudo da forma de organização re-

lacional de dois diálogos estabelecidos entre comentadores a partir da notícia *A posse de Jair Bolsonaro em dez etapas: ex-capitão do Exército toma posse em Brasília*, publicada no site G1, no dia 01 de janeiro de 2019.

ANÁLISE

Na abordagem modular, adotada neste trabalho, o processo de negociação pode ser representado por meio da estrutura hierárquica. A estrutura hierárquica apresenta de que maneira os interactantes desenvolveram a interação, de que maneira geriram as informações de que são portadores e quais relações discursivas empreenderam visando aos objetivos (comunicativos e relacionais) estabelecidos para a interação em curso. Dessa forma, a primeira interação pode ser representada da seguinte forma²².



Esse comentário é uma resposta do comentador C2 ao comentário feito anteriormente pelo comentador C1 em relação ao aumento salarial, considerado ridículo frente aos benefícios supostamente recebidos pelos magistrados. Estabelecido como um desafio imposto a C1, com a Is (1-2), o comentador C2 assinala que a reclamação feita por C1 é inconsistente, pois não leva em consideração ou desconsidera aspectos relacionados ao equilíbrio do sistema econômico, por isso, lança esse desafio com o A (1) “Experimenta dar um aumento gigantesco” e antecipa, com o A (2), os possíveis prejuízos diante da efetivação de tal atitude

22 T = troca; Is = intervenção subordinada; c-a = contra-argumento; Ip = intervenção principal; A = ato; Ap = ato principal; As = ato subordinado; C1 = comentador 1; C2 = comentador 2.

“Veja onde as contas vão parar”. Com isso, C2 já sinaliza a representação que faz da relação e de seu interlocutor, buscando estabelecer uma relação vertical entre eles: a posição alta de quem sabe (locutor) e a posição baixa de quem ignora (interlocutor). Observa-se assim, que essa representação que B faz emergir na interação resulta da forma como ele percebeu as informações apresentadas por C1, invertendo o que geralmente se espera de uma interação entre comentaristas, ou seja, uma relação não hierarquizada, diferente das que ocorrem entre chefe/empregado; professor/aluno; pais/filhos, por exemplo.

Do ponto de vista comunicacional, C2 considera que C1 apresentou uma informação incompleta (violação da máxima da qualidade), mas ao fazê-lo, C2 não questiona a validade da informação, mas sim a capacidade de seu emissor de avaliar o cenário econômico de forma efetiva. Esse suposto “lapso” informacional cometido por C1 constitui a informação a partir da qual C2 estabelece uma contra-argumentação com a *Is* (1-2), a fim de mostrar a incoerência do posicionamento assumido por C1. Para isso, C2 insere com o conector “mas”, *Ip* (3-4), o argumento com o qual refuta não o conteúdo proposicional da intervenção de C1, mas a sua capacidade de fazer qualquer asserção dessa natureza por supostamente não ter competência para tal, ou seja, não é uma refutação contra a informação, mas contra a figura que emitiu a informação. Trata-se de uma manobra engenhosa com a qual o locutor desliza do plano informacional para o plano interpessoal a fim de expor as supostas fragilidades ou incoerências de seu interlocutor.

Nesse contexto, a inserção do pronome “você”, nesse ato, marca esse deslocamento, sinalizando o endereçamento pessoal. Como as interações no meio digital são extremamente fluidas nas quais a delimitação de espaços para comentários e respostas aos comentários nem sempre são respeitados, é recorrente o uso de estratégias de (re) construção de interlocução e uma dessas formas pode ser o emprego de pronomes, nomes ou retomada de tópicos que são resgatados para retomar o contexto no qual se dá o encadeamento da negociação. O emprego do pronome “você”, que em muitos contextos pode ser um taxema

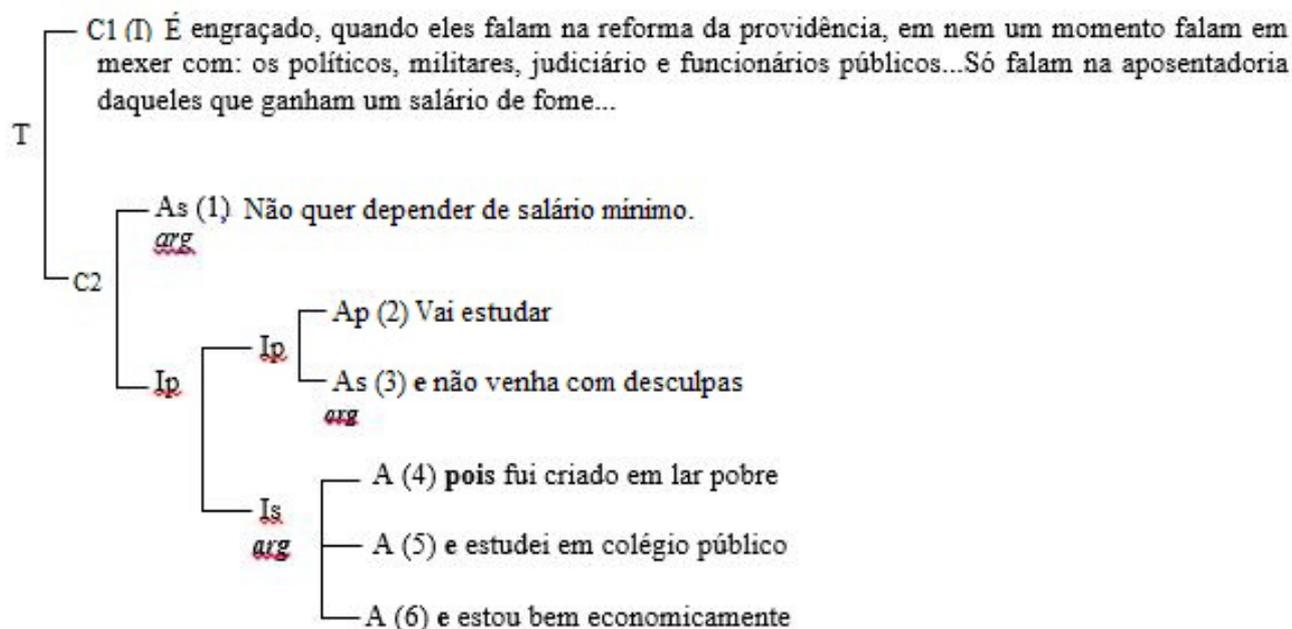
de relação horizontal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2014), neste comentário serviu para acionar a pessoa implicada na negociação, ou seja, a pessoa na interação que assume papel discursivo (locutor/interlocutor) com menciona Silva (2008, p. 159). É sobre este interlocutor marcado por “você” que recaem os efeitos das intervenções produzidas por C2.

Na sequência, observa-se especificamente o caso da relação interativa de argumento com função figurativa. Neste caso, é a relação de argumento introduzida pelo “pois” que assinala a intenção do locutor de desmerecer o seu interlocutor. Ao explicitar o seu ponto de vista por meio da relação de argumento, C2 externaliza o seu “desvalor” em relação a C1 e atenta contra a sua face positiva, explicitando uma suposta incapacidade de A em entender fatos relacionados à economia. Em outros termos, C2 imagina que C1 pensa ser possível fabricar dinheiro para garantir o aumento do salário mínimo e, por isso, C2 cria uma representação de C1 como alguém inapto, equivocado. Ao representá-lo por meio do discurso como alguém incapaz no ato (4) “deve ser daqueles que pensam que o Estado pode “criar” dinheiro”, C2 imputa a C1 um lugar mais baixo na relação. Essa estratégia é potencialmente prejudicial do ponto de vista das relações interpessoais, pois não incide apenas sobre um ponto de vista ou opinião expressos no meio digital, mas materializa no universo do discurso a tentativa de negar o direito do outro à fala, imputando àqueles considerados “incapazes” o não direito ao dizer.

O silenciamento é um ato de agressão à existência individual de qualquer indivíduo. No entanto, possivelmente reconhecendo o efeito impolido do As (4) e a possibilidade de reciprocidade propiciada pelo suporte digital, C2 busca “amenizar” o impacto desse ato por meio da inserção da expressão “deve ser”. Essa expressão pode sinalizar um não comprometimento total de C2 com o conteúdo informacional do ato, pois atua no sentido de abrir uma margem de manobra com a qual, se necessário, C2 poderá se defender, por exemplo, afirmando “eu não afirmei, fiz uma suposição”, o que torna a defesa contra qualquer possível ataque mais acessível. Dessa forma, observa-se também um empreendimento no

sentido de manutenção da própria face e, por extensão, do lugar de prestígio que reivindica como “mais conhecedor, mais apto”.

A representação da estrutura hierárquica da segunda interação pode ser representada da seguinte forma.



Neste comentário, o comentador C2 responde ao comentador C1 em relação a sua proposição sobre o “salário de fome” destinado à maioria dos trabalhadores. Considerando que C1 não produziu a sua intervenção de forma minimamente eficiente, C2 considera que as alegações feitas são desculpas mal fundamentadas, por isso, inicia a sua intervenção, estabelecendo com o ato (2) “Vai estudar” uma condição para quem não quer depender de baixos salários, ato (1). Além disso, C2 busca com o ato (3) evitar uma possível reação de C1 em relação à condição imposta, por isso, o ato adicional marcado pela conjunção “e” pode ser considerado como uma tentativa de bloqueio de uma suposta reação de C1. Pontualmente, observa-se que os atos (2) e (3) podem ser interpretados como uma tentativa de imposição de C2 em relação a C1, pois é por meio desses atos que C2 busca restringir as ações de A “não venha com desculpas”, buscando direcionar suas ações “vai estudar”.

Do ponto de vista relacional, esses dois atos traduzem comportamentos agressivos contra a face negativa de C1, representando uma intrusão a seu ter-

ritório. É aqui que percebemos uma manobra de C2 no sentido de “justificar” as suas ações por meio da relação de argumento com a qual introduz o ato (4). No entanto, ao contrário do que se espera com uma relação de argumento que introduz uma justificativa com a finalidade de “amenizar” possíveis efeitos impolidos ou como forma de se antecipar a possíveis objeções (CUNHA, 2019, 2020, 2021), observa-se aqui que este não é a intenção de C2. As informações introduzidas pela relação de argumento são utilizadas para estabelecer uma relação vertical, nos termos de KERBRAT-ORECCHIONI, 2005). É por meio dessa relação de argumento que C2 introduz os elementos que na sua concepção podem ser negociados na interação e favoráveis à imagem que reivindica para si, como valores positivos atribuídos a pessoas vencedoras ou resilientes, por exemplo, “ser criada em lar pobre, estudar e, posteriormente, alcançar segurança financeira”.

Nota-se que esses elementos marcam duas condições sociais polares: aquele que não estuda, reclama dos baixos salários e, por isso, precisa buscar desculpas para o seu fracasso o que configura um lugar baixo (incapazes, incompetentes) em oposição àqueles que por seus esforços conseguiram vencer as adversidades e, por isso, ocupantes de lugares mais altos, ou seja, o comentador C2 materializa com os atos (4), (5) e (6) uma representação de lugares do tipo socioeconômica que considera torná-lo apto a reivindicar para si um lugar mais alto na relação em detrimento da figura de C1. Esse movimento designa o lugar alto reconhecidamente o dos “vencedores” que C2 requer para a sua figura pública. No entanto, essa manobra implica duplamente o comentador C2: ao buscar construir uma face positiva (imagem) do vencedor para negociar na interação, o comentador C2 pode ser interpretado como alguém “arrogante, prepotente”, ao violar a máxima da modéstia (LEECH, 2014), maximizando o elogio a si mesmo e potencializando a desaprovação ao seu interlocutor (violação da máxima de aprovação).

De forma geral, consideramos que a relação de argumento, estabelecida pelo ato (4) e os atos coordenados (5) e (6) que o sucedem, constitui a manobra com a qual o comentador busca não só se antecipar a possíveis objeções, mas

também demarcar a sua superioridade, introduzindo com eventos “favoráveis a si mesmo” (GOFFMAN, 1967, p. 25) e Leech (2014), os elementos, considerados por ele, como efetivamente válidos para estabelecer ou reivindicar um lugar mais alto na relação do qual se julga merecedor em função do histórico lutador/vencedor que atribui a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES

Neste artigo, buscamos analisar a *relação interativa de argumento* não só elemento de natureza de articulação discursiva, mas também como recurso relacional cujo impacto reflete aspetos de natureza interpessoal. Para isso, buscamos aporte no Modelo de Análise Modular do Discurso e, sobretudo, nos conceitos de *processo de negociação* e *processo de figuração*, buscando explicitar a natureza emergente de cada situação discursiva que exige dos interagentes ações específicas em cada uma delas a fim de manter a linha adotada em cada interação. Alinhadas à noção de processo de figuração estão as noções de faces, lugares e territórios, que constitutivos do quadro acional de cada interação, possibilitam avançar a análise para os recursos discursivos que são mobilizados com objetivos interacionais. Nesse sentido, a *relação interativa de argumento*, constitutiva da forma de organização relacional, foi acionada como objeto para explicitar que a relação de argumento, além de oferecer recursos com os quais os interactantes podem se antecipar a possíveis objeções explicando, justificando e/ou exemplificando e, com isso, garantir a proteção de sua face e território, pode também ser utilizada como mecanismo para a reivindicação de lugares hierarquicamente construídos e negociados na interação.

REFERÊNCIAS

BALOCCO, A. E.; SHEPHERD, T. M. G. **A violência verbal em comentários eletrônicos**: um estudo discursivo-interacional. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 4, p. 1013-1037, 2017.

BURGER, M. **L’identité négociée: “rapports de place(s)” dans un entretien télédiffusé**. *Cahiers de linguistique française* 17, p. 9-33, 1995.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CULPEPER, J. **Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link**. Journal of Politeness Research 1: 35-72, 2005.

Culpeper, Jonathan. 2010. **Conventionalised impoliteness formulae**. Journal of Pragmatics 42(12). 3232–3245. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.05.007>

CULPEPER, J. Politeness and impoliteness. In: KARIN, A.; ANDERSEN, G. (eds.) Sociopragmatics, Volume 5 of Handbooks of Pragmatics Berlin: Mouton de Gruyter, 391-436, 2011.

Cunha, G.X. **Relações de discurso em narrativas jornalísticas**. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 17, n. 2, p. 641-673, jul./dez. 2015.

CUNHA, G. X. **Conectores e processo de negociação**: uma proposta discursiva para o estudo dos conectores. Fórum Linguístico, Florianópolis, n.14, p.1699-1716, 2017.

CUNHA, G. X. **O papel dos conectores na co-construção de imagens identitárias**: o uso do mas em debates eleitorais. ALFA, 61: 599-623, Araraquara, 2017a.

CUNHA, G. X. **Estratégias de impolidez como propriedades definidoras de interações polêmicas**. Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 35(2): 1-28, São Paulo, 2019.

CUNHA, G. X. **Uma abordagem interacionista para o estudo do papel das relações de discurso na construção conjunta de imagens identitárias**. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 22, n. 2, p. 151-170, jul./dez. 2020.

Cunha GX. **Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso**. Linguística. 36(2): 107-129, 2020a.

CUNHA, G. X.; BRAGA, P. B. **O comentário metadiscursivo como estratégia argumentativa em debates eleitorais**. EID&A: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.12, p.101-118, 2016.

FILLIETTAZ, L. **O lugar do contexto em uma abordagem praxiológica do discurso: o caso da argumentação nas interações escolares.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 143-170, 2008.

GOFFMAN, Erving. **On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction.** In: GOFFMAN, E. Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior. New York: Pantheon Books, 1967[1955]. p. 5-45.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** Petrópolis: Vozes, 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento.** Niterói: EdUFF, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Polidez e impolidez nos debates políticos televisivos: o caso dos debates entre dois turnos dos presidentes franceses.** In: SEARA, I. R. Cortesia: Olhares e (re) invenções. Lisboa: Chiado Editora, 2014.

LEECH, G. N. **The pragmatics of politeness.** Oxford: Oxford University Press, 2014.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. **Os conectores como sinalizadores do processo de negociação: uma abordagem cognitivo-interacionista.** (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v.9, p.75-94, 2015.

RECUERO, R. **A conversação em rede.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

ROULET, Eddy. **Stratégies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires.** Cahiers de linguistique française, 1: 80-103, Genebra, 1980.

Roulet E et al. **L'Articulation du discours en français contemporain.** Berne: Lang; 1985.

ROULET, E. **La description de l'organisation du discours.** Paris: Didier, 1999.

Roulet, E, et al. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours.** Berne: Lang; 2001.

Roulet, E. **Une approche modulaire de la problematique des relations de discours**. In: Mari H et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003, p. 149-178.

SILVA, L. A. **Cortesia e formas de Tratamento**. In: PRETI, D. *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 157-192.

CAPÍTULO 9

ANÁLISE DA PROGRESSÃO TEXTUAL A PARTIR DE ELEMENTOS FORMAIS, SEMÂNTICOS E PRAGMÁTICOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE UMA TURMA DE ALUNOS DE 3° ANO DO ENSINO MÉDIO NA EAD

Rôgeres Gleded Rodrigues de Carvalho

1. INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a ampliar uma discussão com a classe docente sobre o tema “Análise da progressão textual a partir de elementos formais, semânticos e pragmáticos em produções textuais de uma turma de 3º ano do Ensino Médio na EaD”²³ com questões que os envolvem com a pretensão de provocar inquietações e ajudá-los na busca pela melhor maneira de trabalhar a palavra escrita na prática pedagógica.

A função da escola na sociedade através da modalidade de Educação a Distância - EAD torna-se viável às novas tecnologias, possibilitando a construção de um espaço propício ao desenvolvimento do educando tanto para analisar e integrar conhecimentos quanto para sua formação pessoal, social e cultural. A comunicação, mais do que em qualquer outra época, é constante e necessária. O domínio do idioma é, hoje, elemento de primeira necessidade, seja na vida pessoal ou profissional, sendo a escrita imprescindível na era do conhecimento da informação.

Todo texto é construção e isso quer dizer que texto não é um amontoado de frases, mas sim um conjunto estruturado e organizado, no qual é possível organizar partes e estabelecer relações entre elas e os elementos que as compõem. De acordo com Costa Val (2004), chama-se de textualidade o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases. A autora aborda que para uma melhor compreensão do fenômeno da produção de texto escritos é necessário entender previamente o que caracteriza texto, escrito ou oral (COSTA VAL, 2004).

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Preliminarmente, um texto é uma unidade de linguagem de uso. Tem papel determinante em sua produção e recepção a uma série de fatores pragmáticos,

23 Temática adaptada

tais como: intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade, sendo estes fatores pragmáticos da textualidade. Coerência e coesão, a segunda propriedade básica de um texto, é o fato de ele constituir uma unidade semântica. Uma ocorrência linguística precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo, coerente. Finalmente, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material. Seus constituintes linguísticos devem se mostrar integrados, de modo a permitir que ele seja percebido como um todo coeso.

Sabe-se que mesmo antes de o aluno dominar o sistema da escrita já pode ir se familiarizando com a estrutura de um texto escrito, sendo assim introduzida a cultura de letramento. É fato que, quando nossos alunos chegam à escola, já têm uma competência comunicativa bem desenvolvida, uma vez que já são capazes de se comunicar bem, no âmbito da família, em conversas com amigos, colegas, professores. Desse modo, pode-se entender porque quando começam a ter contato com a língua escrita, ao aprenderem a ler e escrever, esses alunos tendem a se valer dos conhecimentos da oralidade que já detêm para construir suas produções escritas. Torna-se crucial, portanto, entender as relações que se estabelecem entre os modos de falar e de escrever, bem como contextualizá-los no ambiente de sala de aula, mostrando os processos interacionais que ocorrem nesse ambiente, em eventos que aí se estruturam.

Observa-se muitas vezes que os alunos não são capazes de perceber os mecanismos discursivos utilizados no texto, e assim, tornam-se passivos, não exercendo qualquer postura crítica, diante do que lhes é apresentado.

Grande parte dos estudiosos afirma que coesão e coerência estão intimamente relacionadas no processo de produção e compreensão do texto, sendo dois conceitos nucleares da Linguística Textual, que dizem respeito a dois fatores de garantia e preservação da textualidade. Coerência é a ligação em conjunto dos elementos formativos de um texto; a coesão é a associação consistente desses elementos. Porém, essas duas definições não contemplam todas as possibilidades de significação dessas duas operações essenciais na construção de um texto.

A boa articulação das ideias dos enunciados com encadeamentos lógicos adequados são fatores que valorizam os textos em geral. Um texto com lacunas, com interrupções das ideias e quebra do raciocínio prejudica a progressão textual. É necessário o conhecimento e uso dos elementos formais como a coesão e a coerência adequadas entre os enunciados e entre os parágrafos, evitando textos fragmentados, desconexos, descontextualizados e com uma sequência lógica incapaz de tornar o texto compreensível.

Só o exercício da escrita, com atividades apropriadas que levem o aluno a entender bem o funcionamento da linguagem, pode auxiliar na produção de textos mais claros e coesos. Essa prática requer uma compreensão adequada das funções dos elementos de coesão responsáveis pela boa articulação das partes de um texto, bem como a construção textual do sentido.

O professor de Língua Portuguesa deve incluir em suas práticas de sala de aula atividades que contemplem todo o valor dos elementos de coesão. Essa atividade necessita levar em consideração não apenas critérios sintáticos, mas também, e principalmente, basear-se num enfoque lógico. Para uma determinação precisa do valor das palavras, é necessário partir de um estudo que considere o texto como um todo e não proceder a um estudo de frases isoladas, descontextualizadas. Para um estudo preciso e produtivo dos valores dos elementos de coesão, faz-se necessário estudá-los no exercício da linguagem e na produção do discurso. Só uma observação aperfeiçoada do funcionamento da linguagem pode permitir que se evidenciem as formas de que se revestem certas categorias linguísticas, revelando suas efetivas funções.

Pensa-se que um estudo contextualizado das sequências lógicas, que se estabelecem por meio dos diversos tipos de coesão, coerência e pragmática, pode contribuir para um melhor processamento textual, levando o aluno a uma melhor percepção dos fenômenos linguísticos e do funcionamento dos conectores e semânticos textuais para aplicá-los adequadamente nos textos que vier a produzir.

Com base nessa discussão, busca-se responder às seguintes questões: considerando a coesão, a coerência e os fatores pragmáticos, quais são os problemas de progressão textual que aparecem em textos de alunos de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio? E como se caracterizam os elementos coesivos, coerentes e pragmáticos que poderiam garantir a progressão textual?

Com esses questionamentos; procura-se entender como os alunos podem aperfeiçoar seus textos de maneira que as informações sejam melhores organizadas e distribuídas.

Propõe-se trabalhar esses questionamentos por meio das hipóteses de que os enunciados apresentam formas desarticuladas entre si, não considerando a construção dos mecanismos de natureza linguística pelas as quais se estabelecem, portanto, não contribuindo para o acréscimo de informações novas e conseqüentemente fatores prejudiciais a unidade semântica; e de os elementos, melhor explicitando, os articuladores de organização textual, poderiam estruturar a linearidade do texto, organizá-lo em uma sucessão de fragmentos com a contribuição semântica fluentemente renovada aos elementos retomados, sendo assim o acréscimo de informações novas que facilitariam a progressão textual.

A partir do questionamento central e das hipóteses levantadas para este estudo, apresentam-se os objetivos geral de verificar os problemas da progressão textual em textos de alunos de uma turma de terceiro ano do ensino médio da EaD, considerando os elementos que caracterizam a coesão, a coerência e o pragmático e específico de identificar os elementos coesivos, semânticos e pragmáticos que poderiam garantir a progressão textual em textos de alunos de uma turma de terceiro ano do ensino médio da EaD.

Pensa-se que o ensino de línguas deva dar mais atenção a esses elementos articuladores, tão fundamentais para uma escrita adequada e, muitas vezes, considerados sem devida importância. Um estudo dos valores semânticos que se estabelecem entre as partes dos textos, sinalizados pelos diferentes tipos de relação (relação de causalidade, de condicionalidade, de oposição, entre outras)

é, sem dúvidas, para o aluno, uma atividade bem mais prazerosa do que classificação exaustiva de orações em subordinada ou coordenada, por exemplo.

Portanto, diante da necessidade de analisarmos a progressão textual em produções de alunos do terceiro ano do ensino médio, justifica-se a realização de pesquisas diante do corpo discente da EaD e análises em questionamentos respondidos pelos alunos. Acredita-se que esta pesquisa constitui um bom material para o enriquecimento da discussão para o campo.

Os estudos aqui trabalhados de forma minuciosa contribuirão para a formação de produtores textuais competentes, principalmente no que diz respeito à progressão textual, através dos articuladores coesivos, semânticos e pragmáticos.

2. CONCEITUANDO PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção de um texto se dá através da articulação de ideias e palavras. Para que ele se torne coeso, faz-se necessário uma adequação de elementos coesivos, os quais permitem que a estrutura do texto torne-se claro e preciso nas frases. Para Koch (2000, p. 21) conceitua-se como coesão “O fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências vinculadoras de sentidos”. Ou seja, segundo a autora, a coesão textual está diretamente ligada à construção de sentidos de um determinado texto, a partir de elementos coesivos, que ficarão responsáveis por fazer essa ligação nas sequências lógicas de frases construídas dentro dele.

2.1 Coesão

Segundo Koch (1989), um texto não é apenas uma sequência de frases isoladas, mas uma unidade linguística que possui especificas quanto à sua estrutura. Isto é, para a autora, não basta apenas apresentar no texto ideias ou frases soltas, para a produção de um texto coeso é essencial o uso de recursos

linguísticos, a fim de unir orações e parágrafos, chegando-se, assim, a uma unidade textual.

Dessas categorias apresentadas pela autora, são considerados os operadores do tipo discursivo, também denominados de operadores argumentativos.

Um fato classificado como de suma importância sobre o estudo da coesão sequencial concerne ao aspecto dos operadores argumentativos em relação aos efeitos de sentidos, tendo por objetivo a prática do desenvolvimento da leitura e, por conseguinte, a uma produção textual que possa a ser realizada com sucesso. Trata-se de uma atividade pertinente e relevante e que vem ao encontro da necessidade do discente absorver e compreender que um texto é uma unidade linguística com particularidades construtivas específicas. Logo, a presença de operadores argumentativos no texto produz comandos de sentidos e podem aceitar papel expressivo na competência discursiva.

Portanto, a execução de análise linguística dos operadores conectivos é importante na aquisição de conhecimentos para que o aluno possa tornar-se leitor capaz, hábil e consciente sobre o papel da coesão na construção de sentidos(s).

2.1.1 Coesão Referencial

O produtor de texto deve evitar, sempre que puder, o equívoco da referência em seus textos, pois a questão da coesão referencial desempenha muita complexidade. Para fazer sentido, faz-se necessário uma metodologia centrada na tríade: leitura, escrita e gramática, porque só assim o ensino de Língua Portuguesa deixará de ser visto como transmissão de conteúdos prontos para ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos.

Há alguns elementos da Língua que não podem ser compreendidos por si mesmos semanticamente, mas referem-se a outros itens do discurso necessários à sua interpretação, são conhecidos por elementos de coesão referencial. Koch (1989) considera os pronomes, a repetição, a elipse e as relações semântico-lexicais como elementos de coesão referencial.

As formas remissivas referenciais, os chamados grupos nominais definidos, que além de poderem fornecer, num grande número de casos, instruções de concordância e conexão podem conter, segundo Koch (1989), instruções de sentido, ou seja, fazem referência a algo no mundo extralinguístico. Os sinônimos, que fazem remissão a outros referentes textuais; os lexemas idênticos, remissão ao mesmo núcleo do sintagma nominal antecedente e as elipses, mecanismo de coesão referencial bastante utilizado na Língua Portuguesa.

2.2 Coerência

A coerência textual é resultado da harmonia de ideias contidas em uma sucessão lógica de fatos de um determinado texto. Segundo Sarmiento (2004, p. 368):

A coerência textual resulta da relação harmoniosa entre as ideias apresentadas num texto. Refere-se, dessa forma, ao conteúdo, ou seja, à sequência ordenada das opiniões ou fatos expostos de forma coerente, sem contradições ao que se afirma para os interlocutores.

Ou seja, a autora afirma que a coerência apresenta-se de maneira que o texto torne-se claro, expresso por meio de frases que tenham sentido. Para isso, é essencial que os objetivos da produção estejam bem definidos. Koch (2002, p. 74) mostra que:

A coerência depende em muito de fatores pragmáticos, já que a compreensão do texto depende de fatores como: contexto de situação, intenção comunicativa, características e crenças etc. O processo de compreensão obedece a regras de interpretação pragmáticas uma vez que leva em conta a interação, as crenças, desejos, querer, preferências, normas e valores dos interlocutores.

Assim, segundo a autora, a coerência está diretamente ligada a fatores pragmáticos que irão levar o leitor à compreensão do texto e as ideias contidas nele devem estar interligadas, para que não haja contradição entre elas.

A coerência de um texto depende da apresentação organizada das partes que constituem o todo, isto é, as frases não podem se contradizer. O início, meio e fim devem estar bem expostos com uma linguagem adequada e de fácil com-

preensão, sempre obedecendo a uma continuidade de sentido no texto (SARMENTO, 2004).

2.3 Progressão textual

A progressão textual é o processo pelo qual o texto se constrói com a introdução de uma informação nova ligada à informação que já é do conhecimento do leitor ou que lhe é fornecida no próprio texto.

Para Koch (2009), a coesão por *sequenciação* está relacionada diretamente com os procedimentos de natureza linguística, os quais se estabelecem entre as partes que constituem o texto como um todo (os vários enunciados, partes do enunciado, parágrafos e sequências textuais). Tais recursos fazem com que tenhamos um processo de progressão textual. Koch propõe a existência de dois tipos de *sequenciação*: a frástica (sem procedimentos recorrentes) e a parafrástica (com procedimentos recorrentes).

A progressão diz respeito aos acréscimos feitos aos elementos retomados: “São esses acréscimos que fazem o sentido do texto progredir e que, afinal, o justificam” (COSTA VAL, 2006, p. 23).

No texto, a progressão dos tópicos textuais pode apresentar problemas quando há uma quebra brusca e inadequada na continuidade do texto e essa continuidade é estreitamente relacionada à manutenção temática do mesmo. Para aprofundar a questão, é necessário compreender como a progressão funciona e como a argumentação pode ser decisiva para a compreensão, também é necessário conhecer a fundo o funcionamento do tópico discursivo. Os textos são compostos de dois movimentos (desvinculados um do outro) em sua construção: a retroação (movimentos que retomam o que já foi dito) e a prospecção (movimentos que fazem o texto avançar). A progressão textual é, pois, um movimento de prospecção e, na definição de Koch:

[...] diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre os segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de re-

lações semânticas e/ou pragmático discursivas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2009, p.121).

Há vários mecanismos que garantem a sequenciação de um texto, ou seja, que garantem a manutenção de um “fio condutor” que permite a conexão entre as partes e a continuidade do texto. Dentre eles, temos os encadeamentos, a progressão temática.

O estudante da EaD necessita desenvolver sua autonomia na aquisição e produção do conhecimento, pois é fundamental formar um sujeito crítico, analítico e produtor de conhecimento com vistas à transformação do social e do pessoal, possibilitando com eficiência e flexibilidade o sucesso em sua produção textual. Em um primeiro momento, os alunos, através de fórum - uma das ferramentas da EaD - expõem opiniões sobre temas desafiadores e polêmicos, apresentam os objetivos pretendidos, sem aprofundar nas diferenças de posicionamentos, considerando-se as fases do desenvolvimento conforme a progressão textual, contribuindo semanticamente com informações renovadas aos constituintes retomados; já em um segundo momento, o aluno de posse de todo o material produzido até então, tem a oportunidade de desenvolver competências e habilidades depois da troca de experiências, aplicando, assim, a autonomia perante o conhecimento e por conseguinte, redige o seu texto. Preti (2000) afirma que os estudantes de EaD devem possuir confiança em si mesmos, em sua capacidade de aprender de maneira autônoma, sem depender passivamente do professor.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diante da necessidade de analisarmos produção textual a partir de elementos semânticos, formais e pragmáticos como dispositivos necessários à progressão textual em textos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio na modalidade EaD, faz-se necessário realizar pesquisas diante dos professores de Língua Portuguesa e análises em dissertações tecidas pelos alunos.

No sentido de viabilizar as análises desta pesquisa, trabalhou-se com o método de pesquisa qualitativa com recorrências a técnicas quantitativas, sendo

que as metodologias aplicadas demonstram que pelo número de alunos mínimos (técnica quantitativa) e pelo nível satisfatório ou não satisfatório (técnica qualitativa) das respostas dos discentes é possível estabelecer matematicamente os resultados obtidos pelo questionário subjetivo, pois conforme Gil (2008), ele tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Assim, trabalhou-se com levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

Como ferramenta para coleta de dados, formulamos e aplicamos questionários com perguntas semelhantes e abertas para os alunos que atuam através da EaD como plataforma utilizada para chegarmos aos nossos resultados e termos uma melhor visão e compreensão da relação existente entre a teoria e a prática do professor.

A coleta de informações do corpus aconteceu no período de duas semanas, no primeiro semestre de dois mil e vinte e um, ainda foram pedidos a cinco alunos do terceiro ano do Ensino Médio de Educação a Distância a responderem o questionário.

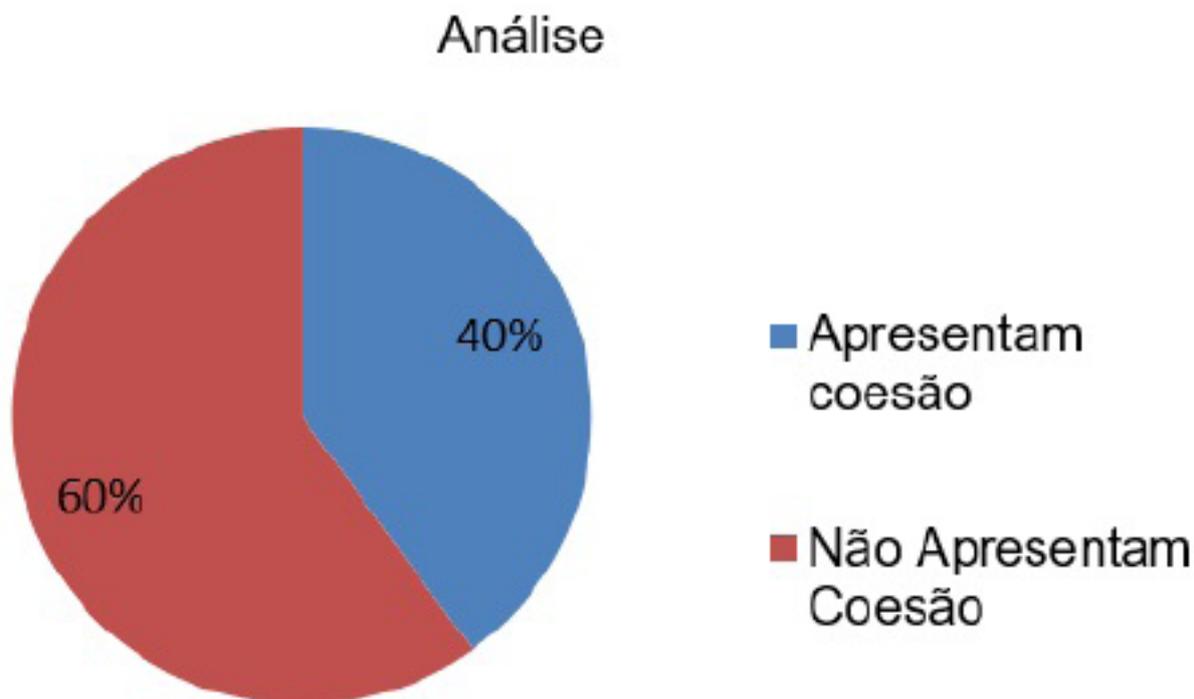
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Abordaremos neste tópico os questionários realizados com professores do Ensino Médio a fim de percebermos e entendermos de que forma estão sendo produzidas, avaliadas e direcionadas as produções textuais nas referidas turmas, em que as respostas dos mesmos estarão de forma fiel nos gráficos. Para isso, faremos uma análise dos Aspectos formais - A coesão e suas implicações (Cf. Figura 1), dos Aspectos semânticos - A coerência e suas implicações (Cf. Figura 2) e por fim, da Progressão Textual (Cf. Figura 3)²⁴ nas produções realizadas pelos alunos, observando os resultados obtidos nos respectivos gráficos através das respostas dos alunos no que diz respeito ao confronto com as teorias apresentadas no corpus. Em seguida, faremos uma síntese explicativa sobre cada resposta que conseguimos através dos questionários aplicados.

24 Gráficos apresentados na disciplina de Seminário de TCC da UESPI, 2014

A análise a seguir tem por base a observação de três quesitos básicos que tornam um conjunto de palavras em um texto impregnado de textualidade. São eles: Aspectos formais – A coesão; Aspectos Semânticos - A coerência e a Progressão Textual com base nesses quesitos e outros elementos que tornem o texto sequencial e entendível.

Figura 1 - Aspectos formais: A coesão e suas implicações



Fonte: *elaboração própria* (2014)

Uma grande dificuldade que os alunos encontram em aulas de português é produzir textos dissertativos que obedeçam aos princípios da textualidade, gerando assim textos insuficientes de competência básica como a comunicação e a expressão de opiniões.

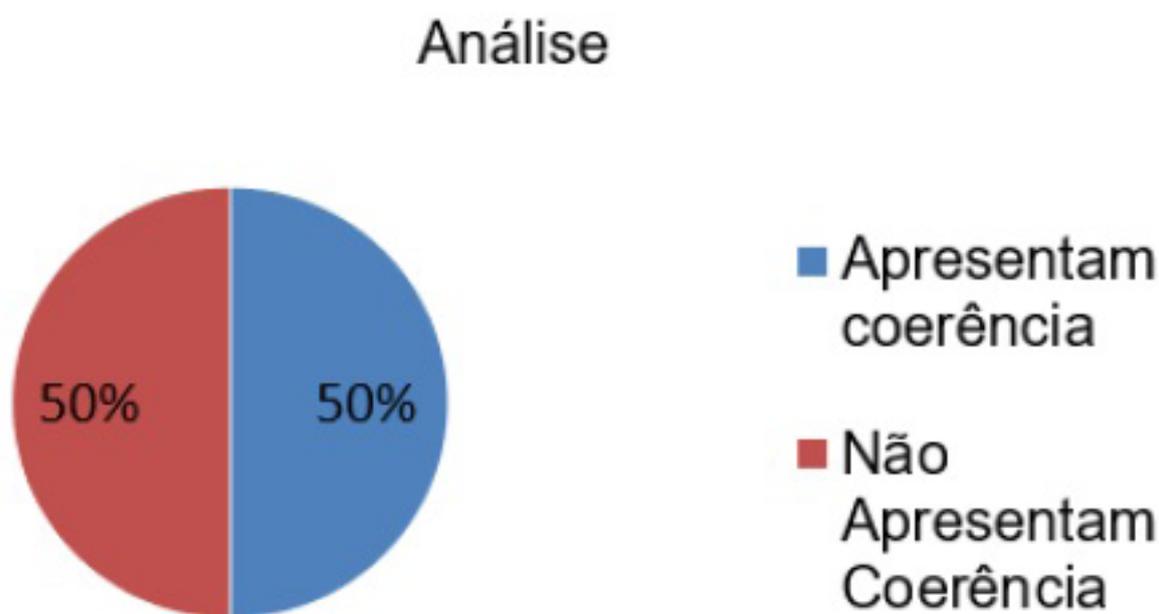
Observamos, com base nos textos e como aponta a Figura 1, que 60% dos alunos não apresentam capacidade suficiente de utilizar elementos linguísticos que tornem o texto mais agradável e compreensível. Sendo assim, nos mostra que além de não conseguirem unir bem as ideias, sofrem de carência linguístico-gramatical, apontando outra deficiência.

A coesão é a manifestação linguística da coerência. Provém da forma como as relações lógico-semânticas do texto são expressas na superfície textual.

Haliday e Hasan¹ (1976) apontam que a coesão textual, isto é, as concatenações frásicas lineares dependem de cinco categorias de procedimento: referência, substituição, elipse, conjunção e léxico. Dessa forma, o texto coeso deve conter esses elementos de forma complementar uns aos outros, no entanto, apenas 40% conseguem textos que obedecem a essas normas (Cf. Figura 1).

Assim, a coesão de um texto é verificada mediante a análise de seus mecanismos lexicais e gramaticais de construção.

Figura 2- Aspectos semânticos: A coerência e suas implicações



Fonte: *elaboração própria* (2014)

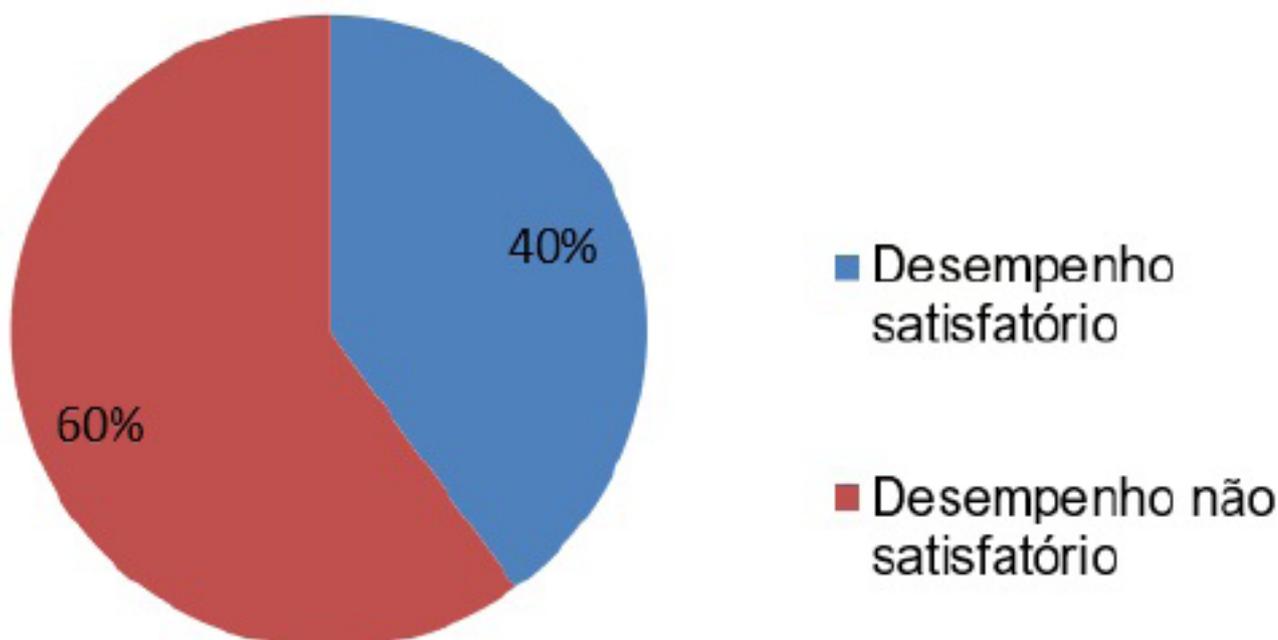
A coerência, como vimos na Figura 2, no corpus do texto é um dos mais importantes, tendo em vista que envolve procedimentos discursivos que proporcionam ao usuário da língua a oportunidade de perceber como existem diferentes recursos disponíveis para se conseguir os efeitos desejados.

É nesse sentido que Antunes (2007, p. 50) chama a atenção para um ensino que possa “contribuir para que a língua seja vista como uma coisa maleável, versátil, sujeita a efeitos especiais, por vontade do falante”. A autoria enfatiza

ainda que para garantir a eficácia do discurso é preciso que se saiba estabelecer relações, integrações e operar de maneira a garantir a unidade, a harmonia ou a coerência (ANTUNES, 2007). Dessa forma, esta pesquisa aponta que apenas 50% dos textos analisados são denominados coerentes (Cf. Figura 2), parecem animadores, no entanto, não são. Significa dizer que apenas metade de uma turma de Ensino Médio tem competência de se comunicar de forma eficaz através de palavras.

É preocupante o resultado da pesquisa, pois demonstra que não só há deficiência dos alunos, mas que há algo de errado com as aulas de Língua Portuguesa, tanto na série analisada como no próprio sistema, que admite os alunos em tal grau sem um mínimo de competência textual escrita.

Figura 3 - Progressão Textual



Fonte: *elaboração própria* (2014)

Os relatos obtidos nas pesquisas, apontados na Figura 3, mostram que os estudantes têm boas ideias. As informações, cada vez mais rápidas devido às redes sociais, impulsionam as suas capacidades em oferecer grandes ideias em um texto. No entanto, a organização desses pensamentos no papel é que se torna difícil e muitas vezes impossível em salas de aula de Língua Portuguesa.

Assim, Antunes (2010) argumenta que a composição textual requer mais do que o emprego de regras de boa formação de orações e períodos. Na concepção da autora, escrever bem demanda a ativação de quatro conjuntos de conhecimentos: conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, o conhecimento referente modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional. Ainda sobre Progressão Textual, Koch (2002) compara com a atividade de tricotar, definindo-a como dois grandes movimentos: um de retroação e outro de prospecção. Esses dois movimentos são responsáveis pela criação da progressão textual, também sequenciação.

A questão é que durante muito tempo as correções das produções escritas centraram-se na estrutura linguística. Belmonte (1997) discute que os professores de português avaliavam as composições escritas de seus alunos corrigindo majoritariamente os erros gramaticais que encontravam nelas.

Partindo para o resultado, a análise mostra que apenas 40% dos textos apresentam um encadeamento satisfatório das ideias, o que significa concluir que 60% da turma do terceiro ano da escola referenciada não conseguem escrever de forma a organizar um texto claro, sequenciado e unívoco.

Enfim, ao explicitar esses pressupostos, alcançamos os objetivos propostos nesta pesquisa e contribuímos com uma reflexão atual sobre a progressão textual em produções textuais de alunos do terceiro ano do Ensino Médio na EaD.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi fundamentada com base nos mais diversos teóricos da Linguística Textual, como Koch (1989) e Costa Val (2004) que, no decorrer do tempo, estudaram os fatores e nos apontaram horizontes esclarecedores. Sendo assim, pretendeu-se através desse estudo uma discussão com a classe docente sobre o tema “Análise da progressão textual a partir de elementos formais, semânticos e pragmáticos em produções textuais de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio na EaD”.

Os dados da pesquisa apontaram que alunos têm dificuldades em aplicar os princípios da textualidade como a intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e ainda não utilizam de forma clara e objetiva os elementos linguísticos que tornem o texto mais agradável e compreensível.

Nas respostas ao questionário aplicado fica evidente que a metade dos textos analisados são denominados coerentes e é preocupante o resultado da pesquisa, pois demonstra pouco domínio do conteúdo, sem realizar uma reelaboração do entendimento. Isso explica que não só há ineficiência da capacidade dos alunos, mas também que há algo de errado com o ensino da Língua Portuguesa, tanto na série analisada como no próprio sistema, o qual admite os alunos em tal grau sem um mínimo de competência textual escrita.

Através das análises feitas, concluímos que produção textual é uma atividade que precisa ser antes bem trabalhada para que o todo significativo contemple os fatores de textualidade. A coerência – aspecto semântico e a coesão - aspecto pragmático são de extrema necessidade na efetivação da progressão textual, tornando a produção concisa. Ainda é importante salientar que se deve dar um tratamento especial no que diz respeito à avaliação e que a leitura deve ser precedida de forma interativa, no processo dinâmico e social, que possibilite à compreensão textual e que faça sentido ao leitor o que se lê, desenvolvendo o hábito de ler e criando bons escritores.

A produção textual deve ser uma conquista de cada indivíduo e um desafio para o educador. Os professores, em especial, os da Língua Portuguesa, precisam se conscientizar que para melhorar a produção textual e de seus alunos, eles, juntamente com toda a comunidade escolar, precisam viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los e interpretá-los, assim como fazer uma correção eficaz, visando o aprendizado do aluno.

O ensino de Língua Portuguesa, no que tange à produção textual no Ensino Médio, está voltado para atividades que envolvem a leitura, sendo realizada

em sala de aula, e fora dela, como uma maneira de incentivo à escrita.

Propõe-se, então, que antes de avaliar uma produção textual os temas sejam trabalhados de maneira aprofundada, de modo que todos se envolvam para depois partir para a produção textual propriamente dita. Faz-se necessário a ampliação dessa atividade por meio de pesquisa, buscando sempre o conhecimento, enriquecendo o repertório do aluno.

Outra sugestão que propomos é o incentivo à reescrita de forma bem orientada, autocorreção, análise coletiva, exposição das produções em mural ou jornal estudantil como forma de incentivá-los a escrever, despertando mais ainda o interesse pela leitura, visto que eles poderiam ter um público para apreciar suas produções.

Portanto, conseguir melhorar o desenvolvimento de produção textual em sala de aula é uma conquista, em que o educador a transforme em um ambiente agradável e propício à produtividade textual, sendo capaz de permitir ao aluno se tornar cada vez mais criativo e dinâmico na conquista de sua formação pessoal e social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. **Pedagogia Cidadã**: cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. v. 1, p. 113 -128.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed.- São Paulo:Atlas, 2008.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **A coerência Textual**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Texto, textualidade e textualização**. In: J.L. Tápias, 2004.

KOCH, Ingedore Grünfeld Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: PRETI, O. (org). **Educação a Distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

SARMENTO, Leila Lauar. **Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto**. Volume único. São Paulo: Moderna, 2004.

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS PARA A COMUNICAÇÃO EM PORTUGUÊS

*Genival Francisco Costa Jr
Iago Cândido de Lima*

RESUMO

A língua está em constante mudança, as variações linguísticas presentes em cada região do Brasil, são exemplos vivos que demonstram esse fato. Diante desse quadro, os docentes não podem ignorar a importância de utilizar-se dos dialetos regionais para o ensino e a aprendizagem do português falado no Brasil, de modo a valorizar a cultura nacional e conseguir comunicar-se. Esse trabalho surgiu em razão da necessidade de incentivar o uso dos diferentes dialetos existentes em nosso país serem inseridos como parte da metodologia utilizada pelos docentes para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. O procedimento metodológico adotado foi uma pesquisa bibliográfica baseada no levantamento de referências bibliográficas em artigos científicos disponibilizados por pesquisadores que tiveram como objeto de estudo a variação linguística e sua importância para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A partir desse estudo, observou-se que conhecer os diferentes dialetos falados nas diversas regiões do país pode auxiliar os estudantes na aprendizagem da Língua Portuguesa e conhecer por meio de palavras a riqueza cultural que é inerente a cada região do território brasileiro.

Palavras-chave: Variação Linguística. Língua Portuguesa. Ensino. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Em um país extenso como o Brasil é muito importante conhecer as diferentes formas que são nomeadas coisas, objetos e alimentos. Cada região tem seu modo particular para dar nomes a todo tipo de produto que está à venda no comércio ou existem na natureza e que fazem parte do cotidiano das pessoas em todas as outras regiões do território nacional.

A essas diferentes formas de nomear cada objeto, produto, ação e coisa dá-se o nome de Variação Linguística. Sobre Variação Linguística, cabe informar o que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfolo-

gia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala (BRASIL, 1998, p. 29).

De modo que um mesmo objeto, fruta ou ação humana recebem diferentes nomes nas mais diversas regiões que compõem nosso território, embora todos os brasileiros tenham o Português como língua materna, usamos diferentes dialetos para que possamos nos comunicar. Segundo as concepções de Cunha (2008, p. 27),

A língua não se apresenta uniforme e única: ela apresenta variações, conforme os grupos que a usem. Cada uma das variantes da língua usada por um grupo apresenta regularidades, recursos normais para aquele grupo, e chama-se dialeto.

No que se refere ao uso da gramática para o ensino da norma culta da língua portuguesa não há o que se discutir, mas é preciso refletir que a língua falada faz parte do primeiro contato dos seres humanos com a língua materna, e para expressar-se o homem inicialmente fala tendo como exemplo os pais e a comunidade em que vive. Portanto, a linguagem coloquial que utilizamos em nossas conversas cotidianas, assim como as variações que a língua apresenta são indispensáveis para que se possa compreender o que é dito e que nos façamos entender em diferentes regiões do país. De modo que ao levar em consideração esse aspecto da língua o professor de língua portuguesa ao aluno o contato com outras culturas por meio da diversidade cultural apresentada pelos inúmeros dialetos que compõem o português falado em nosso país. Os aprendizes precisam entender que a língua está em constante transformação, e que a língua que utiliza para se comunicar na região onde vive é apenas uma representante das diversas variações que utilizamos para nos comunicarmos diariamente. Por isso, faz-se necessário que os professores reflitam sobre sua prática de ensino de língua portuguesa e valorizem a forma de falar de cada estudante, sem a intenção de ressaltar o erro mas como forma de promover o conhecimento da língua em uso.

Olhar para o fenômeno da variação na língua a partir da noção de erro, lapso ou desvio significa ignorar que as línguas mudam no tempo, no espaço geográfico e socialmente. É desconsiderar que a mudança é fator de manutenção das línguas vivas. A vida das línguas está condicionada aos falares que a compõem (BUSSE, 2015, p. 35).

Portanto, o professor pode e deve utilizar a pluralidade existente na língua portuguesa como ferramenta de ensino, já que as diferentes formas dialetais fazem parte do cotidiano dos falantes, e estes se expressam de acordo como aprenderam com os seus antepassados, e não da forma “engessada” prescrita pela gramática presente no livro didático. Segundo Bagno (2007, p. 36),

[...] A língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita.

Em um país com a dimensão do Brasil ensinar a língua materna através da sua heterogeneidade linguística, significa preparar o aprendiz para lidar com a diversidade cultural presente nas escolas e com as diferenças advindas do modo de falar de cada região. Cabe aos professores a responsabilidade de mostrar aos alunos que não existe apenas uma maneira “certa” para se comunicar, a norma culta da língua portuguesa ensinada através dos livros didáticos convive com a pluralidade de dialetos em uso nas diferentes regiões do território nacional. De acordo com Faraco e Zilles (2015, p. 35):

Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de língua portuguesa. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai ‘ensinar’ o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa.

Desse modo, é necessário que o docente que leciona língua portuguesa esteja aberto a auxiliar o aprendiz levando em consideração a forma com que o

mesmo se expressa, corroborando com sua aprendizagem por meio de atividades que o auxiliem a se comunicar adequadamente nas diferentes situações de usos da língua. Há situações em que é necessário utilizar a norma culta da língua para a comunicação, tais como: ao participarmos de uma entrevista de emprego, quando nos dirigimos a autoridades, ao escrevermos um e-mail ou um artigo científico. Nessas situações específicas não é possível que seja utilizada a forma coloquial da fala e também não é correto que escrevamos um e-mail da mesma forma que estamos acostumados a conversar com nossos amigos. É função do professor de língua portuguesa incentivar os estudantes a aprender a utilizar a língua de modo adequado nas mais variadas situações de comunicação. No entanto, ao auxiliar o estudante a ampliar sua competência comunicativa, é imprescindível que o professor respeite os diferentes dialetos presentes em sua sala de aula e ao mesmo tempo valorize essas formas de comunicação, estimulando os aprendizes a conhecer a variedade de formas que utilizamos para nos comunicar em nossa língua materna.

O objetivo dessa pesquisa é identificar qual a importância de se utilizar a variação linguística presente no português falado no Brasil para o ensino de Língua Portuguesa, e quais são as contribuições advindas do uso dos dialetos regionais para a aprendizagem da língua.

Para nortear esta investigação apresento duas questões de pesquisa.

1 – Como a variedade linguística presente em nosso país pode auxiliar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa?

2 – De que forma os docentes podem utilizar e valorizar os dialetos regionais ao ensinar a Língua Portuguesa?

No que se refere à estrutura, além da introdução, este artigo está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, aborda a metodologia da pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica (Severino, 2007), apresenta o contexto no qual desenvolvi a minha investigação e os ob-

jetivos para o desenvolvimento desse estudo. No segundo capítulo, exponho e discuto os principais pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento da minha pesquisa. No terceiro capítulo, teço algumas considerações finais sobre os resultados encontrados ao final da pesquisa.

1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Utilizou-se como metodologia uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122)

Desse modo, é possível analisar as contribuições dadas por diferentes pesquisadores sobre o tema pesquisado, o que corrobora para uma pesquisa rica em referencial teórico, facilitando a discussão sobre o objeto de estudo.

A coleta dos dados para o embasamento da pesquisa se deu por meio de buscas na Internet por artigos, teses e dissertações de autores que pesquisaram a importância de se utilizar os dialetos regionais para o ensino de Língua Portuguesa.

2. ALGUNS EXEMPLOS DE NOMES DE ALIMENTOS NOS DIFERENTES DIALETOS EXISTENTES NO BRASIL

Quando falamos em variação linguística, algo que chama bastante atenção da população em geral, são os diferentes nomes dados aos alimentos nas diversas regiões do país. O curioso é que essas formas de nomear as frutas, verduras e também outros substantivos, só é conhecido pela população do lugar ou por pessoas que viveram temporariamente na região. Na lista abaixo segue alguns exemplos de palavras que dá nome a mesma coisa em diferentes regiões.

- Abóbora / jerimum
- Almôndega / porpeta
- Ata / fruta do conde
- Baba / pelada (jogo de futebol)
- Bergamota / tangerina / mexerica
- Biscoito / bolacha / galheta
- Bruguelo / bebê
- Cabreiro / desconfiado
- Coberta / lençol
- Goiaba / araçá
- Mandioca / macaxeira / aipim
- Menino/ guri/ piá
- Pão de sal / pão francês / pão cacetinho
- Salsicha / vina

De modo que os dialetos falados nos diferentes estados do nosso país precisam ser vistos como parte integrante da Língua Portuguesa falada no Brasil, pois é extremamente importante respeitar as diversas variedades linguísticas faladas e a escola deveria levar em consideração a contribuição da variação linguística para o ensino e a aprendizagem do Português. De acordo com Marcos Bagno:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade* cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar os *seres humanos que a falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula ou fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa

e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados. (BAGNO, 1999, p. 16)

Ao ter contato e conhecer ao menos um pouco dos diversos dialetos existentes em nosso país, o aprendiz de Língua Portuguesa está ampliando de forma significativa o seu vocabulário, além de adquirir cultura por meio de palavras que são próprias do vocabulário de falantes de outras regiões. Ao adentrar o universo linguístico de colegas que vieram de diferentes partes do país, os aprendizes aprendem a valorizar outras formas de falar e tomam consciência que o Português é uma língua plural evitando assim o preconceito linguístico.

Em um país com intensa desigualdade social é grande o número de migrantes das regiões mais pobres para as regiões mais ricas principalmente para as capitais e cidades de médio e grande porte. Ao se deslocarem para outras regiões esses cidadãos levam consigo seus sotaques e suas formas de falar o que pode contribuir para uma aprendizagem efetiva da língua materna. Ao ter contato com as variações linguísticas existentes entre os alunos de uma mesma escola de uma cidade grande por exemplo, os aprendizes passam a ter a oportunidade de descobrir e conhecer as diferentes formas de falar os nomes das coisas em todas as partes do Brasil. No momento em que o professor utiliza-se das variações para o ensino da língua materna, o mesmo tem a oportunidade de combater o preconceito linguístico em relação as variantes existentes. Para Bagno (2004), preconceito linguístico é a atitude que consiste em discriminar uma pessoa devido ao seu modo de falar. Ainda segundo o autor:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido

literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada em toda resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas o quinto do seu total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e representativa que impera na ideologia geradora do preconceito lingüístico (BAGNO, 2004, p. 9 e 10).

Ao oportunizar aos alunos a aprendizagem com atividades onde estão inseridos os diferentes dialetos falados em nosso país, o docente promove não só o conhecimento da língua, mas também incentiva aos aprendizes a valorizar a cultura nacional por meio de suas diferenças. Tratar um colega que se comunica utilizando um vocabulário distinto do que o aluno é acostumado em sua região é uma forma de se aprender com respeito, de promover trocas de aprendizagens e cidadania.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de adentrar a uma sala de aula para ensinar Língua Portuguesa no Brasil o professor precisa internalizar que somos vários “brasis” em um mesmo território. E nesse país onde coabitam diferentes dialetos fala-se português. Logo é impossível que o docente pense que não terá dificuldades em fazer-se entender. As salas de aula estão repletas de estudantes de todas regiões do país, cada qual com o seu modo de falar e interpretar o colega que se encontra no mesmo espaço de aprendizagem. Não há como ignorar a variedade linguística presente nos espaços de ensino, nos quais o diálogo é a principal ferramenta utilizada para ensinar e aprender. Ignorar o dialeto do outro não é a saída para vencer esse desafio, por mais que o professor tente fazê-lo terá que perguntar ao aluno o que significa tal palavra que é utilizada apenas na região onde o mesmo nasceu e explicar-lhe o significado de um substantivo que quer dizer a mesma coisa no em sua terra natal. Desconsiderar o dialeto do outro e dizer que este é um “erro” do ponto de vista da norma culta do português, acarretará em um desserviço a aprendizagem da língua. O docente que tem consciência do ofício de ensinar deve elaborar atividades que oportunizem a aprendizagem por meio do uso da gramática e ao mesmo tempo aprender e ensinar considerando os benefícios que os dialetos regionais podem trazer para a aprendizagem da língua materna. Ao

incluir os diferentes modos de falar em sua metodologia de ensino, o docente ensina cultura, respeito e civilidade, e ao mesmo tempo apresenta aos aprendizes a variedade linguística existente no território nacional. No que tange as formas de utilizar a variação para o ensino, é necessário que o docente planeje atividades que incentivem ao estudante a pesquisar as diversas formas que são nomeadas as mesmas coisas nos diferentes estados do país, observar e incentivar o uso de palavras advindas das diferentes regiões das quais os estudantes vieram e também ensiná-los que o modo de falar do outro não pode ser motivo de desrespeito. O português ensinado em nosso país deve ser visto por meio de sua pluralidade e enquanto professores de Língua devemos ensiná-lo sob esse mesmo signo. Concedendo aos alunos o privilégio de interagir em sala de aula utilizando-se da diversidade de sotaques, palavras, gírias que compõem a Língua Portuguesa, e é claro ensinando-os a utilizar a língua nos diferentes contextos comunicativos mas sem tentar apagar a cultura local presente em cada um dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. CINTRA, Luís Felipe Lindley. **Nova proposta de classificação dos dialetos galegoportugueses. Boletim de Filologia.** Lisboa, v. 22, n. 1/2, 1971.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2004.

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística.** 2. ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2007.

BUSSE, Sanimar; SELLA, Poliana; BUDKE, Ariane B. Língua Portuguesa, Diversidade e Ensino: A Aquisição da Escrita em Contextos Multilíngues. In: Terezinha da Conceição Costa-Hübes / Douglas Corrêa da Rosa (Orgs.). (Org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula.** 1ed. Campinas/SP: Editora Pontes, 2015

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. **Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 1 – TP1: linguagem e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 174p.: il.

I. ZILLES, Ana Maria Stahl. II. FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. 1. ed – São PAULO: Parábola Editorial, 2015

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/variacoes-linguisticas>

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

MAURICIO ALVES DE SOUZA PEREIRA



É doutorando em Linguística pela UFMG, instituição na qual também concluiu o mestrado em Linguística. Possui graduação em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros, com período sanduíche na Universidade de Coimbra (Portugal), e especialização em Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual pela Faculdade Faveni. Atua como professor de Língua Portuguesa da educação básica na cidade de Montes Claros. Seus interesses de pesquisa giram em torno da Sociolinguística, da Lexicologia e da Lexicografia, sobretudo no que concerne à relação entre linguagem e cultura popular.



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://wa.me/55997234952)



ARCO
EDITORES ● ● ●