

em **Linguagem** **Discurso**

ISSN 1982-4017

volume 20, número 2, maio/ago. 2020

ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

**Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem
Universidade do Sul de Santa Catarina**



Tubarão – SC

v. 20, n. 2, p. 229-419, maio/ago. 2020

Dados Postais/Mailing Address

Revista Linguagem em (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul

A/C: Comissão Editorial

Avenida José Acácio Moreira, 787

88.704-900 – Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Fone: (55) (48) 3621-3000 - Fax: (55) (48) 3621-3036

E-mail: lemd@unisul.br

Site: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/index.htm>

Portal de Periódicos: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso

SciELO: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt

Ficha Catalográfica

Linguagem em (Dis)curso/Universidade do Sul de Santa Catarina. -
v. 1, n. 1 (2000) - Tubarão: Unisul, 2000 -

Quadrimestral

ISSN 1518-7632; 1982-4017

1. Linguagem - Periódicos. I. Universidade do Sul de
Santa Catarina.

CDD 405

Elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

Indexação/Indexation

Os textos publicados na revista são indexados em: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA – Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES); Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil); Cabell's Database.

The journal and its contents are indexed in: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES, Brazil); and Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministry of Science and Technology, Brazil); Cabell's Database.



Reitor

Mauri Luiz Heerdt

Vice-Reitor

Lester Marcantonio Camargo

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor Acadêmico

Hércules Nunes de Araújo

Pró-Reitor Administrativo

Ademar Schmitz

Diretor de Marketing

Fabiano Ceretta

Diretor da Região Sul

Rafael Ávila Faraco

Diretor da Região Grande Florianópolis e Unisul Virtual

Zacaria Alexandre Nassar

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Nádia Régia Maffi Neckel (Coordenadora Adjunta)

Av. José Acácio Moreira, 787

88704-900 – Tubarão - SC

Fone: (55) (48) 3621-3000 – Fax: (55) (48) 3621-3036

Sítio: www.unisul.br

Editores/Editors

Fábio José Rauhen (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Maria Marta Furlanetto (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Silvânia Siebert – Editora Associada (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Secretária Executiva/Executive Secretary

Kellen Oliveira (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Comitê Editorial/Editorial Committee

Adair Bonini (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Andréia da Silva Daltoé (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra)
 Débora de Carvalho Figueiredo (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 Freda Indursky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
 Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Conselho Consultivo/Advisory Board

Aleksandra Piasecka-Till (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
 Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Ana Cristina Ostermann (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)
 Ana Cristina Pelosi (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, Brasil)
 Anna Christina Bentes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)
 Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil)
 Angela Maria Rubel Fanini (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
 Angela Paiva Dionísio (Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil)
 Antônio Carlos Soares Martins (Instituto Fed. do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, Brasil)
 Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
 Belmira Rita da Costa Magalhães (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)
 Clarissa Gonzalez (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)
 Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
 Cristiane Gonçalves Dagostim (Faculdade SATC, Criciúma, Brasil)
 Cristina Teixeira Vieira de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil)
 Dânie Marcelo de Jesus (Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil)
 Danielle Barbosa Lins de Almeida (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)
 Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil)
 Enio Clark de Oliveira (Texas Christian University – TCU, Fort Worth, Texas, United States)
 Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Fernanda Mussalim (Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil)
 Gisele de Carvalho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
 Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
 Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)
 Heronides Maurílio de Melo Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
 João Carlos Cattelan (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)
 José Luiz Vila Real Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil)
 Juliana Enrico (Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina)
 Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
 Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)

Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Marci Fileti Martins (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
Maria Antônia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)
Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho (Univ. Federal de Minas Gerais, B. Horizonte, Brasil)
Maria da Conceição Fonseca-Silva (Univ. Est. do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil)
Maria de Fátima Silva Amarante (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)
Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Maria Otilia Ninin (Universidade Paulista, Santana de Parnaíba, Brasil)
Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil)
Marly de Bari Matos (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)
Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil)
Nicolás Bermúdez (Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina)
Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
Orlando Vian Jr. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil)
Patrícia da Silva Meneghel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Pedro de Moraes Garcez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)
Raquel Bambirra (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Renilson Menegassi (Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil)
Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)
Richarles Souza de Carvalho (Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil)
Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil)
Rosângela Gabriel (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)
Rossana de Felipe Böhlke (Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, Brasil)
Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Sebastião Lourenço dos Santos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil)
Sílvia Ines C. C. de Vasconcelos (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Simone Padilha (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)
Solange Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil)
Sônia Maria de Oliveira Pimenta (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)
Susana Borneo Funck (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Vanessa Wendhausen Lima (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)
Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)
Wilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil)
Wagner Alexandre dos Santos Costa (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Brasil)
Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Equipe Técnica/Technical Team

Tradução e revisão/Translation and Revision

Editores (português); Ricardo Ribeiro Elias (inglês); Elita de Medeiros (espanhol)

Bolsista/Trainee

Israel Vieira Pereira

Diagramação/Layout

Fábio José Rauen

SUMÁRIO
CONTENTS | CONTENIDO

EDIÇÃO CORRENTE
CURRENT EDITION | EDICIÓN CORRIENTE

Editorial | *Editorial* | *Editorial*

A pós-verdade como acontecimento discursivo

Post-truth as a discursive event

Posverdad cómo acontecimiento discursivo

Silvânia Siebert

Israel Vieira Pereira

239

Artigos de Pesquisa | *Research Articles* | *Artículos de investigación*

Expressões idiomáticas à luz da teoria cognitiva da metáfora:

evidência de pesquisa

Idioms in the light of the cognitive theory of metaphor:

Research evidence

Expresiones idiomáticas bajo la luz de la teoría cognitiva de la metáfora:

evidencia de investigación

Alessandra Baldo

251

Indianidade e diversidade:

o discurso midiático sobre crime de estupro na aldeia Bororó

Indianness and diversity:

the media discourse upon a rape crime at Bororó village

Indianidad y diversidad:

el discurso mediático sobre el crimen de la violación en aldea Bororó

Elaine de Moraes Santos

Fabiana Biondo

271

- Quebra de máximas conversacionais nas tirinhas do Armandinho:
uma possibilidade metodológica para o ensino expressivo da língua
*Breaking conversational maxims in Armandinho comic strips:
a methodological possibility for an expressive Brazilian portuguese teaching*
*Rompimiento de máximas conversacionales en cómics de Armandinho:
una posibilidad metodológica para la enseñanza expresiva de la lengua*
Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira
Silvia Adelia Henrique Guimarães 289
- Unidades fraseológicas com zoônimos:
um olhar pela janela da influência cultural
*Phraseological units with zoonyms:
a look through the window of the cultural influence*
*Unidades fraseológicas con zoónimos:
una mirada por la ventana de la influencia cultural*
Rosana Budny 307
- O gênero memorial descritivo: relato de uma experiência de ensino
Descriptive memorial genre: a teaching experience report
El género memorial: un relato de experiencia de enseñanza
Ema Marta Dunck Cintra 321
- Estudo semiótico de percursos passionais no samba-canção
A semiotic study of passionnal courses in the samba-canção music
Estúdios semióticos de trayectoria passionnal en samba-canção
Álvaro Antônio Caretta 341
- Metáfrase e paráfrase: modalidades da apropriação
do discurso de outrem na escrita acadêmica
*Metaphrase and paraphrase: modalities for appropriation
of the discourse of other people in the academic writing*
*Metafrasis y parafrasis: modalidades de apropiación
del discurso de otros en la escritura académica*
Bertrand Daunay 363

Ensaio | *Essays* | *Ensayos*

Da categorização a modelos culturais:

o giro social (cultural) em linguística cognitiva

From categorization to cultural models:

the social (cultural) turn in cognitive linguistics

De la categorización a modelos culturales:

el giro social (cultural) en lingüística cognitiva

Heloísa Pedroso de Moraes Feltes

381

Relevância jornalística: conceito, fundamentos e aplicação

Journalistic relevance: concept, fundamentals and application

Relevancia periodística: concepto, fundamentos y aplicación

Josenildo Guerra

Liliane Feitoza

401

A PÓS-VERDADE COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Post-truth as a Discursive Event | Posverdad cómo acontecimiento discursivo

Silvânia Siebert*

Israel Vieira Pereira**

Universidade do Sul de Santa Catarina,
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Tubarão, SC, Brasil

Acreditamos que o contexto de pandemia trouxe muitos debates sobre a importância do fazer científico, o perigo de notícias falsas e informações desconstruídas e outros desafios. Rediscutir o que é pós-verdade e analisar seus efeitos pode suscitar reflexões pertinentes no atual contexto histórico e cultural. Portanto, buscamos traçar um percurso de análise do funcionamento discursivo do que se tem chamado de *pós-verdade* para investigar se o termo se constitui como acontecimento discursivo e como funciona na contemporaneidade para justificar movimentos de negacionismo e de populismo, por exemplo.

Uma marca discursiva interessante sobre a pós-verdade é sua publicação no dicionário Oxford. Pós-verdade, nos termos do dicionário, é um adjetivo definido da seguinte forma: *Relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief*¹. Ganha mais notoriedade a partir da divulgação de sua escolha como “a palavra do ano” pelo Dicionário Oxford, em 2016, tendo em vista seu uso cada vez mais regular em publicações de grande circulação, como a revista *The Economist* (2016) e o jornal *The Independent* (NORMAN, 2016), embora a *pós-verdade* tenha como seu primeiro registro a publicação de um artigo do cineasta Steve Tesich para a revista *The Nation* em 1992. Na época o autor definia *pós-verdade* como uma espécie de inclinação social em que a verdade não era tão importante quanto o que se imaginava verdadeiro. A publicação no Dicionário Oxford, repercutida em veículos de comunicação de todo o mundo, nos faz

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Editora de Linguagem em (Dis)curso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7852-0968>. E-mail: silvania@cinemaistv.com.br.

** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNISUL. Agradecemos à CAPES/FAPESC pelo fomento à pesquisa de Doutorado, sem a qual a colaboração para a escrita deste editorial seria impossível. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5295-2503>. E-mail: israelvpereira@hotmail.com.

¹ Em tradução livre: “Relacionado a ou denotando circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”. O verbete pode ser acessado no endereço: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/us/post-truth>.

pensar o “fenômeno” como um acontecimento discursivo a partir da análise que Pêcheux fez em seu livro: *O discurso: estrutura ou acontecimento*. No texto, Pêcheux analisa a eleição de François Mitterand, na França, em 10 de maio de 1981. Para o autor, o enunciado “*On a gagné* (ganhamos)” marcou um fato novo, um evento político e midiático da eleição do presidente francês. Seria um acontecimento de ordem global da máquina televisiva e um “acontecimento jornalístico e da *mass-media* [sic] que remete a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (o veredito das cifras, a evidência das tabelas) e profundamente opaco.” (PÊCHEUX, 2015, p.19-20). A crítica de Pêcheux se dirigia à ciência régia, ao positivismo, que contribuiria para a compreensão da transparência dos sentidos, dos números e da competição, e levou o autor a dizer sobre a necessidade de “se pôr na escuta das circulações cotidianas” (PÊCHEUX, 2015, p.48). Para o autor, a análise do ordinário aliada às práticas de leitura seria uma forma de trabalho que “engaja concretamente maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 2015, p. 49). Isso nos permitiria, por exemplo, questionar as teorias positivistas e as filosofias da consciência.

Para promover esta reflexão, nas próximas seções, buscamos estabelecer relações entre os estudos linguísticos/discursivos (PÊCHEUX, 2015; ORLANDI, 2012a, 2012b), os estudos da mídia e jornalismo (CHARAUDEAU, 2013) e os da filosofia (ARENDR, 2011; FOUCAULT, 2013). Este entrecruzamento de saberes constitui-se necessário para a aproximação entre os diferentes modos de pensar o conceito de verdade como condição de existência e que estão envolvidas na regulação e funcionamento da interpretação e da relação humana com o real, e conseqüentemente ligadas à cadeia de sentidos do termo *pós-verdade*.

PÓS-VERDADE E ACONTECIMENTO

Propomos pensar o termo *pós-verdade* a partir de sua divulgação como a palavra do ano do Dicionário Oxford, como um termo que, nos moldes de *On a gagné*, enuncia um novo acontecimento. Em seu verbete, o dicionário Oxford (MIDGLEY, 2016) descreve *Pós-Verdade* como um adjetivo relacionado a circunstâncias em que os fatos influenciam menos a opinião pública do que apelos à emoção ou às crenças pessoais. Nos jornais de grande circulação, sua publicação passou a ser recorrente em notícias para significar eventos ligados ao debate político. Os fatos, a comprovação de dados e estatísticas teriam pouca influência na formulação do sentido e na interpretação dos leitores e de eleitores.

Sobre as condições de veiculação do termo *pós-verdade* vemos que, em 2016, passou a ser mais frequente durante as campanhas presidenciais americanas – na eleição de Donald Trump à Presidência da República – e nos momentos derradeiros do referendo que decide pela separação do Reino Unido da União Europeia (Brexit). Esse uso recorrente faz sentido para a mídia, principalmente para o jornalismo, ao nomear e significar o momento vivido. À época, os institutos de pesquisa usados pelos meios de comunicação como fontes de credibilidade para as projeções futuras davam como certa a

vitória de Hillary Clinton e a permanência do Reino Unido junto à União Europeia (UE). Nestes dois casos, os prognósticos dos meios de comunicação de massa ligados aos conglomerados de mídia projetaram expectativas que não se concretizaram. Uma das razões poderia estar na internet? Em novas formas de comunicação? Em novas fontes de informação? Neste cenário, os leitores de notícias tinham, além dos meios convencionais, novos canais de conteúdo que, em muitos casos, contestam os ditos dos *mass media* e o prognóstico dos meios de comunicação de massa, colocando em xeque o conceito de verdade por eles propagado como princípio de funcionamento. As figuras 1 e 2 abaixo ilustram isso:

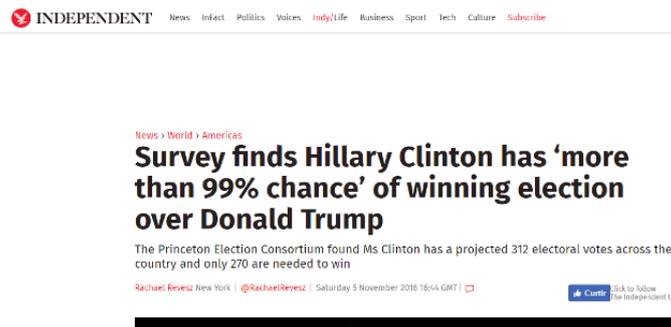


Figura 1 – Manchete do The Independent: “Pesquisa aponta que Hillary Clinton tem ‘mais de 99% de chances’ de vencer Donald Trump nas eleições” (tradução nossa)

Fonte: Captura de tela. Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/news/world/americas/sam-wang-princeton-election-consortium-poll-hillary-clinton-donald-trump-victory-a7399671.html>>. Acesso em 24 jun. 2020.



Figura 2 – Manchete do Breitbart: “Análise: Donald Tump venceria eleições hoje de acordo com pesquisa recente” (tradução nossa)

Fonte: Captura de tela. Disponível em: <<http://www.breitbart.com/big-government/2016/09/26/analysis-donald-trump-would-win-election-today-based-current-polling/>>. Acesso em 24 jun. 2020.

O tradicional jornal britânico *The Independent*, por exemplo, seguindo a mesma linha de canais de mídia tradicionais como *CNN*, *The New York Times* e *Washington Post*, noticiava que as chances de vitória de Clinton eram bastante grandes. Em algumas previsões, as chances de vitória chegavam aos 99%. Por outro lado, veículos menos

tradicionais, tal como o portal de notícias *Breitbart*, com linha editorial voltada à direita, apontavam que as chances de vitória de Trump eram maiores, ainda que não tão grandes quanto veículos tradicionais supunham.

Ao analisarmos tais enunciados, o uso do termo *pós-verdade* também passa a significar um momento histórico com expressivo aumento na velocidade da comunicação que, entre outras coisas, multiplica a quantidade de informações com as quais precisamos lidar diariamente. O termo passa a ser usado para nomear esse viver imerso em novas condições de produção de sentido. Nessa perspectiva, acreditar na informação ou classificá-la como mentirosa de imediato representa um reforço de posicionamento possibilitado pelo caráter ideológico do processo de interpretação. Segundo Orlandi (2012a, p. 66), a ideologia “não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’”. Na *pós-verdade*, o excesso de informações gera um número maior de “já-ditos” sobre os quais diversos matizes ideológicos podem se firmar. A informação (re)significa o real, materializando-se discursivamente enquanto acontecimento. Ideologicamente, os veículos tradicionais reivindicavam a vitória de Hillary por tradição política, pelo eleitorado que traria de Barack Obama (da qual foi Secretária de Estado) e, acima de tudo, por ser apresentada como contraposição a Donald Trump. O tradicional jornal *The Atlantic*, por exemplo, endossou a candidatura de Hillary por ser rival de Trump, mas não o faria se o candidato republicano fosse qualquer outro. Essa foi a terceira vez na história que o jornal endossou uma candidatura à presidência – as duas outras foram de Abraham Lincoln, em 1860, e Lyndon Johnson, em 1964. Conforme o editorial da publicação:

Em seu primeiro editorial, *The Atlantic* prometeu que seria “o órgão sem partidos ou vieses”, e nosso interesse aqui não é apoiar a agenda do Partido Democrata, nem danificar a do Partido Republicano. *Se Hillary Clinton estivesse concorrendo contra Mitt Romney, John McCain, George W. Bush ou qualquer outro dos principais candidatos que Trump aniquilou nas primárias Republicanas, sequer teríamos contemplado tal tipo de endossamento.*² (AGAINST DONALD, 2016, destaque nosso)

Trump, por sua vez, era descrito como o candidato de tendências extremistas, pouco confiável, com discurso marcadamente populista e rejeitado até mesmo por parte da intelectualidade conservadora americana. Em editorial, o jornal conservador *The National Review* (2016), por exemplo, destaca que as opiniões de Trump, anteriormente membro do Partido Democrata, são extremamente voláteis, algo que não coincidiria com qualquer filosofia política conservadora.

² In its founding statement, *The Atlantic* promised that it would be “the organ of no party or clique,” and our interest here is not to advance the prospects of the Democratic Party, nor to damage those of the Republican Party. If Hillary Clinton were facing Mitt Romney, or John McCain, or George W. Bush, or, for that matter, any of the leading candidates Trump vanquished in the Republican primaries, we would not have contemplated making this endorsement.

Em resumo, a mídia tradicional se opunha a Trump e buscava consolidar o resultado desejado: a vitória de Hillary Clinton. Entretanto, o acontecimento histórico rompeu com as expectativas dessa mídia, trazendo mais instabilidade à legitimidade dos meios de comunicação consolidados. Para entender as origens de tal instabilidade, é preciso reconhecer os mecanismos de produção e interpretação de acontecimentos. É por essa discussão que podemos abordar a opacidade da língua e as condições de produção de convicções.

Ao analisar o enunciado *On a gagné*, Michel Pêcheux coloca em debate a produção do acontecimento discursivo. Para que um acontecimento tenha relevância na sociedade, é preciso que ele circule. *On a gagné*, por sua vez, eram palavras comumente usadas por torcedores franceses em partidas de futebol. Tais palavras ganharam contorno político após a vitória de Mitterand, quando os telejornais exibiam as ruas de Paris lotadas de cidadãos gritando *On a gagné* em comemoração ao resultado das eleições. É por isso que, assim como tantos outros, este enunciado:

[...] é profundamente opaco: sua materialidade léxico-sintática (um pronome “indefinido” em posição de sujeito, a marca temporal-aspectual de realizado, o lexema verbal “gagner” [“ganhar”]. A ausência de complementos) imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões, etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável. (PÊCHEUX, 2015, p. 23)

Sendo assim, os acontecimentos não têm um sentido em si mesmos: eles remetem a uma série de outros elementos subjetivos que conduzem a significação, que por sua vez só pode existir enquanto materialidade perceptível, como notícias, comentários ou previsões. Pelo viés discursivo, entendemos que significamos o mundo pela linguagem e agimos sobre ele simbolicamente, atravessados pelo inconsciente, o interdiscurso, a história, enfim, pelo conjunto de circunstâncias sociais, históricas e simbólicas que chamamos de condições de produção do sentido. Condições estas que legitimam posturas ideológicas de interpretação, servindo de fio condutor entre dizeres do passado e enunciados do presente. Relacionando ao termo pós-verdade, identificamos como condição de produção ampla o seu primeiro uso.

O termo *pós-verdade* data de 1992, cunhado pelo novelista Steve Tesich, serviria para definir o comportamento dos americanos perante o caso Watergate, nomeando uma série de abusos de poder relacionados ao governo do então presidente Richard Nixon. O autor sugere que os cidadãos americanos passem a reagir de forma diferente à verdade depois do caso, associando-a a sentimentos negativos e problemas. Por sua vez, essa relação negativa com a verdade faria com que as pessoas tendessem a se proteger contra ela e suprimir seus efeitos, dando força a políticas totalitárias.

A definição de *pós-verdade* nasce atrelada ao gesto político, significado uma sociedade que se importa mais com seu bem-estar diante das informações do que com a qualidade delas ou sua ligação com o real. Guiado pela ideologia, o sujeito é inclinado a ser seletivo no que toca a suas crenças, admitindo como verdadeiras as informações que conferirem reforço discursivo à sua posição ideológico-histórica.

Em um primeiro momento, poderíamos argumentar que a *pós-verdade* ganha força sempre que há certa urgência em linearizar, homogeneizar e dar sentido às inúmeras informações e acontecimentos com os quais convivemos diariamente. Entendemos que informações podem ser inventadas ou manipuladas pelos veículos de mídia, por exemplo, desde que satisfaçam certas peculiaridades de um dado conjunto ideológico de crenças. Adotar a realidade como referência – uma referência inconstante, que sob a lógica discursiva ganha múltiplas leituras possíveis – se torna menos importante do que criar uma realidade particular, em que a interpretação se lineariza porque o acontecimento não existe fora de um contingente ideológico qualquer, sem espaço para a dúvida.

Na *pós-verdade*, mais do que interpretar e significar o acontecimento, cria-se uma versão que o sujeito tende a interpretar como verdadeira ou não, independente de investigações científicas quaisquer. Tal gesto interpretativo é possível devido à fluidez da informação, por sua instabilidade, por retratar um mundo tão farto de acontecimentos, tão amplo em dimensões planetárias e contraditório nos dizeres. Em função dessas grandezas, buscamos estabilidade para os sentidos. Por isso, aderimos ao que nos convém como verdade através da ideologia, que atua como dispositivo ordenador de informação, rendendo-lhe sentidos. As consequências do reforço de posição por meio de enunciados legitimados apenas por aspectos ideológicos puderam ser sentidas em setembro de 2016, no auge das campanhas dos candidatos à Presidência dos Estados Unidos Donald Trump e Hillary Clinton. À época, a revista *The Economist* publicou um artigo chamado *Art of the Lie*, voltado à reflexão sobre a política da *pós-verdade*. No artigo, a revista definia política de *pós-verdade* como estratégia em que sentimentos valem mais que a razão no debate político: “Nesse tipo de campanha política, o que importa não são os fatos, mas sim os sentimentos. A descrença dos seus oponentes valida a mentalidade de nós-contrateles do qual candidatos fora da política tradicional se aproveitam.”³ (ART OF THE, 2016).

A publicação enfatiza aqui o embate entre diferentes posições em luta por domínio político e moral. A *pós-verdade* não só validaria informações inverossímeis como também serviria para distinguir os sujeitos no espectro político: acreditar em uma informação em detrimento de outras firmaria seu apoio a um ou outro candidato. Em um regime de *pós-verdade*, ou se acredita totalmente em certos dizeres, ou se faz parte da oposição. Não há meio-termo possível. Como exemplos, a publicação traz declarações de Trump como “A certidão de nascimento de Barack Obama foi falsificada” e que o pai de um rival político “seria amigo de Lee Harvey Oswald, o assassino de JFK”. Tais enunciados são interpretados como acontecimentos pela memória implicada e por sua circulação persistente nos mais diversos veículos de mídia contemporâneos, tais como redes sociais, blogs e os próprios jornais. Ao comentarem tais enunciados, transformam-nos em acontecimentos discursivos nos quais os sujeitos ancoram seus dizeres e posturas ideológicas.

³ *Feelings, not facts, are what matter in this sort of campaigning. Their opponents' disbelief validates the us-versus-them mindset that outsider candidates thrive on.*

Segundo Keyes (2004) – um dos primeiros autores a escrever um livro inteiro dedicado ao estudo da *pós-verdade* –, o termo permite dissimular ações sem deixar de manter uma postura aparentemente ética. Se ética é forma de agir sobre o mundo, só se age sobre o mundo inserido numa posição. Em uma sociedade de pós-verdade, busca-se legitimar certas posições através da construção de verdades não legitimadas. Materializada linguisticamente, a *pós-verdade* provoca “efeitos de verdade” na forma de enunciados que podem ser resumidos em poucas palavras e servir de bandeiras de ação política, manchetes, bordões e dizeres de protesto. O foco é a ressonância do sentido: aqueles que repetem mais vezes a informação através dos mais variados meios, de livros a postagens na internet, de piadas a artigos sérios conquistam seu espaço de ação política e o subsequente silenciamento de elementos de verdades fatuais. Tal ressonância atua como contraponto ao aparente monopólio da verdade detido pelos veículos tradicionais de mídia, abalando, assim, a própria noção de confiabilidade dos sujeitos.

Charaudeau (2013), ao pensar o discurso da mídia, propõe que há uma contraposição fundamental entre valor de verdade e efeito de verdade. O valor de verdade estaria relacionado aos saberes legitimados pelas ciências e por aparatos institucionais. Algo com valor de verdade só tem tal valor em função dos aparatos institucionais que lhe dão suporte e legitimidade. O valor de verdade é um dos frutos do desejo por um mundo semanticamente estável, uma busca constante pela catalogação e racionalização de uma verdade fatural. Contrapondo-se ao valor de verdade de nível institucional, Charaudeau (2013, p. 49) apresenta o efeito de verdade, que surge “da subjetividade do sujeito em sua relação com o mundo, criando uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento de mundo”.

O efeito de verdade funciona também para o sujeito como forma de estabilizar o dizer. Esse efeito é possível porque, em princípio, realidade e língua se relacionam apenas em uma dimensão imaginária da discursividade fundadora de sentidos e sujeitos: “a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial” (ORLANDI, 2012a, p. 32). É no nível discursivo – considerando sempre as relações com as dimensões sociais e históricas dos processos de significação – que os sujeitos constroem seus sistemas de crenças e, conseqüentemente, suas concepções de verdade. Pêcheux (2015, p. 29) assumia: “Não descobrimos [...] o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra.”

O debate em torno da conceituação de verdade e como ela nos afeta é antigo na filosofia. Sócrates, como narrado por Platão no diálogo *Fedro*, já operava com a distinção entre verdade e convencimento para tratar do embate entre filósofos e sofistas. Segundo Sócrates, nas palavras de Platão, foram Górgias e Tísias, fundadores da Escola siciliana de retórica, que compreenderam que “o que é provável é digno de maior estima do que o que é verdadeiro, que transmite aparência de grandeza às coisas pequenas e aparência de pequenez às grandes graças ao poder de suas palavras” (PLATÃO, 2012, p. 98). A percepção do que seria verdadeiro estaria relegado ao poder do convencimento, e não de um trabalho filosófico ordenado de forma a alcançar a verdade exterior às palavras.

Em contrapartida, a visão aristotélica pressupõe que a verdade conseguiria ser mais forte que a opinião por ser exterior à língua e às estratégias retóricas. Seguindo essa lógica, poderíamos chegar a uma dicotomia conceitual entre Verdade de Opinião e Verdade Fatural. A primeira “se baseia em sistemas de crença e procura ser compartilhada pela maioria, sendo que esse compartilhamento estabelece um consenso que seria garantidor de seu valor” (CHARAUDEAU, 2013, p. 267), enquanto que a última é “estabelecida por testemunhas e depende de comprovação; existe apenas na medida em que se fala sobre ela, mesmo quando ocorre no domínio da intimidade” (ARENDDT, 2011, p. 295). Note-se, porém, que a Verdade Fatural exige o uso da língua para se espalhar e se firmar, uma vez que é necessário se falar sobre ela. A língua, por sua vez, é atravessada pelas subjetividades, que se formam para além da intervenção dos aparatos institucionais de verificação e difusão daquilo que se propõe verdades objetivas. O uso do termo pós-verdade significa um momento histórico que reforça aquilo que Foucault (2013, p.11) defendia ao argumentar que existem dois tipos de história sobre a verdade: uma interna, formal, e outra exterior, ligada ao fazer da história.

Relacionando o dizer de Foucault com o termo *pós-verdade*, este último tem seu valor de verdade regulado pelo funcionamento do sentido, da noção de que os meios de comunicação são imparciais e retratam a verdade, e também pelo momento vivido, este momento histórico em que sentidos contrários colocam em xeque a versão de verdade, uma vez que outros enunciadores “desdizem” o que os meios de comunicação de massa afirmam ser verdadeiro. O discurso jornalístico, um dos discursos que dá sustentação aos discursos da mídia, é um dos principais discursos que justifica sua formulação a partir do conceito de verdade.

Em Análise do Discurso, dizemos que certos sentidos ganham maior legitimidade e notoriedade conforme ressoam na língua, mas sem deixar de observar que é a partir da ressonância que podemos encontrar os deslizamentos de sentido, os novos dizeres. Quando há um deslizamento nessa regularidade, é preciso significá-la e situar suas condições de produção. É das mídias tradicionais que o termo irrompe, significando essa quebra na pretensa estabilidade que elas conferiam à verdade.

Como vimos até aqui, viver no real pressupõe interpretar e ressignificar esse real pela língua. Não ignoramos acontecimentos da realidade sensível – as verdades fatuais defendidas por Arendt –, e tampouco vivemos completamente presos a uma segunda realidade exclusivamente simbólica. Vivemos num constante estado de conflito entre o mundo real e o discursivo, entre as verdades do mundo e as da língua.

A VERDADE E A PÓS-VERDADE NA MÍDIA E NO JORNALISMO

A pós-verdade se intensifica com as mídias digitais justamente pela proporção e velocidade com que a ressonância de sentidos pode acontecer. Por isso os veículos tradicionais de mídia têm dificuldade de manter certo grau de confiabilidade: eles não detêm mais o monopólio da “verdade”. Com a internet, e em especial com as redes sociais e a aparente proximidade que ela traz com formadores de opinião dos mais diversos, tal monopólio se fragmenta. Isso gera resultados positivos – o maior espaço para o debate

entre posições conflitantes, por exemplo – e negativos – a maior capacidade de produzir e difundir boatos. A pós-verdade, como postulou Tesich (1992), é um sentimento coletivo que não só permite que informações de caráter duvidoso circulem, como também as incentiva, desde que tragam alguma espécie de alívio moral e ético aos sujeitos. No seu estado de descrença, o sujeito precisa se agarrar a algo em que possa acreditar cegamente.

Trump, por exemplo, é conhecido por seu frequente uso do Twitter, rede social de grande alcance que preza por postagens curtas de até 280 caracteres. Nela, já acusou Barack Obama de ser um conspirador muçulmano e alegou que vacinas são a causa de autismo (YUHAS, 2016). São informações que reforçam determinadas posições subjetivas e que representam um problema para o jornalismo tradicional: a mídia se vê obrigada a tratar de Trump e suas alegações com o fim de refutá-lo, mas acaba dando maior exposição a ele e a suas ideias, ressoando-as. Quanto ao Brexit, a alegação que mais pesou, de acordo com a jornalista Anne Applebaum (2017), do Washington Post, foi a de que o Reino Unido economizaria até 350 milhões de libras por semana com a saída da União Europeia. O dado desconsideraria os aportes financeiros da UE ao Reino Unido e outras variações estatísticas.

Na era da pós-verdade, pouco importa se o acontecimento foi verificado e refutado: a verdade, mais do que nunca, está nas impressões subjetivas que uma dada informação causa. Segundo Orlandi (2016):

[Revista Galileu traz:] Trump se esquivou de acusações de sonegação de impostos ao rir da própria tragédia em vez de apelar para as retratações sérias costumeiras na vida política. “O que ele falou foi quase um ‘Olha, eu consegui. Vocês também não gostariam de conseguir enganar?’ Claro, ninguém gosta de pagar imposto. E ele pode falar porque é em tom de brincadeira, e não de coisa séria.

Segundo a análise feita por Orlandi, o discurso de Trump faz uso da ironia, rompe com a estabilidade da verdade e, em nosso entendimento, adere aos traços da pós-verdade. A ironia se constitui como marca discursiva da pós-verdade porque não se assenta nas bases de um sentido estável, saturando-o de contradições. A pós-verdade, ironicamente, ri de si própria, ao encenar a ruptura da verdade. Orlandi apresenta marcas textuais próprias da ironia como: menção, antítese, perífrase, interrogação, e no nível da gramática a confrontação de elementos de estilos diferentes, jogo entre som/sentido, repetição, mudança de registro e tom (ORLANDI, 2012b, p. 38). Para ilustrar, retomando exemplo anterior, temos o enunciado “Vacinas causam autismo”. Nele, identificamos uma marca irônica de antítese. Vacina é uma palavra que traz como significado, no dicionário Dicio on-line: “substância que, contendo certos agentes patológicos, mortos ou atenuados, é introduzida no organismo para provocar a formação de anticorpos, desenvolvendo imunidade às doenças por eles causadas”, e está ligada a sentidos do senso comum como saúde, bem-estar, cura; a palavra autismo, por outro lado, no mesmo dicionário, é descrita como

Transtorno global do desenvolvimento, caracterizado pela incapacidade de interação social, pela dificuldade na comunicação verbal, ou no uso da linguagem, e pela concentração excessiva em pensamentos e sentimentos pessoais em detrimento do mundo exterior. (DICIO, 2019)

Em nossa análise, Trump, ao relacionar vacina e autismo, produz uma antítese que, por sua vez, também produz o efeito de interrogação, uma vez que, ao romper essa cadeia de sentidos, algumas perguntas ficam subentendidas para quem interpreta o enunciado. É como se Trump perguntasse: “Será que vacina pode causar autismo? O governo sabe dessa suposta relação entre vacinas e autismo? Por que ninguém além de mim fala sobre esse assunto?”. Ele demarca uma posição de questionador e funda sentidos nos quais sujeitos podem firmar novos enunciados e novas crenças, colocando-o como arauto de uma verdade que desafia a ciência, o Estado e outras fontes de informação tidas por oficiais, críveis e respeitáveis. A pós-verdade institui-se como um acontecimento que suporta esses novos dizeres irônicos, rompendo com a dualidade mentira-verdade.

CONCLUSÃO

A *pós-verdade* se materializa na forma de *memes*, piadas, manchetes, livros, boatos, enfim, uma sucessão de enunciados rápidos e constantes que ressoam certos sentidos, fundamentam determinadas posições e se contrapõem ao senso comum. Simultaneamente, a *pós-verdade* parece anteceder o enunciado, estando na ordem do ideológico.

A *pós-verdade* se constitui em acontecimento discursivo ao ser escolhida a palavra do ano pelo dicionário *Oxford*. Funciona em tempos de grande insatisfação e descrença política – nos Estados Unidos, por exemplo, ela surge depois do caso Watergate, tornando-se um termo recorrente de análise décadas depois, durante as eleições norte-americanas de 2016 e do *Brexit*, também em 2016. Ambos os resultados dos acontecimentos políticos foram inusitados do ponto de vista da grande mídia, dos institutos de pesquisa e da percepção do senso comum.

A *pós-verdade* se fortalece com as mídias digitais, uma vez que os veículos tradicionais de informação não detêm mais o monopólio da “verdade”. Com a internet, as redes sociais, os formadores de opinião são os mais diversos, fragmentando assim o controle sobre circulação da informação, em especial da notícia, gerando assim mais debates e maior capacidade de produzir e difundir novas versões sobre os acontecimentos. Um dos aspectos marcantes da *pós-verdade* é o traço de ironia, no sentido de que ela, como apontado por Orlandi (2012b), desestabiliza sentidos antes considerados estáveis e previsíveis, além de atacar a credibilidade de instituições já consagradas, como a própria academia. A consequência disso é a popularização do negacionismo, das falácias e de teorias da conspiração como plataformas viáveis — ainda que não o sejam — de debate. Contra esse fenômeno, faz-se necessário responder com uma leitura crítica e científica.

REFERÊNCIAS

- AGAINST DONALD. *The Atlantic*, Nov. 2016. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/11/the-case-for-hillary-clinton-and-against-donald-trump/501161/>. Acesso em: 5 set. 2017.
- AGAINST TRUMP. *National Review*, 21 jan. 2016. Disponível em: <http://www.nationalreview.com/article/430137/donald-trump-conservative-movement-menace>. Acesso em: 5 set. 2017.
- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. Trad. de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- APPLEBAUM, A. All the worst lies about Brexit are about to be revealed. *Washington Post*, 7 set. 2017. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/opinions/global-opinions/all-the-worst-lies-about-brexite-are-about-to-be-revealed/2017/09/08/4bf9d43a-9410-11e7-8754-d478688d23b4_story.html?utm_term=.5855a5679100 Acesso em: 16 set. 2018.
- ART OF THE., Art of the lie. *The Economist*, 10 set. 2016. Disponível em: <http://www.economist.com/news/leaders/21706525-politicians-have-always-lied-does-it-matter-if-they-leave-truth-behind-entirely-art> Acesso em: 26 jan. 2017.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. 2. ed. Trad. de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.
- DICIO, *dicionário on-line*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 16 set. 2018.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. 4. ed. Trad. de Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.
- KEYES, R. *The post truth era: dishonesty and deception in contemporary life*. Londres: Macmillan, 2004.
- MIDGLEY, N. Word of the year 2016 is... *Oxford*, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- NORMAN, M. Whoever wins the US presidential election, we've entered a post-truth world – there's no going back now. *The Independent*, 8 nov. 2016. Disponível em: <http://www.independent.co.uk/voices/us-election-2016-donald-trump-hillary-clinton-who-wins-post-truth-world-no-going-back-a7404826.html>. Acesso em: 26 jan. 2017.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2012a.
- ORLANDI, E. P. Destrução e construção do sentido: um estudo da ironia. *Web Revista Discursividade*, Campo Grande, Edição n. 9, 1º sem. 2012b.
- ORLANDI, E. P. Pedimos a uma linguista para analisar o discurso de Donald Trump. [Entrevista concedida a Bruno Vaiano]. *Galileu*, 10 nov. 2016. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2016/11/pedimos-uma-linguista-para-analisar-o-discurso-de-donald-trump.html>. Acesso em: 11 set. 2017.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Trad. de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2015.
- PLATÃO. *Fedro*. Trad. de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.
- TESICH, S. A government of lies (political ethics). *The Nation*, Nova Iorque, n. 254, p. 12-13, 1992.
- YUHAS, A. How does Donald Trump lie? A fact checker's final guide. *The Guardian*, 7 nov. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/07/how-does-donald-trump-lie-fact-checker>. Acesso em: 5 set. 2017.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200202-2619>

Recebido em: 22/03/19 | Aprovado em: 05/12/19

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS À LUZ DA TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA: EVIDÊNCIA DE PESQUISA

Idioms In the Light of
the Cognitive Theory of Metaphor:
Research Evidence | Expresiones idiomáticas bajo la luz
de la teoría cognitiva de la metáfora:
evidencia de investigación

Alessandra Baldo*

Universidade Federal de Pelotas, Centro de Letras e Comunicação, Pelotas, RS, Brasil

Resumo: Este artigo apresenta resultados de um estudo que analisou mapeamentos metafóricos e metonímicos formados por vinte aprendizes de português brasileiro como língua estrangeira (L2), falantes de espanhol como língua materna (L1), para duas expressões idiomáticas (EIs) em português, “meter os pés pelas mãos” e “ter mão leve”, como também a possível influência do nível de opacidade das EIs nos processos de apreensão de seus significados. Os dados foram coletados através de entrevistas individuais, por meio da técnica de protocolos verbais. Os achados do estudo reforçam a tese de que o conhecimento metafórico influencia a compreensão e o processamento on-line de EIs em L2 (GIBBS, 1995; KÖVECSSES; SZABÓ, 1996; KAZEMI et al., 2013), ao mesmo tempo que mostram que tais processos são também influenciados por dois fatores adicionais: transparência versus opacidade entre EIs na L1 e na L2, e singularidade versus multiplicidade de significados entre elas.

Palavras-chave: Expressões Idiomáticas. Metáfora Cognitiva. Metonímia. Opacidade Idiomática. L2.

Abstract: This paper shows results of a study that analyzed some metaphoric and metonymic mappings. These were composed by twenty students of Brazilian Portuguese as an foreign language (L2) – namely, Spanish speakers as mother language (L1) – concerning two specific Brazilian Portuguese idioms (IDs), “*meter os pés pelas mãos*” (to drop the ball) and “*ter mão leve*” (to be light-fingered; stealing unnoticed). In addition, the study analyzed a possible influence of the opacity level in the IDs with regard to the meaning apprehension process. As methodology, this research used individual interviews, through verbal protocols, to collect the data. The study findings corroborate the thesis where metaphoric knowledge influences online comprehension and processing of idioms in an L2 (GIBBS, 1995; KÖVECSSES; SZABÓ, 1996; KAZEMI et al., 2013). Furthermore, those findings manifest two additional factors that influence both processes: transparency versus opacity levels between L1 and L2 idioms, and singularity versus multiplicity of meaning between them.

Keywords: Idiom inferencing. Cognitive Metaphor. Metonymy. Idiom Opacity. L2.

Resumen: Este artículo presenta resultados de un estudio que ha analizado mapeos metafóricos y de metonimia formados por veinte aprendices de português brasileiro como lengua extranjera (L2), hablantes de español como lengua madre, para dos expresiones idiomáticas (EI) en português, “meter os pés pelas mãos” y “ter mão leve”, así como la posible influencia del nivel de opacidad de las EI en procesos de aprensión de sus significados. Los datos fueron coleccionados a través de entrevistas individuales por medio de la técnica de protocolos verbales. Los hallazgos del estudio refuerzan la tesis de que conocimiento metafórico influencia la comprensión y el procesamiento en línea de EI en L2 (GIBBS, 1995; Kövecses; SZABÓ, 1996; KAZEMI et al., 2013), al mismo tiempo que muestran que tales procesos también son

* Doutora em Linguística e Letras (PUCRS). Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8186-3179>. E-mail: alessabaldo@gmail.com.

influenciados por dos factores adicionales: transparencia versus opacidade entre EI en L1 y en L2, y singularidad versus multiplicidad de significados entre ellas.

Palabras clave: Expresiones idiomáticas. Metáfora Cognitiva. Metonimia. Opacidade idiomática. L2.

1 INTRODUÇÃO

Desde que a Teoria Cognitiva da Metáfora (TCM) começou a tomar corpo, nos anos finais da década de 70, o modo como as expressões idiomáticas (EIs) têm sido compreendidas e analisadas tem passado por mudanças significativas. Antes do desenvolvimento da TCM, empregava-se uma abordagem de cunho fundamentalmente linguístico, na qual a análise de características como indivisibilidade, insubstituibilidade e invariabilidade das EIs era o mais importante. Na medida em que a linguística retoma o interesse pela relação entre cognição e linguagem, desvelar as metáforas e metonímias subjacentes às EIs tornou-se um objeto de estudo de grande interesse, como, por exemplo, os estudos agora já clássicos da literatura sobre EIs de Gibbs e colegas realizados ao longo da década de 90 (GIBBS; NAYAK; CUTTING, 1989; GIBBS; O'BRIAN, 1990; GIBBS, 1992; GIBBS et al., 1997) bem o comprovam.

Enquanto os estudos de Gibbs e colegas tiveram como objeto de análise sujeitos falantes nativos de língua inglesa avaliando EIs exclusivamente em sua língua materna (L1), eles despertaram o interesse de estudiosos para um novo contexto de investigação: o processamento de EIs em língua estrangeira, com base em mapeamentos metafóricos e metonímicos (KÖVECSES; SZABÓ, 1996; LAUFER, 2000; KAZEMI et al., 2013).

O trabalho de pesquisa aqui apresentado também focaliza no processo de compreensão de EIs por aprendizes de uma língua estrangeira. Tendo como sujeitos falantes de espanhol como L1 e de português como L2, o primeiro objetivo foi verificar se os processos de inferência de EIs na língua-alvo seriam guiados por metáforas conceituais, conforme relatado por estudos prévios sobre compreensão de EIs na L1, e também, ainda que em menor grau, sobre compreensão de EIs em L2. Tendo elegido entrevistas individuais com os 20 participantes para a coleta de dados, optamos pela análise de somente duas expressões – “meter os pés pelas mãos” e “ter mão leve” – a fim de poder compatibilizar uma análise quantitativa minuciosa dos dados com o cronograma estabelecido para o estudo.

Visando a classificar as EIs quanto ao nível de opacidade em relação à L1 dos falantes, foi utilizada a classificação de quatro faixas proposta por Laufer (2000, p. 188): à EI “meter os pés pelas mãos” atribuiu-se a categoria de “similaridade parcial de forma”, enquanto à EI “ter mão leve”, a categoria de “diferença distribucional”. Tal delimitação permitiu, assim, buscar o segundo objetivo do estudo, ou seja, verificar se haveria influência do nível de opacidade das EIs nos mapeamentos metafóricos e metonímicos estabelecidos por esses aprendizes – ou, dito de outra forma, no processo de apreensão do significado das EIs sob análise.

O texto está subdividido em seis seções. Nas duas seções seguintes, destacamos a base teórica do estudo, iniciando com a apresentação dos conceitos-chave de expressão idiomática sob os preceitos da TCM e finalizando com a síntese de trabalhos de linguistas que buscaram comprovar a validade desse conceito na prática. Após a apresentação dos fundamentos teóricos, a metodologia empregada no estudo é descrita em maior detalhe, e em seguida procede-se à apresentação e à análise dos dados. Os achados do estudo são avaliados na última parte do artigo, tendo como suporte a literatura sobre o processamento de EIs a partir de uma visão cognitivista da linguagem.

2 TEORIA COGNITIVA DA METÁFORA E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A tese principal que sustenta a Teoria Cognitiva da Metáfora de Lakoff e Johnson (1980, 2003) é a compreensão de que a metáfora não é somente uma questão de linguagem, mas sim de que os processos do pensamento são em grande parte metafóricos – ou seja, o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido.

Em outras palavras, empregamos metáforas conceptuais em nossa linguagem cotidiana porque essas refletem o modo como nossos pensamentos estão estruturados, e essa estrutura é formada, em grande parte, pelas experiências que vivenciamos desde o início da vida. Um dos exemplos clássicos dos autores para mostrar essa tese é a metáfora conceptual “DISCUSSÃO é GUERRA”,¹ da qual derivam enunciados correntes na linguagem cotidiana, como “seus argumentos são *indefensáveis*; o candidato *perdeu* muitos pontos após a discussão sobre violência urbana; nenhum dos debatedores *aceitou render-se* ao ponto de vista do outro”. Nesse contexto, esclarecem os linguistas, a explicação para a compreensão da metáfora conceptual não está no fato de “discussão” ser parecido com “guerra”, mas sim no fato de DISCUSSÃO estar parcialmente estruturado e compreendido em termos de GUERRA em nosso sistema conceptual. (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 5-7).

Um segundo conceito fundamental reavaliado pelos autores a partir da Teoria Cognitiva da Metáfora é o de metonímia, especialmente os casos de sinédoque, ou seja, os que estabelecem relações “parte-todo”. Um dos exemplos empregados pelos linguistas para ilustrar essa noção é a relação “A FACE (ROSTO/CARA)² PELO TODO”, e suas manifestações nos enunciados “Ela é só um rosto bonito” e “Precisamos de novas caras por aqui”, em que cada um faz referência a um aspecto diverso da parte que é representada pelo todo.

Assim, os autores argumentam que a escolha dos diferentes aspectos das partes empregadas para representar o todo, na linguagem do dia a dia, é motivada pelo aspecto específico que desejamos salientar, o que significa que os conceitos metonímicos estruturam não apenas a linguagem, mas também nosso pensamento, atitudes e ações, sendo fundamentados em nossas experiências – exatamente como as metáforas conceptuais (LAKOFF; JOHNSON, 2003, p. 37-38).

¹ As metáforas conceptuais são apresentadas através de um mapeamento estruturado, no qual as letras maiúsculas representam DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE, os dois sendo, respectivamente, “discussão” e “guerra”.

² Por se tratar de tradução livre, a palavra *face* em inglês foi traduzida por “rosto” e “cara”, respectivamente, já que esses são os termos empregados nos enunciados em português correspondentes.

Com relação às expressões idiomáticas, a TCM diverge do que denomina da visão tradicional, que as classifica como itens lexicais cuja metaforicidade foi perdida ao longo do tempo, argumentando que elas não existem como unidades semânticas distintas no sistema lexical, mas sim “refletem sistemas coerentes de conceitos metafóricos” (GIBBS, 1997, p. 2).

Kövecses e Szabó (1996) ilustram essa ideia por meio de EIs relacionadas a vários aspectos do fenômeno do fogo, como acender uma faísca/centelha (*spark off*), extinguir (*snuff out*) e colocar lenha na fogueira (*fan the flames*). Contextualizando-as em frases como (i) O assassinato acendeu a faísca de revoltas nas maiores cidades, (ii) O assaltante de banco extinguiu com a vida de Sam e (iii) O palestrante colocou lenha na fogueira da platéia entusiasmada, os linguistas mostram que é o conceito de fogo que participa do processo de criação das EIs, e não as palavras individuais em si mesmas. As palavras individuais, explicam, “meramente revelam esse processo mais profundo de conceitualização”. (KÖVECSES e SZABÓ, 1996, p. 330). Ou autores concluem, assim, que é possível fazer uma generalização sobre o comportamento das EIs, considerando que a maioria delas surgem do nosso conhecimento mais geral do mundo, corporificado em nosso sistema conceptual.

Exatamente por advirem do nosso sistema conceptual é que é coerente afirmar que as EIs são motivadas e não arbitrárias. O termo-chave para poder relacionar a ideia de EIs como estruturas linguísticas motivadas é o de esquema de imagens, criado por Lakoff e Johnson no seminal “Metáforas da Vida Cotidiana” (1980). Ao enfatizar a natureza não-proposicional dos conceitos, argumentam que esses são produtos análogos às nossas experiências sensorio-motoras, a partir das quais derivam esquemas de imagem de natureza visual, cinestésica, auditiva e tátil. Assim, esquemas de imagem são definidos como estruturas análogas dinâmicas que surgem da percepção, movimentos corporais, manipulação de objetos e experiências de força (MANDLER; CÁNOVAS, 2014, p. 2).

Antes de finalizar esta seção, resta ainda mencionar o conceito de imagem mental de Frege (1966), retomado por Lakoff (1980a) para explicar uma subclasse de EIs que denomina de “imagináveis” (*imageable idioms*). Ainda que o autor entenda que Frege concebia imagens mentais de signos como subjetivas e não-convencionais em uma dada cultura, Lakoff argumenta que pelo menos algumas imagens são convencionais, e que essas são essenciais para a semântica e para pragmática, e, especialmente importante aqui, para a compreensão das EIs imagináveis. Como ilustração, Lakoff recorre as EIs em inglês “*to keep at arm’s length*” e “*to spill the beans*”, que significam, respectivamente, manter (algo/alguém) a uma distância segura e revelar um segredo. O linguista argumenta que é exatamente porque as pessoas possuem imagens convencionais sobre ambas as EIs que se pode afirmar que o significado das mesmas não é arbitrário. Ainda que muitos detalhes das imagens mentais sejam vagos ou indefinidos, as características mais salientes são compartilhadas pelos usuários da língua.

3 ESTUDOS SOBRE EIS NA L1 E NA L2

Dentre a série de estudos de Gibbs e colegas sobre a motivação metafórica das EIs mencionados na Introdução, descreveremos aqui somente o de 1990, por entendermos que, dado seu escopo, ele possibilita uma visão geral de todo o trabalho desenvolvido pelo linguista e seu grupo à época. O estudo consistiu, na verdade, de três experimentos que tinham como objetivo comum investigar em que medida as imagens mentais de 25 EIs em língua inglesa, elaboradas por 24 falantes nativos de inglês, seriam similares. As EIs foram subdivididas em cinco temas: raiva, exercício de controle ou autoridade, habilidade de manter segredo, insanidade e revelação. No primeiro experimento, os sujeitos descreveram as imagens mentais associadas a cada uma das expressões, e em seguida responderam a questões detalhadas sobre essas imagens, relacionadas à causa, intencionalidade, modo, consequência, consequência negativa e possibilidade de reversibilidade. Como resultado, os autores encontraram um nível significativo de similaridade entre as imagens criadas para as EIs, a despeito de diferenças na composição lexical dessas.

O segundo e o terceiro experimento foram experimentos-controle. O segundo visava a descartar a possibilidade de que a uniformidade das imagens mentais verificadas no Experimento 1 tivesse ocorrido somente devido ao conhecimento prévio das EIs pelos sujeitos. Os pesquisadores solicitaram a 24 falantes nativos de inglês – diferentes dos do primeiro estudo – que criassem imagens mentais para paráfrases literais das definições das EIs, respondendo às mesmas questões relativas a essas imagens empregadas no experimento 1. Se esse fosse o caso, argumentaram os linguistas, os sujeitos criariam imagens mentais semelhantes às do primeiro experimento. Contudo, as imagens mentais nesse contexto foram bastante díspares entre os sujeitos, mostrando que as imagens convencionais associadas com as EIs não eram somente baseadas nos significados figurados.

Já o terceiro experimento buscava descobrir se a consistência das imagens mentais verificadas no experimento 1 não teria sido causada simplesmente porque as pessoas costumam criar imagens mentais semelhantes para enunciados, sejam elas idiomáticas ou não. Para verificar essa hipótese, os pesquisadores transformaram cada uma das EIs em frases literais – modificando a última parte da expressão, como *spill the beans* para *spill the peas*³ – e solicitaram a outros diferentes 24 sujeitos que construíssem imagens mentais para tais enunciados, respondendo na sequência a questões sobre essas imagens – as mesmas dos experimentos 1 e 2. Conforme previsto pelos autores, houve pouca consistência entre as imagens mentais dos sujeitos para os diferentes grupos de frases literais, as quais não eram restringidas por metáforas conceptuais, resultado em contraste direto com o obtido no Experimento 1.

³ *Spill the beans* é uma expressão idiomática que significa revelar um segredo, e cuja tradução literal é “derramar as vagens”. “*Spill the peas*”, nesse contexto, possui somente significado literal, ou seja, “derramar as ervilhas”.

Assim, frente às evidências obtidas pelos três experimentos, a conclusão geral dos pesquisadores foi de que as EIs não possuem significados predeterminados e não são metáforas mortas. Para eles, “o significado de muitas EIs são determinados pelo conhecimento tácito dos falantes das metáforas conceptuais subjacentes ao significado dessas frases figuradas” (GIBBS; O’BRIAN, 1990, p. 36).

Já a partir da década de 90, investigações sobre a natureza e compreensão de EIs no contexto de uma L2 começaram a ser realizadas, como o estudo de Kövecses e Szabó (1996) descrito a seguir mostra, e desde então ocuparam lugar de destaque na pesquisa, conforme evidenciam, por exemplo, Laufer (2000) e Kazemi et al. (2013).

Kövecses e Szabó (1996) elaboraram um estudo a fim de responder em que medida seria possível facilitar o aprendizado de EIs em língua estrangeira ao usar os fundamentos da TCM. A hipótese principal era de que a motivação semântica das EIs – compreendida pelos linguistas como o conhecimento dos mecanismos cognitivos que constituem a TCM, como metáfora, metonímia e conhecimento convencional – deveria produzir resultados melhores de aprendizado do que a falta dela. Consequentemente, o ensino de estratégias para lidar com a linguagem figurativa auxiliaria os aprendizes de uma L2 a se favorecerem da motivação semântica de determinadas EIs. Os autores apostavam no fato de que se os aprendizes conseguissem compreender o significado de uma EI por eles próprios, eles teriam formado uma relação entre o significado idiomático e as palavras literais, o que os auxiliaria a assimilar a EIs.

As EIs selecionadas para o experimento foram vinte verbos frasais desconhecidos pelos participantes, cujas partículas adverbiais eram ou *up* (cima) ou *down* (baixo), como *cheer up* (animar-se), *bring up* (trazer algo à tona), *run down* (desgastar; esgotar) e *make up* (fazer as pazes). Os sujeitos foram 30 aprendizes húngaros de inglês como L2 com um nível intermediário na língua-alvo, divididos em duas turmas, A e B, e a tarefa consistiu em preencher as partículas adverbiais dos 20 verbos frasais no contexto de uma frase.

Na turma A, o aprendizado das EIs se deu de forma tradicional, com exercícios de memorização, tradução e prática, enquanto na turma B acrescentou-se, a esse aprendizado, a explicação teórica do conceito de metáforas orientacionais, seguida de atividades práticas. Mais de 20 metáforas orientacionais foram identificadas em verbos frasais selecionadas, como, por exemplo, CONCLUSÃO É PARA CIMA (*eat up, chew up, give up*)⁴, FELICIDADE É PARA CIMA (*feel up, cheer up*)⁵, e MENOS É PARA BAIXO (*run down, cut down, go down*)⁶. Ainda que, de modo geral, a Turma B tenha obtido percentuais superiores de acerto na tarefa de preenchimento das partículas adverbiais, o dado que mais chamou a atenção dos autores foi o fato de que as novas metáforas orientacionais empregadas pelos participantes eram profundamente arraigadas no sistema conceptual da língua inglesa, e a maioria delas também era aplicável ao húngaro, o que poderia sugerir que o melhor desempenho da turma B foi devido à transferência.

⁴ Comer tudo, usar todos recursos; usar algo rapidamente, de modo que nada sobre; desistir.

⁵ Sentir-se bem/ EI “sentir-se para cima”; animar-se.

⁶ Esgotar/ desgastar; reduzir o uso; diminuir, ficar menor.

Contudo, indagam os pesquisadores, se esse foi o caso, por que a turma A não usou a estratégia de transferência? A resposta poderia estar no fato de que as pessoas precisam estar conscientes da abordagem metafórica antes de colocá-la em uso – ou, dito de outro modo, a simples presença de metáforas conceptuais na mente não parece ser suficiente para o uso ativo no aprendizado de uma língua estrangeira. Desse modo, os aprendizes deveriam ser expostos à noção de metáforas conceptuais antes de serem capazes de usar a estratégia de emprego e descoberta de novas metáforas na língua estrangeira.

Além disso, o fato de as metáforas conceptuais investigadas serem (quase)universais em relação às línguas inglesa e húngara fez com que Kövecses e Sbazó (1996) se questionassem se os dados obtidos no estudo seriam os mesmos caso as metáforas avaliadas fossem dependentes de fatores culturais. No entender dos estudiosos, uma complicação maior, e esperada, é que as estruturas idiomáticas de uma língua não iriam coincidir com as da outra língua.

O estudo de Laufer (2000) investigou o uso de EIs na L2 por 56 universitários hebreus, falantes de inglês como L2, em decorrência do seu grau de similaridade com EIs na L1. A hipótese do estudo era a de que os participantes evitariam traduzir as EIs para a L2, em especial as com maior nível de opacidade com EIs nas L1. Ao serem submetidos a testes de tradução com 20 EIs, nos quais poderiam escolher entre empregar a EI correspondente ou reescrever o significado com suas próprias palavras, a autora encontrou que, diferentemente de sua hipótese inicial, os aprendizes não evitaram traduzi-las. Laufer procura esclarecer o resultado se valendo da TCM: “o pensamento humano é em grande medida metafórico, há metáforas conceptuais básicas comuns à maioria das línguas e, conseqüentemente, o significado de muitas EIs não é arbitrário, mas conceptualmente motivado” (LAUFER, 2000, p. 194). Laufer ainda pondera que, mesmo que não aceitemos a noção de que a maioria das EIs nas diferentes línguas seja baseada em metáforas semelhantes, não podemos negar que a categoria “expressões idiomáticas” é familiar para todos os aprendizes. Desse modo, argumenta, EIs na L1 e na L2 são conceptualmente similares, a categoria está presente em ambas as línguas, e um aprendiz espera encontrá-las nos dois contextos linguísticos (p. 194).

Por fim, o trabalho de Kazemi et al (2013) teve como objetivo avaliar se os achados de Gibbs e O’Brian (1990) citados no início desta seção seriam também aplicáveis aos processos de compreensão de outras comunidades de fala. Tendo como participantes vinte iranianos falantes de Farsi como L2, provenientes de diferentes regiões e com idades diferentes, um segundo objetivo do estudo foi “explorar se pessoas de sociedades, culturas e línguas diferentes compreendem as EIs de suas línguas do mesmo modo” (KAZEMI et al., 2013, p. 38). Para a coleta de dados foram empregados questionários com 20 EIs, subdivididas nas seguintes categorias: raiva, vaidade, verbosidade, correr riscos. As descrições das imagens mentais dos participantes foram analisadas por suas características gerais, e os pesquisadores detectaram o emprego de metáforas conceptuais durante o processo de compreensão das EIs, destacando que as imagens mentais formadas para as EIs dentro de cada grupo estavam estruturadas “por um conjunto muito pequeno de metáforas conceptuais, no qual as categorias em um domínio-alvo – por exemplo, raiva, vaidade – eram mapeadas em um domínio-fonte específico – i.e., conhecimento das pessoas sobre contêineres, calor, e gravidade.” (KAZEMI et al., 2013, p. 46).

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia do estudo aqui descrito.

4 METODOLOGIA

Vinte falantes nativos de espanhol e falantes de português como L2 participaram voluntariamente do estudo. Eles eram intercambistas em uma universidade federal do sul do Brasil, provenientes em sua grande maioria da América do Sul. Todos possuíam fluência na língua portuguesa.

O instrumento para a coleta de dados consistia da apresentação de duas EIs em português aos participantes, desprovidas de contexto, seguida de questionamentos relativos à descrição de quaisquer imagens mentais ou significados desencadeados pelas expressões.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais, com o emprego da técnica de protocolos verbais, de forma a permitir que as respostas oferecidas pelos participantes fossem exploradas da melhor maneira possível. Em uma produção mais espontânea do que a obtida através de outros meios de registro de processos mentais – como, por exemplo, relatos escritos e questionários –, os protocolos verbais foram fundamentais neste estudo. O entrevistador fazia tantas questões quantas considerasse necessárias a fim de compreender se o(s) significado(s) atribuído(s) à EI em português derivava(m) de uma imagem mental formada pelo participante à medida que ele lia a expressão ou se esse era relacionado a qualquer outra EI, ou do espanhol ou de outra língua estrangeira que não português.

As entrevistas eram gravadas, e a transcrição dos dados permitia, por fim, que o pesquisador traçasse os mapeamentos metafóricos e/ou metonímicos formados pelos participante durante seu processo de compreensão das EIs. O modo como tais mapeamentos foram realizados pode ser verificado pelas análises de segmentos de protocolos verbais apresentados na seção seguinte, de “Apresentação e análise de dados”.

Visando a estimar a influência do nível de opacidade entre as EIs na L1 e na L2, empregou-se a taxonomia de Laufer (2000), com quatro categorias: (i) EIs com similaridade total de forma, ou seja, expressões com tradução equivalente nas duas línguas; (ii) EIs com similaridade parcial de forma, com traduções equivalentes parciais; (iii) EIs com ausência de similaridade formal ou diferença formal, diferentes expressões nas duas línguas que expressam os mesmos significados; e (iv) EIs com diferença distribucional entre si, ou seja, que não possuem contrapartes na outra língua. Desse modo, a EI “meter os pés pelas mãos” foi classificada como sendo do tipo similaridade parcial de forma, ou seja, EIs que possuem traduções equivalentes parciais, enquanto a EI “ter mão leve” foi categorizada como sendo do tipo ausência de similaridade formal, reservada para EIs diferentes formalmente em duas línguas, e que expressam o mesmo significado – em espanhol, as EIs empregadas para definir uma pessoa que furta algo de modo discreto são “*tener los dedos sueltos*” e “*tener la mano larga*”.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, as informações obtidas através das transcrições das entrevistas estão elencadas na Tabela 2 (EI 1, “meter os pés pelas mãos”), Tabela 4 e Tabela 5 (EI 2, “ter mão leve”), e os mapeamentos metafóricos e/ou metonímicos observados a partir dessas informações estão dispostos na Tabela 3 (EI 1) e Tabela 6 (EI 2). Os dados de cada EI serão vistos em seções individuais.

Por fim, os dados relativos à possível influência do nível de opacidade das EIs nos processos de compreensão dos participantes são apresentados na Tabela 7. Antes disso, elencamos a seguir as informações mais relevantes de cada EI.

Tabela 1 – Informações sobre EIs 1 e 2

<i>Informações</i>	<i>EI1: “meter os pés pelas mãos”</i>	<i>EI 2: “ter mão leve”</i>
<i>Significado em português</i>	agir negativamente devido a uma rápida reação a algo	pessoa com tendência/inclinação para roubar coisas
<i>EI correspondente em espanhol</i>	“meter la pata” ou “meter los pies”	“tener los dedos sueltos”; “tener manos largas”
<i>Nível de opacidade (laufer, 2000)</i>	similaridade parcial de forma	ausência de similaridade formal

Fonte: <http://dicionariodeexpressoes.com.br>; <http://dicionarioinformal.com.br>; <https://mobile.reverso.net>.

5.1 EI 1: “METER OS PÉS PELAS MÃOS”

Conforme recém mencionado, na Tabela 2 estão dispostas as definições da EI 1 pelos participantes, juntamente com os fatores que motivaram tais definições. A partir dessas informações, foi possível verificar os mapeamentos metafóricos estabelecidos pelos participantes quando do processamento do significado da EI, os quais se encontram na Tabela 3.

A Tabela 2 evidencia que a maioria dos participantes (13) empregou a EI “meter la pata” durante o processo de compreensão da EI “meter os pés pelas mãos”, e tanto a similaridade de forma entre ambas as EIs como a frequência de uso da EI na L1 dos participantes aparecem como explicações plausíveis para o fato. Como ilustração, segue a transcrição do trecho da entrevista com o Sujeito 14.

Sujeito 14

S: Acho que significa cometer um erro. Quando a gente não consegue fazer alguma coisa direito.

E: E você já ouviu aqui?

S: Não, mas é similar com uma [expressão] que temos na Colômbia, “meter la pata”. Ao invés de fazer com as mãos você faz com os pés.

De qualquer modo, é interessante observar que sete participantes formaram imagens mentais das EIs, e cinco dessas imagens lhes possibilitaram captar o significado da EI na L1. A seguir destacamos trechos de dois desses casos, com o primeiro sendo bem-sucedido, e o terceiro, não.

Tabela 2 – Processos de Compreensão da EI 1

<i>Part.</i>	<i>Definição</i>	<i>Motivação</i>
1	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
2	Ser enganado	EI na L1 (“ <i>dar gato por liebre</i> ”)
3	Fazer algo errado	Imagem mental (tentar fazer algo com as mãos, mas acabar fazendo com os pés).
4	Estragar algo	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
5	Estragar algo	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
6	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
7	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
8	Fazer algo errado	Imagem mental
9	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
10	Fazer algo errado	Imagem mental (colocar uma coisa – pés – no lugar de outra – mãos)
11	Fazer algo errado	EI na L1: “ <i>Lo que uno hace con las manos el otro destroi com los pies</i> ”
12	Ser persistente	Imagem mental (não é fácil meter os pés pelas mãos)
13	Fazer algo ao contrário, estragar algo	Imagem mental (fazer algo de modo inapropriado)
14	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
15	ficar em uma situação incômoda	Imagem mental (meter os pés pelas mãos é uma posição incômoda, mas aqui não é literal: ficar numa situação desconfortável)
16	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
17	Ser enganado	EI na L1 (“ <i>dar gato por liebre</i> ”)
18	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
19	Fazer algo errado	EI na L1 (“ <i>meter la pata</i> ”)
20	Fazer algo errado	Imagem mental
<i>Total:</i>	<i>16 part.: fazer algo errado; estragar algo;</i> <i>2 part.: ser enganado</i>	<i>13 participantes: associação com EIs na L1</i>
<i>20 part.</i>	<i>1 part.: ser persistente</i> <i>1 part.: ficar numa situação incômoda</i>	<i>7 participantes: formação de imagem mental</i>

Fonte: Protocolos verbais dos participantes.

Sujeito 8⁷

S: É a primeira vez que escuto essa expressão. Essa expressão é daqui?

E: Sim, é daqui.

S: Não sei, eu acho que de repente é algo que você fez errado, que você não fez em alguma situação. De repente tem alguma situação que você não fez muito bem, fez errado, eu imagino que pode ser isso.

E: Por quê?

S: Porque eu acredito que obviamente com as mãos eu faço bem as coisas, é algo que você tem que fazer com as mãos e você fez com os pés. Algo estranho que você não pode fazer bem as coisas com os pés, tem que ser com as mãos.

E: Deveria ter sido feito com as mãos e foi feito com os pés?

S.: Exatamente, não ficou muito bem. É o que eu entendo por essa expressão.

⁷ As falas dos sujeitos estão marcadas pela letra “S”, e as do entrevistador, pela letra “E”. Alguns trechos das transcrições das entrevistas foram editados, objetivando maior correção linguística.

Sujeito 12

S: Nunca escutei aqui. Mas pode ser algo como uma pessoa que persiste no que faz.

E: A pessoa que mete os pés pelas mãos então...?

S: ...É persistente.

E: E por quê?

E: Pela dificuldade, não é fácil meter os pés pelas mãos, então é uma pessoa que tem de fazer de maneira mais difícil para alcançar as metas.

Por fim, parece digno de nota a aproximação da EI na L1 com EIs menos prováveis na L2, verificada nos protocolos dos participantes 2 e 17 (“*dar gato por liebre*”). Como será discutido na seção final, esse dado parece apontar para a unicidade dos processos de aquisição de uma língua, cuja relevância dos fatores culturais não pode ser minimizada se o objetivo for a compreensão de tais processos.

Passemos agora à análise dos mapeamentos metafóricos e metonímicos subjacentes aos significados atribuídos pelos participantes à EI. O dado mais evidente, ao observar a Tabela 3, é a constância do mapeamento metafórico e metonímico verificado nas análises: das 20 definições elaboradas pelo participantes, dezessete delas estão fundamentadas em uma mesma metáfora e em uma mesma metonímia conceptual.

Tabela 3 EI 1 – Mapeamentos metafóricos e metonímicos da EI “meter os pés pelas mãos”

N.	Definições	Mapeamentos	Motivações
16	- fazer algo errado - estragar algo	Metáfora de Estrutura de Eventos: MODO DE AÇÃO É MODO DE MOVIMENTO (Lakoff, 1992)	13 participantes: EIs na L1
1	- estar em uma situação incômoda	Metonímia o Todo pela Parte: A parte do corpo por sua função típica e os atributos a ela conectados (Barcelona, 1997)	
2	- ser enganado		7 participantes: imagens mentais
1	- ser persistente		

Fonte: protocolos verbais dos participantes, Lakoff (1992) e Barcelona (1997)

De fato, a aproximação da EI ao conceito tanto de fazer algo errado como de estar em uma situação incômoda, e, também, de ser persistente, está diretamente relacionada à Metáfora de Estrutura de Eventos MODO DE AÇÃO É MODO DE MOVIMENTO (LAKOFF, 1992, p. 15).

Se retomarmos o trecho do protocolo do Sujeito 8 transcrito anteriormente, a compreensão desse mapeamento metafórico torna-se mais clara: se meu movimento não é apropriado, a ação decorrente deste movimento também não o será. Se o movimento para a ação deve ser feito com as mãos, e eu uso os pés ao invés disso, a ação não será bem realizada – ou seja, ao me movimentar de modo inapropriado, a minha ação será inapropriada. “Ele está fora de passo” e “Nós estamos nos arrastando com isso” são duas construções linguísticas utilizadas por Lakoff (1992, p. 15) para ilustrar essa metáfora.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, na definição “estar em uma situação incômoda” também está presente a ideia de que se o modo como eu me movimento para fazer a ação (nesse caso, colocando o pé no lugar das mãos) for desconfortável, a ação que irei realizar também o será –mas, naturalmente, não no sentido literal e sim metafórico da palavra.

Já para três das definições atribuídas à EI por três dos participantes – “ser enganado”, por dois, e “ser persistente”, por um – não foi possível estabelecer relações metafóricas e/ou metonímicas claras. Embora os protocolos verbais dos participantes evidenciassem o padrão metonímico X por Y – na definição sobre “ser enganado”, X sendo “gato” e Y, “lebre”, e na definição sobre persistência, X sendo “pés” e Y, “mãos” –, tais padrões não foram suficientes para produzir um mapeamento coerente dentro desse domínio. Nesse sentido, a afirmação de Barcelona (2002, p. 225) é de extrema pertinência aqui: “para o mapeamento ocorrer, algum grau de mapeamento estrutural é necessário. Esse mapeamento é visível na metáfora devido a um conjunto de correspondências, mas não na metonímia”.

Com relação aos mapeamentos metonímicos, como já comentado, a análise dos protocolos evidenciou, em dezessete das 20 definições, a metonímia “a parte do corpo por sua função típica e atributos a ela conectados”, que, por sua vez, faz parte da metonímia mais geral “a parte pelo todo” (BARCELONA, 1997, p. 43). A síntese das motivações dos participantes para a apreensão do significado das EI 1 apresentada na Tabela 2 evidencia a relação entre a palavra “mão” com fazer algo bem feito, com capricho e cuidado, enquanto “pé” foi associado ao oposto: fazer algo de qualquer jeito, sem o devido capricho nem o devido cuidado.⁸ Nos pareceria muito difícil conceber qualquer argumento contrário ao de que esses são os atributos que, em nossa experiência cotidiana, costumamos relacionar a cada uma dessas extremidades corporais.

Nos voltamos agora à análise dos dados relativos à EI “ter mão leve”. Como veremos a seguir, o fato de a EI possuir uma natureza diversa da avaliada nesta seção no que diz respeito ao seu nível de opacidade entre a L1 e a L2 resultou em uma menor uniformidade nas definições formadas para a expressão.

5.2 EI 2: “TER MÃO LEVE”

Seguindo o mesmo padrão da seção anterior, na Tabela 5 são apresentadas as definições da EI 2 pelos participantes, como também os fatores motivadores das definições, enquanto os mapeamentos metonímicos e metafóricos subjacentes estão dispostos na Tabela 6. Há uma única diferença, que é a compilação, na Tabela 4, de EIs em espanhol que contêm a palavra “leve” (*blanda*) em sua composição, e que foram frequentemente resgatadas pelos participantes nos seus processos de compreensão da EI na L1.

Pela Tabela 5, é possível visualizar qual das três EIs em espanhol foi a associada por cada um dos participantes participantes. É importante ressaltar aqui que quatro participantes não se incluem nesse grupo, já que dois deles se valeram de imagens mentais formadas a partir da EI, e outros dois empregaram EIs diversas das apresentadas na Tabela 4: enquanto o participante 2 associou a EI “ter mão leve” com a EI na L1 “ter mão de freira”, o participante 17 a associou a duas EIs distintas, “furtar” e “bater nos filhos”⁹.

⁸ Mesmo nos casos em que essa relação foi estabelecida primeiramente através da associação com EIs correspondentes na L1, ela, de qualquer modo, foi estabelecida, ou seja, ela deve ser considerada como parte do processamento on-line da EI na L1.

⁹ As EIs estão traduzidas porque os participantes, em seus protocolos, não mencionaram a EI na L1, somente relataram haver EIs com tais significados em espanhol. Cabe notar aqui que o participante 17 foi o único a associar “mão leve” a “furto”.

Tabela 4 – Eis na L1 presentes na definição da EI “ter mão leve”

<i>Eis na L1 dos participantes</i>	<i>Significados</i>
<i>llevar la mano blanda</i>	tratar de modo bondoso, agir com suavidade
<i>tener la mano blanda</i> (<i>ser blando/a</i>)*	(1) suave, doce ou terno (2) excessivamente bom (3) descomprometido, manipulável (4) flexível, sensato (5) delicadeza, suavidade
<i>mano dura</i>	agir de uma maneira muito rígida e severa

Fonte: <https://www.significadode.org/llevar%20la%20mano%20blanda%20%20ligera.htm>;

* editado de <https://es.thefreedictionary.com/blanda>.

Tabela 5 – Processos de Compreensão da EI 2

<i>Part.</i>	<i>Definição</i>	<i>Motivação</i>
1	Falta de atitude, passividade	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 3)
2	Habilidade com as mãos	EI na L1 (“mão de freira”)
3	a) Ser flexível, sensato b) Falta de atitude, passividade	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 4) EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 3)
4	Ser flexível, sensato	EI na L1 (em oposição à EI “ <i>mano dura</i> ”)
5	Falta de atitude, de comprometimento	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”)
6	Ser flexível, compreensível	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 4)
7	Agir com delicadeza	EI na L1 (em oposição à EI “ <i>mano dura</i> ”)
8	Ser flexível, compreensível	EI na L1 (em oposição à EI “ <i>mano dura</i> ”)
9	Fazer algo com cuidado, delicadeza	Imagem mental
10	Falta de atitude, passividade	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 3)
11	Ser flexível, compreensível	EI na L1 (em oposição à EI “ <i>mano dura</i> ”)
12	Ser flexível, compreensível	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 4)
13	Ser flexível, tolerante	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 4)
14	Falta de atitude, passividade	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 3)
15	Ter valores nobres, ser amigo	Imagem mental
16	Ser flexível, tolerante	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 4)
17	Furtar; bater nos filhos	EIs na L1
18	Falta de atitude, passividade	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 3)
19	Falta de atitude, passividade	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 3)
20	Ser compreensível, sensato	EI na L1 (“ <i>tener la mano blanda</i> ”- sig. 4)
<i>Total:</i>	10 part.: ser flexível, compreensível (sensato, tolerante) 6 part.: falta de atitude, passividade 2 part.: habilidade manual 1 part.: ter valores nobres, ser amigo 1 part.: furtar; bater nos filhos	<i>18 participantes: associação com EIs na L1</i> <i>2 participantes: formação de imagem mental</i>

Fonte: Protocolos verbais dos participantes.

Embora tenham sido identificadas seis definições para a EI 2, apenas duas delas foram mais frequentes: “ser flexível, compreensível”, com dez ocorrências, e “falta de atitude, passividade”, com seis. Enquanto o segundo conceito atribuído à EI pelos participantes foi sempre associado ao significado 3 da EI “*tener la mano blanda*”, o mesmo não foi verificado com o primeiro, cujas associações foram feitas com o significado 4 da EI “*tener la mano blanda*”, e com a EI “*mano dura*”. Já os outros quatro significados atribuídos à EI tiveram percentual bem menos expressivo, conforme já descrito em parágrafo anterior.

Como já mencionado, a maior diversidade de conceitos associados à EI 2 em comparação à EI 1, na qual 80% deles foram relacionados a “errar, cometer um engano”, deveu-se em grande medida à diferença no nível de opacidade entre as duas EIs. Na seção dedicada à metodologia, explicamos que, de acordo com Laufer (2000), enquanto a EI “meter os pés pelas mãos” apresenta similaridade parcial de forma em relação à expressão correspondente na L1 dos participantes, na EI “ter mão leve” não há similaridade formal. Na próxima seção retomaremos a esse ponto.

Apresentamos dois trechos de protocolos, o primeiro ilustrando associação da EI “mão leve” ao significado 3, e o segundo, ao significado 4 da EI “*tener la mano blanda*”.

Sujeito 14

S: Eu acho que pode ser que a pessoa não assume certas situações e não tem firmeza.

E: Uma pessoa que não é rígida?

S: Sim, que não responde da maneira que deve responder em uma situação.

E: E por que você pensa que é isso?

S: Porque no espanhol temos algo parecido, “ter mão branda”.

Sujeito 20

S: Seria, você levar uma situação o mais suave, o mais viável possível, no caso de um professor, por exemplo, numa turma que tem problemas, ele ajuda com mais consulta, com as dúvidas.

E: O professor tem mão leve?

S: Sim, se ele vê que aquela turma precisa de mais ajuda, ele repassa os conteúdos.

E: Sim. Por que essa associação?

S: Nesse caso, o professor seria [...] você tem uma situação e como que vai pela via mais fácil para você, de falar mais, não vai pela via mais agressiva. Você busca a via pra chegar à pessoa. “Ter mão leve”, ser boa pessoa.

E: Sim, no sentido de fazer as coisas com leveza?

S: Isso, tratar de chegar ao problema que tem. Encontramos muitas pessoas que nos tratam mal, aí tentamos falar mais, chegar ao problema.

O protocolo do participante 20 merece um comentário adicional, na medida em que, ainda que a entrada 4 da EI “*tener la mano blanda*” seja a mais evidente, é também possível perceber outros significados relacionados à EI em espanhol. Voltando à Tabela 4, observamos que essa também pode significar, dependendo do contexto: suave, doce ou terno; excessivamente bom; delicadeza, suavidade. Assim, tanto o início da formulação do conceito da EI na L2 – “levar uma situação o mais suave, o mais viável possível – como a frase de fechamento do raciocínio do participante – “Ter mão leve, ser boa pessoa” – mostram uma associação com os sentidos 1 e 5 – suave, doce ou terno e (agir com) delicadeza, suavidade, respectivamente – da EI em espanhol.

Esse protocolo, ao mostrar a influência dos múltiplos significados da EI na L1 dos participantes no processo de construção do significado da EI “ter mão leve” ajuda a entender também por que, ao analisarmos a Tabela 5, encontramos variações nas definições da EI que buscam expressar o conceito de flexibilidade e sensatez (significado 4): “ser flexível, sensato” divide espaço com “ser flexível, compreensível” e “ser flexível, tolerante”.

Na sequência, além da transcrição do protocolo do Sujeito 8, já mencionada, apresentamos também o protocolo do único participante que associou a EI na L2 com o conceito de roubo, por meio de aproximação com uma expressão em sua língua materna.

Sujeito 8

S: Ter mão leve é uma pessoa que é frágil, macia, mãos suaves, não é dura.

E: O contrário da pessoa que tem mão dura?

S: Exatamente, é o contrário, porque mão dura é uma pessoa muito exigente, mas mão leve é uma pessoa facilmente tratável.

E: Por que você pensa isso?

S: Porque na Colômbia, se você tem mão dura, é uma pessoa forte em caráter. Mão leve é uma expressão que não se usa na Colômbia, mas ter mão dura, sim.

Sujeito 17

S: Acho que tem dois sentidos, pode ser a pessoa que pega coisas que não deve, rouba, a pessoa que pega coisas que não a pertencem. Mas também tem em espanhol, algo parecido, que são os pais que golpeiam os filhos, “ter mão leve”, qualquer coisa eles vão e batem.

E: Sim, de bater? Que interessante, e essa primeira ideia, de uma pessoa que leva, é do espanhol?

S: Sim, tem no espanhol.

E: E você já escutou aqui?

S: Eu acho que sim, mas não lembro o sentido.

O protocolo do participante 17 mostra também outro fato percebido na análise dos dados, que são as definições motivadas por imagens mentais ou EIs na L1 que se diferenciam das mais frequentemente associadas pelos participantes. Naturalmente os fatores culturais – mais especificamente, as vivências específicas de cada indivíduo envolvendo o uso de sua L1 – assumem uma importância chave para explicar esse dado, não sendo por acaso o número crescente de estudos que têm buscado compreender as metáforas cognitivas em seus contextos culturais específicos.

Cienki (1999, p. 199), por exemplo, ao analisar a diferença da formação de metáforas relacionadas a uma expressão por falantes americanos e russos, afirma que, embora entenda que a metáfora contribui para a compreensão de conceitos abstratos na análise semântica, o reconhecimento de como os modelos metafóricos e culturais se inter-relacionam pode tornar a análise semântica bastante mais acurada.

Passemos à relação entre os mapeamentos estabelecidos pelos participantes durante a compreensão da EI “ter mão leve”, elencados na Tabela 6. O primeiro dado que chama a atenção é a ausência de mapeamentos metafóricos, diferentemente do que encontrado para a EI “meter os pés pelas mãos”. Por outro lado, e de modo semelhante ao visto na análise dos dados da EI 1, o único mapeamento metonímico encontrado foi “a parte pelo todo”, e, de modo mais específico, a metonímia “a parte do corpo por sua função típica e os atributos a ela conectados” (BARCELONA, 1997, p. 43).

Tabela 6 EI 2 – Mapeamentos metafóricos e metonímicos na compreensão da EI “ter mão leve”

N.	Definições	Mapeamentos metonímicos	Motivação
10	Ser flexível, compreensível	Metonímia geral: a mão pelo indivíduo	EIs na L1: - “ <i>tener la mano blanda</i> (<i>ser blando/a</i>)” - “ <i>mano dura</i> ”
6	Falta de atitude, passividade	A mão pela personalidade	
1	Ter valores nobres, ser amigo		
1	Bater nos filhos		Imagens mentais
1	Habilidade manual	A mão pela habilidade	
1	Furtar	A mão pela habilidade	

Fonte: Protocolos verbais dos participantes.

A explicação para isso está, naturalmente, na natureza da EI, na medida em que ela própria é metonímica ao classificar como “mão leve” a pessoa que tem a habilidade de furtar objetos de modo discreto, sem se fazer notar – ou seja, a EI constrói uma ponte entre um atributo da mão – a leveza – a uma habilidade específica de uma pessoa. Consequentemente, como foi visto na Tabela 5, o processamento do significado da EI pelos participantes se deu, na maioria das vezes, por associação com duas EIs metonímicas na L1: “*tener la mano blanda*” e “*mano dura*”. As duas EIs em espanhol expressam a relação metonímica de “a mão pela personalidade”, e fazem parte da metonímia geral “a mão pelo indivíduo”.¹⁰

Na próxima seção apresentamos os dados obtidos sobre a influência do nível de opacidade das EIs e o processamento on-line das mesmas pelos participantes.

5.3 INFLUÊNCIA DO NÍVEL DE OPACIDADE ENTRE EIS

O dado de maior destaque da Tabela 7 está na diferença entre as definições construídas a partir de imagens mentais ou a partir da associação de EIs na L1. Como se pode observar, independentemente do nível de opacidade entre as EIs, a aproximação com EIs na L1 foi bastante mais significativa.

Tabela 7 – Influência do nível de opacidade na compreensão das EIs

EIs	Nível de opacidade (Laufer, 2000)	Definições	
		com base em EIs da L1	com base em imagens mentais
“meter os pés pelas mãos”	similaridade parcial de forma	13	7
“ter mão leve”	ausência de similaridade formal	18	2

Fonte: protocolos verbais dos participantes.

¹⁰ Kövecses e Radden (1999, p. 21) propõe que se compreenda a metonímia como “um processo conceptual no qual uma entidade conceptual, o veículo, oferece acesso mental a outra entidade conceptual, o alvo, dentro do mesmo modelo cognitivo idealizado”. Seguindo os autores, nas EIs “*tener la mano blanda*” e “*mano dura*”, a entidade “indivíduo” oferece acesso mental à entidade “mão”, que situa-se, naturalmente, no mesmo modelo cognitivo idealizado.

Além desse dado, a Tabela 7 mostra que o número de associações com EIs na L1 foi maior para a EI 2, “ter mão leve”, que não possui similaridade formal com a EI correspondente em espanhol, do que com a EI 1, “meter os pés pelas mãos”. Com base nos protocolos verbais, isso parece ter acontecido pelo fato de a EI “mão leve” ter sido associada quase que imediatamente pelos participantes a um – quando não a mais de um – dos múltiplos significados da EI “*tener la mano blanda*” em espanhol, fazendo com que tanto o uso de imagens verbais como de outros recursos cognitivos fossem preteridos no momento do processo de compreensão do significado da expressão em português.

Dito de outro modo, os dados sugerem que o fato da EI “*tener la mano blanda*” ser tão rica em significados foi determinante para que a associação com base em EIs na L1 tivesse sido mais utilizada para o processamento da expressão “ter mão leve” do que para a expressão “meter os pés pelas mãos”, cujo mapeamento com EIs na L1 dos participantes limitava-se à EI “*meter la pata*” ou a sua forma variante, “*meter los pies*”.

É importante frisar aqui, conforme destacado nas Tabelas 2 e 5, que a maior ou menor associação com EIs na L1 não estão, necessariamente, relacionadas com a apreensão apropriada do significado da expressão na L2 pelos participantes. Comprovando isso, enquanto o percentual de definições bem-sucedidas para EI 1, “meter os pés pelas mãos”, foi de 80%, para a EI 2, “ter mão leve”, foi somente de 5% - ou seja, apenas um sujeito. Esses achados, assim, dialogam com resultados de estudos relativos à correlação entre compreensão apropriada do significado de EIs na L2 e nível de transparência versus opacidade entre EIs na L1 e L2 (LIONTAS, 2001; KATSAROU, 2013), que mostraram que quanto maior a transparência entre as EIs em duas línguas, maior o nível de apreensão do significado da EI na L2, e, inversamente, quanto maior a opacidade entre as EIs correspondentes nas duas línguas, menor será o nível de processamento apropriado do significado da EI na L2.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foram descritos os resultados de um estudo sobre compreensão de EIs em português como L2 por falantes nativos de espanhol à luz da Teoria da Metáfora Cognitiva. Por meio das EIs “meter os pés pelas mãos” e “ter mão leve” e empregando a técnica de protocolos verbais em entrevistas individualizadas, buscou-se avaliar se (i) haveria um padrão de semelhança entre os mapeamentos metafóricos e metonímicos formados pelos participantes durante a compreensão das expressões, bem como se (ii) os processos de compreensão dos participantes sofreriam influência dos níveis de opacidade das EIs com relação à L1 dos participantes.

Como relatado ao longo do artigo, os mapeamentos metafóricos e metonímicos apresentaram semelhanças entre os sujeitos tanto para a EI 1, “meter os pés pelas mãos”, como para a EI 2, “ter mão leve”, embora essa semelhança tenha sido maior no primeiro caso, com 80% dos participantes fazendo o mesmo tipo de associação. No que diz respeito à EI 2, “mão leve”, os mapeamentos – metonímicos somente – foram divididos, em sua maioria, entre os conceitos de “flexibilidade, sensatez”, com 50% das definições dos sujeitos, e de “falta de posicionamento, atitude”, com 30% das definições, por outro.

Essa diferença no padrão de mapeamentos deveu-se, de acordo com a análise dos dados, à maior opacidade da EI “mão leve”, em comparação à EI “meter os pés pelas

mãos”, como também à multiplicidade de significados da expressão mais próxima em espanhol no que diz respeito à forma linguística da EI em português – ou seja, “*tener la mano blanda*”. Esse fenômeno de falta de correspondência entre a gama de significados possíveis para a EI na L1 e para a EI na L2, e vice-versa – que podemos denominar de singularidade versus multiplicidade de significados entre as EIs – foi de extrema importância para podermos compreender o tipo de relação estabelecida pelos participantes durante seu processo de compreensão das EIs.

Os achados do estudo, assim, ao mostrarem a ocorrência do pensamento metafórico e/ou metonímico nos processos de compreensão dos participantes, reforçam a tese de que o conhecimento metafórico tem influência tanto na compreensão como no processamento on-line de expressões idiomáticas (LAUFER, 2000; KÖZECVES; SZABÓ, 1996; KAZEMI et al., 2013).

Os resultados da pesquisa também apontam para a importância de se observar, especialmente quando se trata de língua(s) estrangeira(s), a natureza das expressões a serem ensinadas. Detectamos, a partir dos protocolos, dois fatores adicionais que influenciaram significativamente os processos de compreensão dos participantes: (i) a multiplicidade de significados de EIs na L1 que são associadas pelos aprendizes à EI na L2 sob análise, pois esses levaram a diferentes mapeamentos cognitivos, e, naturalmente, (ii) o grau de transparência versus opacidade entre as EIs na L1 e na L2. Cabe notar aqui que se trata de fenômenos diferentes, ainda que, neste estudo em particular, relacionados.

Um terceiro fator, tão ou mais relevante, e que teve menos espaço neste trabalho devido a seu escopo de investigação, é o papel dos aspectos culturais nos processos de compreensão das EIs. Conseguir explicar por que, por exemplo, no caso da EI “meter os pés pelas mãos”, dois participantes a associaram à EI “*dar gato por liebre*” ao invés da mais provável, “*meter la pata*”, ou ainda, por que um participante formou a imagem mental de persistência em sua tentativa de compreendê-la, são desafios impostos à Linguística Cognitiva que, felizmente, começam a ser desvendados por estudiosos como Gibbs (1999, p.145) e Kövecses (2015, p. 66), através da sua Teoria da Integração Conceptual.

Felizmente também, há um número crescente de estudos sobre EIs em língua portuguesa fundamentados na Linguística Cognitiva (como, por exemplo, Lodi e Sabino, 2003; Polónia, 2009; Silva, 2011; Marques, 2012). Isso, de modo algum, significa que eles sejam suficientes: a dinamicidade das EIs nas línguas e a multiplicidade de fenômenos associados a elas, somados ainda à relativa recência da Teoria da Metáfora Conceptual, são fatos que justificam a necessidade da continuidade das pesquisas. Nesse contexto, esperamos que o estudo aqui relatado tenha contribuído para auxiliar a desvelar um pouco mais os processos metafóricos do pensamento envolvidos na compreensão de EIs, e, igualmente, servido como motivação para a continuidade da pesquisa sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARCELONA, A. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within Cognitive Linguistics: An update. In: DIRVEN, R.; PORINGS, R. (Org.). *Metaphors and metonymy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2002, p. 207-277.

BARCELONA, A. Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within Cognitive Linguistics. *Atlantis XIX*, 1, p. 21-48, 1997.

- CIENKI, A. Metaphors and cultural models as profiles and bases. In: *Metaphor in Cognitive Linguistics*. GIBBS, R.; STEEN, G. (Org.) Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 189-203.
- FREGE, G. *Translations from the philosophical writings of Gottlob Frege*. GOACH, P.; BLACK, M. (org.) Oxford, Basil Blackwell, 1966.
- GIBBS, R. Taking metaphors out of our heads and putting it into the cultural world. In: *Metaphor in Cognitive Linguistics*. GIBBS, R.; STEEN, G. (Org.). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 145-166.
- GIBBS, R.; BOGDANOVICH, J.; SYKES, J.; BARR, D. Metaphor in idiom comprehension. *Journal of Memory and Language*, 37, p.141-154, 1997.
- GIBBS, R.; NAYAK, N. P.; CUTTING, C. How to kick the bucket and not decompose: Analyzability and idiom processing. *Journal of Memory and Language*, 28, p. 576-593, 1989.
- GIBBS, R.; O'BRIAN, J. Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, 36, 1990.
- GIBBS, R. What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, 31, p.485-506, 1992.
- GIBBS, R. Idiomaticity and human cognition. In *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. EVERAERT, E; VAN DER LINDEN, E; SCHENK, A; SCHREUDER, R. (Org.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1995, p. 97-116.
- KAZEMI, S. A.; ARAGHI, S. M.; BAHRAMY, M. The Role of Conceptual Metaphor in Idioms and Mental Imagery in Persian Speakers. *International Journal of Basic and Applied Linguistics*, 2, 1, p. 38-47, 2013.
- KATSAROU, E. Grasping the Nettle of L2 Idiomaticity Puzzle: The Case of Idiom Identification and Comprehension During L2 Reading by Greek Learners of English. In: *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*. LAVIDAS, N.; ALEXIOU, T.; SOUGARI, A. (Org.). London: Versita Ltda., 2013.
- KÖVESCES, Z.; SZABÓ, P. Idioms. A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*, v. 17, 3, p. 321-355, 1996.
- LAKOFF, G. Getting the whole picture: The role of mental images in semantics and pragmatics. *Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 191-206, 1980a.
- LAKOFF, G. The Contemporary Theory of Metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 202-251.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- LAUFER, B. Avoidance of idioms in a second language: the effect of 11-12 degree of similarity. *Studia linguistica*, 54, 2, p. 186-96, 2000.
- LIONTAS, J. That's all Greek to me! The comprehension and interpretations of Modern Greek idioms. *Reading Matrix*, v. 1, n.1, p.1-32, 2001.
- LODI, S.; SABINO, M. Expressões idiomáticas, metáforas e ensino de línguas. *Signo y Señal*, 23, p. 165-189, 2003.
- MARQUES, M. O. *Compostos integrados, compostos semi-integrados e construções idiomáticas: uma abordagem cognitivista das construções com mão no PB*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- POLÓNIA, C. F. Morais. *As expressões idiomáticas em português língua estrangeira: uma experiência metodológica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.
- SILVA, N. *Metáfora e metonímia nas construções com “Pé”*: uma abordagem cognitivista. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200203-2919>

Recebido em: 02/04/19 | Aprovado em: 01/03/20

INDIANIDADE E DIVERSIDADE: O DISCURSO MIDIÁTICO SOBRE CRIME DE ESTUPRO NA ALDEIA BORORÓ

Indianity and Diversity: | Indianidad y diversidad:
the Media Discourse upon a | el discurso mediático sobre el crimen
Rape Crime at Bororó Village | de la violación en aldea Bororó

Elaine de Moraes Santos*

Fabiana Biondo**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Artes,
Letras e Comunicação, Campo Grande, MS, Brasil

Resumo: A partir da veiculação de notícia sobre o estupro de uma criança de 9 anos na aldeia Bororó, em Dourados-MS, este artigo problematiza a forma como a diversidade cultural dos povos indígenas é textualizada no telejornal local MS Record. Sob a perspectiva discursiva de orientação francesa, aliada ao estudo de práticas sociais, analisa o modo como a mídia televisiva, ao colocar em questionamento aspectos da identidade cultural indígena – mediante sua suposta unicidade e legitimidade – promove um ataque aos direitos humanos e à diversidade, sobretudo pela contestação de “privilégios” dados aos indígenas. Entre as relações de poder inerentes ao discurso jornalístico e a historicidade do acontecimento em estudo, há o apagamento do próprio crime, relacionado à (falta de) indianidade. Em última instância, há a disseminação de um discurso preconceituoso e discriminatório sobre os indígenas, sobre a forma como são entendidos pela justiça e pelos órgãos de proteção a esses povos.

Palavras-chave: Cultura. Discurso. Diversidade. Mídia. Estupro.

Abstract: Based on news of the rape of a 9-year-old child at Bororó village, located in the city of Dourados, State of Mato Grosso do Sul, Brazil, this paper discusses how the cultural diversity of indigenous peoples is textualized in *MS Record*, the local TV news program. Supported by the French Line of Discourse Analysis and the study of social practices, this research analyzes how the television media, when questioning some aspects of the indigenous cultural identity through its supposed uniqueness and legitimacy, strikes out at the human rights and diversity, mostly contesting “privileges” given to indigenous people. Among the power relations inherent to the journalistic discourse and the historicity of the analyzed event, there is a effacement of the crime itself in relation to the (lack of) indianity. Ultimately, there is a dissemination of a prejudiced and discriminatory discourse towards them, particularly about how the courts and Brazilian indigenous protection organizations understand their own native people.

Keywords: Culture. Discourse. Diversity. Media. Rape.

Resumen: Desde la difusión de noticia sobre la violación de niño de 9 años en aldea Bororó en Dourados – Mato Grosso do Sul, Brasil, este artículo problematiza la forma como la diversidad cultural de pueblos

* Doutora em Letras. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8970-1564>. E-mail: proflainemoraes@gmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0443-4987>. E-mail: fabibiondo@gmail.com.

indígenas es textualizada en el telediario de noticias local llamado MS Record. Bajo el enfoque discursivo de orientación francesa, asociado con estudio de practicas sociales, analiza como la media de la televisión, cuando cuestiona aspectos de la identidad cultural indígena, delante de su supuesta unicidad y legitimidad, promueve un ataque a los derechos humanos y a la diversidad, especialmente por la contestación e “privilegios” concedidos a indígenas. Entre las relaciones de poder inherentes al discurso periodístico y la historicidad del acontecimiento en estudio, hay un borramiento del propio crimen relacionado con la (falta de) *indianidad*. También hay diseminación de un discurso de preconceito y discriminación sobre los indígenas, sobre la manera como son entendidos por la justicia y por las instituciones de protección a esos pueblos.

Palabras clave: Cultura. Discurso. Diversidad. Media. Violación..

A pergunta é: até que ponto esse tratamento diferenciado dado aos indígenas tem sido eficaz no sentido de proteger essas comunidades? Será que essa mentalidade de que os costumes devem ser preservados tem sido realmente positiva?¹ (Transcrição livre)

1 INTRODUÇÃO

As perguntas retóricas apresentadas na epígrafe constituem nossa premissa para uma reflexão sobre a forma como a diversidade cultural dos povos indígenas é textualizada no discurso de mídia televisiva de Mato Grosso do Sul. Transcritos de comentário tecido por jornalista durante a exibição de um telejornal local, os dizeres constituem uma reportagem acerca do crime de estupro que criança indígena teria sofrido dentro da própria aldeia.

Para além da motivação primeira que levou a apresentadora a questionar a necessidade desse respeito à diversidade étnica no Brasil – o acontecimento de um crime revoltante de estupro de criança² –, nossa atenção recai aqui sobre a maneira como a prática discursiva (FOUCAULT, 2010a) midiática enquadra a cultura indígena. Isso significa, mais especificamente, pensar em como tal olhar pode contribuir para a manutenção de leitura discriminatória, e ainda colonial, a respeito das tribos existentes no país em pleno século XXI.

É nesse sentido que percebemos a necessidade de problematizar o modo como o estupro praticado no interior da aldeia é materializado nos fios discursivos do telejornal local MS Record – um programa de grande alcance na veiculação de informação sobre o estado e na formação de opinião acerca dos fatos que midiaticiza. Definimos como corpus a notícia sobre o estupro de uma indígena de 9 anos na aldeia Bororó, em Dourados-MS, a qual foi exibida em 6 de outubro de 2014. Para viabilizar o processo analítico do cenário em questão, recorreremos à perspectiva da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, em sua vertente mais afinada aos pressupostos de Michel Foucault. Dialogamos, ainda, com

¹ *Menina de 9 anos pode ter sido estuprada por 15 homens*. Vídeo disponível em: <http://www.diariodigital.com.br/videos/menina-de-9-anos-pode-ter-sido-estuprada-por-15-homens/7331/>. Acesso em: 08 set. 2015.

² Embora repudieamos veementemente o fato ocorrido, a presente discussão não versa sobre a apuração do crime, suas causas e consequências, mas sim a respeito de como ele foi difundido na mídia local, que é formadora de opinião.

outros campos, sobretudo com os aportes de teóricos que abordam a temática da diversidade cultural e estudam as questões identitárias que permitem a compreensão das relações entre os povos indígenas e os não indígenas.

Nas análises acerca do crime e da forma como ele foi discursivizado pela mídia, em vídeo hospedado no site do telejornal e disponível também no YouTube, observamos que há um processo de uniformização da identidade, pautada no ideal de “indianidade” (MAHER, 2016a) que residiria ontologicamente nos povos indígenas. Esse processo, como pretendemos mostrar, é baseado na marcação das diferenças entre indígenas e não indígenas, no questionamento da diversidade cultural e no apagamento do próprio crime de estupro, tido como parte de uma política de privilégios.

Nosso trabalho segue um caminho, no qual especificamos o conceito de cultura adotado e sua relação com a diversidade. Na sequência, tratamos da construção da identidade indígena enquanto processo sempre inacabado, não homogêneo, nem anterior à sua emergência em práticas sociais.

Na última seção, delineamos, primeiramente, a leitura da notícia em destaque como acontecimento histórico-discursivo, avaliando, principalmente, as condições de possibilidade (FOUCAULT, 2010b) que permearam o enquadramento da notícia. Por fim, mergulhamos na historicidade da trama (GREGOLIN, 2004) discursiva em estudo: a produção de um efeito discursivo discriminatório em Sequências Enunciativas³ (doravante SE) que, recortadas da regularidade⁴ (FOUCAULT, 2010a) inerente ao arquivo⁵ midiático, marcam o tom argumentativo da matéria jornalística em análise.

2 A CULTURA INDÍGENA E A DIVERSIDADE CULTURAL

Mesmo inserida nessa categorização tempo-espacial que é defendida por autores como Bauman (2001), Giddens (2009), Hall (2006) e Santaella (2007) como pós-modernidade, vemos que ainda é difícil para a sociedade brasileira, altamente etnocêntrica⁶, reconhecer que o mundo não gira em torno de sua forma de concebê-lo. Nesse sentido, o texto de Urquiza *et al.* (2014) é bastante pertinente para a reflexão acerca da história e da cultura indígena, principalmente ao explicar a significação do emprego de termos como *diferença* e *diversidade* em um âmbito conceitual, de forma que, inerente ao uso de um ou outro, residam perspectivas de compreensão da própria sociedade.

³ Remontando às proposições de Foucault (2010a) sobre *enunciado* e *função enunciativa*, empregamos a sigla SE em referência às *sequências enunciativas* selecionadas.

⁴ A *regularidade discursiva* “designa, para qualquer *performance* verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2010a, p. 163).

⁵ O *arquivo* é “o sistema que rege o acontecimento dos enunciados como acontecimentos regulares [...] é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria” (2010a, p. 147-148).

⁶ De acordo com Urquiza (2014, p. 11), “etnocentrismo é uma visão de mundo onde nosso próprio grupo é tomado com centro de tudo, e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”.

Sobre diversidade, os autores reconhecem a maneira como é cada vez maior a pluralidade de empregos e de sentidos. A expressão mais completa, “diversidade cultural”, significa “aquela que diz respeito às manifestações plurais de grupos e sociedades, em suas práticas culturais” (URQUIZA *et al.*, 2014, p. 9). Os teóricos explicitam, pois, que, apesar de muitas pessoas ou mesmo muitos dicionários situarem diferença e diversidade como sinônimos, a distinção entre tais vocábulos é extremamente relevante porque a ideia de diversidade não se limita à comparação, de um “eu” com “um(uns) outro(s)”, baseando-se em comportamentos ou traços individuais. A ideia de diversidade, segundo Gomes (2003), pertence ao nível das relações e é dotada de valores culturais, portanto, de valores também políticos e históricos.

Por seu lado, o trabalho com a noção de diferença diz respeito ao que se chama de “relação de alteridade”, ou seja, “Ego (eu) e alter (outro)” (URQUIZA *et al.*, 2014, p. 11). O problema é que a ideia de diferença traz consigo as contradições, os conflitos entre um “eu”, em seu reconhecimento identitário, e a ideia etnocêntrica de que o “outro” é pior ou inferior. Na obra *Povo Brasileiro*⁷, do antropólogo Darcy Ribeiro (1995), por exemplo, temos acesso ao quanto foi nocivo para a história dos povos indígenas eles terem sido vistos sob um olhar que é orientado exclusivamente pela ideia de diferença.

Assim, uma perspectiva que considere a existência da diversidade, em especial por contribuição da Antropologia, segundo Urquiza *et al.* (2014, p. 12), é dotada de humanização, de práticas de trocas, de aprendizagem, de diálogo. Nas palavras dos autores, encontramos a concepção de que:

[...] a diversidade não está relacionada somente a sinais aparentes, características físicas; de fato a diversidade cultural tem uma conotação cultural e política, isto é, tem um caráter relacional. Pode ter características observáveis, mas é, sobretudo, fruto de uma construção social e de poder que nos diferencia por razões históricas. Muitas vezes os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. Por isso, falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Não é só olhar para o reconhecimento do outro, mas pensar como eu, ao longo da minha história, me reconheço em relação aos outros.

Com base na perspectiva supracitada, entender a ideia de diversidade já nos leva a não comparar a cultura indígena com a não indígena, mas perceber que o Brasil é um país multicultural, ou seja, incutido no rótulo de pós-modernidade, é preciso que exista também a ideia de uma sociedade que efetivamente se concebe como tal, sobretudo nos modos de (con)viver com o outro.

Para pensar nessa diferença na organização da vida, podemos citar aqui o conteúdo do documentário *Os rituais dos Sonacirema*, ou mesmo a leitura de estudos/relatos antropológicos acerca de suas práticas, as quais podem causar estranhamento em outros grupos culturais. No que se refere aos ritos ligados à maneira como a existência material humana é vista e tratada no interior da cultura Sonacirema, por exemplo, a deformação, os rituais doloridos sob o rosto ou o corpo doente são impensáveis em um modelo de

⁷ O vídeo *O Povo Brasileiro* (Matriz Tupi) 1/30. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pwQyYRGUS4c>. Acesso em: 3 jul. 2014, às 12h, ilustra bem as contribuições do autor

sociedade não indígena. Por outro lado, são facilmente identificáveis na prática constante da mesma sociedade, na adesão a cirurgias plásticas, ao uso de medicamentos perigosos para emagrecimento ou aquisição de músculos, ou ainda na submissão a exercícios intensos por atletas e pessoas descontentes com sua estrutura corporal.

É fato que parte dos costumes dos Sonacirema apontados no documentário podem causar surpresa e, por vezes, até certa repulsa entre aqueles que não compartilham de costumes similares. Cremos que o principal ponto para a discussão pode iniciar pela incursão na expressão usada por Mussi e Calderoni (2014, p. 8): “faz-se necessário um processo de descolonização de nossas mentes”. Isso porque nossa cultura ainda se encontra contaminada pelas “marcas da colonialidade herdadas dos processos de nossa colonização” (MUSSI; CALDERONI, 2014, p. 8) – o que carece de uma ressignificação urgente.

Assim, com base em Mignolo (2003), é preciso compreender que, se os aspectos culturais sobre o corpo humano, entre outras especificidades da forma de viver dos Sonacirema, podem causar estranhamento, isso se dá porque estão marcadas, pelos estereótipos criados a respeito de indígenas ou de qualquer grupo, as concepções sociais de que existe uma única realidade. O autor nos convida a entender que a vida humana na Terra é assinalada pela pluralidade cultural, que pode e deve ser conhecida para que possamos compreendê-la em sua essência e, principalmente, respeitá-la.

As representações e os estereótipos construídos para os povos indígenas também podem ser pensados a partir de um trecho do clássico romance indianista *Iracema*, de José de Alencar, que reproduzimos a seguir:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo de jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas. (ALENCAR, 1972, p. 25).

No excerto, identificamos uma visão romantizada (e deturpada) da índia ou da relação dos portugueses com os índios que aqui viviam, tal como se observa em outros textos da mesma fase na Literatura Brasileira. Uma análise interessante sobre esse processo foi realizada por Silviano Santiago (2014), por ocasião de sua conferência na UFMS, durante o III Colóquio NECC: Entrelugares Pós-Coloniais. Dentre as discussões realizadas pelo crítico literário, ressaltamos a passagem:

A descendência colonial de Caminha passa também pelo romântico José de Alencar e *Iracema* (1865), onde a metáfora bíblica ganha conotação amorosa e serve para traduzir o processo desigual e conturbado, embora pacífico, da posse pelo macho português da fêmea indígena. O licor de jurema, oferecido a Martin, escancara o escândalo da miscigenação sem estupro. O sêmen de Martim fertiliza o corpo virgem de Iracema e dele nasce o mestiço Moacir, cujo nome construído em tupi-guarani significa “filho do sofrimento”. O político Alencar teria de deixar que o leitor entrevisse pela brecha da descendência a crueldade da colonização. (SANTIAGO, 2014, p. 14).

Assim, paralelamente à visão romântica de indígena, existem as ideias desenvolvidas na Carta de Pero Vaz de Caminha, que parecem ter plantado a semente de uma visão que coloca o indígena como um povo não civilizado, no encalço do binarismo civilizado/não civilizado que constitui a sociedade como um todo. Talvez por isso, entre os estranhamentos que o contato com os Sonacirema pode causar, está a forma como esse povo era organizado e desenvolvido economicamente – duas características que não combinam entre si e nem com a ideia de selvageria ou falta de conhecimento, frequentemente atribuída aos indígenas e a outros povos, ao longo da história. Diante disso, reiteramos as ponderações de Mussi e Calderoni (2014, p. 21):

Para que um olhar “outro” sobre os povos indígenas seja construído é preciso problematizar como são e/ou foram construídas historicamente as representações e/ou apropriações estereotipadas que geram tantos preconceitos sobre as populações indígenas no Brasil. Esse índio conectado ao passado, ou quando muito com alguma presença pouco significativa na formação da colônia e na constituição do “povo brasileiro” é uma estratégia colonizadora que se mantém viva, como afirmamos, pela colonialidade.

O caminho ainda é longo e tortuoso, mas, certamente, ele passa pela produção do saber sobre a história e a cultura silenciadas por tanto tempo em prol da manutenção de determinada verdade, a qual se baseia unicamente na cultura ocidental não indígena. Com Foucault (2002), podemos questionar se existe de fato uma verdade ou realidade sobre qualquer povo ou temática, ou mesmo poderíamos entender, com o próprio Foucault (1979), que se trata muito mais de um *efeito de verdade* criado por diversos dispositivos de poder, como o discurso midiático, por exemplo.

3 IDENTIDADE CULTURAL INDÍGENA E INDIANIDADE

A exemplo do que Butler (1990) afirmara sobre o gênero em uma perspectiva pós-moderna das conexões entre linguagem e identidade, já se tornou consenso, nesse campo, que identidade não é um constructo que precede à ação social, mas sim um processo de construção, sempre local, situado e relacionado às relações de poder em configuração nas interações sociais. Estudos sobre questões indígenas, por sua vez, têm também afirmado a necessidade de que a identidade cultural não mais seja vista a partir de uma noção essencializada, mas sim como um processo de construção sempre passível de atualização (MAHER, 2016a; 2016b).

Nessa perspectiva, segundo Maher (2016a, p. 63), “nenhum traço cultural – língua indígena inclusive – é, em si mesmo, depósito ontológico de indianidade, até porque a identidade cultural indígena é algo que está sempre em construção”. Não obstante, conforme a autora, há uma tendência muito forte, na sociedade como um todo, de se supor que a indianidade residiria ontologicamente nos povos (e línguas) indígenas, de tal forma que, ao indígena, restaria ser “refém” dos costumes de seus ancestrais e dos ideais sobre eles construídos, sob o risco de que seja perdida a “legitimidade” de sua filiação étnica.

Em contraposição à tendência em questão, muitos atores indígenas vêm desafiando as representações preestabelecidas para seus povos, como as apresentadas no romance *Iracema*, mencionado antes. É nesse sentido, segundo Maher (2016a), que o deslocamento para as cidades e a apropriação de costumes tidos como de não indígenas (como o uso de tecnologias digitais) podem configurar outros modos de ensaiar e construir identidades étnicas, na contramão da tendência ao estabelecimento de uma suposta “autenticidade” da identidade indígena.

De modo análogo, tanto Pinto (1996) como Hall (2000), entre outros estudiosos, sugeriram que a ideia de pertencimento a um determinado grupo, seja ele racial, de gênero ou étnico, supõe sempre uma certa identificação. O processo de reconhecimento, porém, é mutável, passível de ressignificação; não se estabelece, portanto, a partir de um conjunto predefinido de traços identificatórios, e sim por meio de uma negociação constante de subjetividades.

Maher (2016b) lembra que a Antropologia há algum tempo abriu mão da definição de coletividades humanas pelo uso de parâmetros raciais. Segundo a autora, primeiramente o campo de estudos teria buscado substituir a ideia de raça pela de cultura, como forma de tentar combater uma caracterização por explicações deterministas. No decorrer do século XX, entretanto, os antropólogos começaram a colocar em suspenso a própria noção de cultura, evidenciando-a em seu potencial de levar a análises reducionistas.

Segundo uma concepção essencialista de cultura, a somatória de traços culturais fixos definiriam um grupo étnico. Visto dessa maneira, um índio seria aquele que usa arco e flecha, anda nu, enfeita-se com penas e urucum e fala uma língua indígena, se essas, por exemplo, tivessem sido as dimensões eleitas pelo grupo étnico ao qual pertence como marcas irredutíveis de sua identidade (MAHER, 2016b, p. 721).

Ao chamar a atenção para uma visão estática do fenômeno, a noção essencialista vai em direção contrária à identificação das culturas em sua perspectiva dinâmica, sempre em transformação, conforme pontua a autora. Do ponto de vista de pesquisas sobre identidade indígena, tal visão corroboraria um ideal de indianidade pautado na identificação das diferenças, não da diversidade, conforme distinção que propusemos anteriormente. Em contrapartida, quando o que está em foco é a diversidade, o escopo da questão recai sobre as possibilidades identitárias a serem ensaiadas socialmente pelos sujeitos, mais como um “devir” que como um elemento estável e predeterminado.

Essa percepção da identidade indígena a supõe como fenômeno emergente, construído em situações sociais e passível de ressignificações, conforme vimos pontuando, embora, para Maher (2016b), como forma de dominação de grupos étnicos, sejamos levados a apagar singularidades e provisoriiedades, e a tomarmos tais grupos de forma generalizada. No caso dos indígenas, lembra a autora, vivenciamos uma história de afirmação de um “índio genérico”, em apagamento à existência de aproximadamente 220 povos indígenas diferentes no território brasileiro, reduzindo todos eles a “índios” e os definindo a partir de categorias e características comuns a uma coletividade.

Advogando em outra direção, a autora afirma que

[...] a definição de um grupo étnico reside na identificação que seus membros fazem de si mesmos e de outros para se organizarem e interagirem socialmente: é índio, então, quem se define como tal e define seu interagente como não-índio. Por isso, afirma Barth (1916:16), a identidade étnica envolve o estabelecimento de *fronteiras de identificação* entre o “nós” e o “eles”. (MAHER, 2016b, p. 722, grifos no original)

Desse ponto de vista, não seria a cultura indígena que definiria o que é ser índio, “ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena” (MAHER, 1996, p. 19). Na contramão de tal perspectiva e servindo a interesses políticos específicos, quando a constituição cultural e identitária de indígenas é delegada às palavras de terceiros, ou de não-índios – como é o caso da apresentadora cuja reportagem analisamos, há sempre a possibilidade de que o olhar se constitua como um *efeito de verdade*, tal como pontuamos na seção anterior.

4 A DISCURSIVIZAÇÃO DO CRIME DE ESTUPRO NA ALDEIA BORORÓ

Para nosso *gesto de leitura* (ORLANDI, 1996) de como a diversidade cultural dos povos indígenas é textualizada no discurso da mídia televisiva, escolhemos a matéria intitulada “Menina de 9 anos pode ter sido estuprada por 15 homens”, a qual faz referência a crime ocorrido em um domingo, primeiro dia das eleições de 2014, em 5 de outubro, na cidade de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, e exibida pelo telejornal local *MS Record – 1ª edição*⁸, um dia depois. Para termos acesso a ela, utilizamos o vídeo hospedado no site do programa, através do *link* <http://www.diariodigital.com.br/> a partir do dia 7 do mesmo mês e ano.

Com a duração de 4min19s, nosso objeto de análise foi exibido pela apresentadora Glaura Villalba, com a participação da repórter Miriam Névola e imagens de Adalberto Domingos. Nos primeiros 1min47s, Villalba anuncia a notícia e comenta o fato. Posteriormente, ela chama a exibição da matéria em si, a qual dura 1 minuto e 45 segundos, com cenas cujos trechos de fala da repórter Miriam Névola são desenvolvidos em lugares/situações alternados: a) em construção próxima ao endereço da vítima; b) na parte ao hospital em que a garota estuprada foi atendida; c) na entrada do conselho tutelar da cidade; d) em entrevista com a conselheira tutelar; e) na frente da delegacia e f) em situação de entrevista com Rosely Galego, delegada responsável pela condução das investigações, para, depois, voltar a ser comentada novamente em estúdio pela apresentadora.

Em um primeiro momento, a configuração da notícia mostra-se como tradicional, uma vez constituída de anúncio em estúdio e cenas externas que ambientam tanto os fatos quanto as entrevistas com pessoas envolvidas. É no comentário em estúdio, no entanto, que encontramos o objeto motivador deste texto. Pela sua importância, realizamos uma transcrição livre, dividindo em sequências enunciativas menores os trechos selecionados para discussão.

⁸ O *MS Record* é um telejornal brasileiro criado em 2008, exibido pela chamada TV MS Record, afiliada da Rede Record de Televisão, em duas edições: uma pela manhã e outra no fim da tarde, com horários que variam de ano para ano.

Na primeira sequência, a jornalista anuncia a notícia, apresentando o que aconteceu e como sua equipe foi atrás dos fatos:

SE1: Que uma menina indígena, de 9 anos de idade, pode ter sido estuprada por 15 homens, 5 já foram confirmados pela polícia, 3 estão presos. O caso aconteceu na noite do último domingo e detalhe, domingo de eleições, com lei seca em vigor, e os acusados, que estão presos, afirmam que estavam todos bêbados. Hoje de manhã, quando nossa equipe foi até a casa da menina, que mora com a avó na aldeia, encontrou a senhora indígena aparentemente alcoolizada, sem condições de nos receber. Aliás, todos que estavam na casa, estavam aparentemente bêbados (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Na SE1, a violência sofrida por criança de 9 anos é apresentada, com a devida modalização “pode ter sido estuprada” (acerca da ainda não comprovada participação de 15 homens no ato em si). Do anúncio de abertura, são explicitadas algumas informações sobre o andamento das prisões efetuadas, e a data do ocorrido também é apresentada, com a contextualização de que se tratou do mesmo dia em que aconteceu o primeiro turno das eleições brasileiras de 2014. A referência a tal fato se perfaz no resgate à lei nacional de proibição do consumo de bebida alcoólica no país.

A nosso ver, a menção se justifica na medida em que a apresentadora situa os suspeitos apreendidos pela polícia (a avó da vítima e demais parentes presentes na casa), respectivamente, como pessoas que “estavam todos bêbados” e “estavam aparentemente bêbados”. A referência ao uso de álcool (não confirmado na época) já delineia um viés argumentativo à discursivização da jornalista, cujos efeitos de sentido possíveis levam para uma acusação de maus tratos à criança pela própria família. Além disso, remetem a um discurso generalizado sobre indígenas de Mato Grosso do Sul, muitas vezes rotulados como alcoólatras e ligados a ações de barbárie – um discurso associado ao constructo de um imaginário de selvageria historicamente vinculado a todo o grupo étnico em questão.

A partir do enunciado, a apresentadora dá início à produção de comentário avaliativo em que lança uma série de perguntas retóricas e de julgamentos do caso, imprimindo sua posição acerca do ocorrido antes mesmo de tratar dos demais dados da reportagem gravada. Pelo teor dos dizeres e a heterogeneidade de aspectos levantados, resgatamos a fala mencionada em trechos separados, a começar pela recuperação da epígrafe deste trabalho:

SE2: A pergunta é: até que ponto esse tratamento diferenciado dado aos indígenas tem sido eficaz no sentido de proteger essas comunidades? Será que essa mentalidade de que os costumes devem ser preservados tem sido realmente positiva? (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Na SE2, como se vê, a jornalista questiona o denominado “tratamento diferenciado” que os indígenas recebem, no que se refere aos direitos adquiridos com muita luta, e indaga se isso de fato tem eficácia na proteção das comunidades. Em seguida, ela faz uso do substantivo “mentalidade” em questionamento aos discursos dos órgãos de proteção e das próprias lideranças indígenas quanto à relevância da manutenção dos costumes, e, portanto, do respeito à diversidade cultural indígena.

Mais que desqualificar uma mentalidade comum a certos grupos ativistas ou às próprias lideranças quanto ao respeito à diversidade, o que se desconsidera na fala em análise é o conteúdo da própria Constituição Federal Brasileira, a qual, em seu artigo 231, dispõe sobre o direito à preservação de costumes, tradições e crenças: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Apesar desse reconhecimento, ainda que tardio, por parte da legislação nacional, não podemos esquecer que a mesma legislação “menciona o propósito de preservar sua cultura, porém, impõe a sua sujeição à aplicação das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros”. (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 304).

Como justificativa para as duas perguntas retóricas (*sequência enunciativa 2*), a jornalista continua seu comentário, situando discursivamente a violência entre indígenas como algo que ocorre “da mesma forma”, ou seja, ressaltando haver a manutenção dessa prática entre as tribos apesar dos esforços de proteção advindos de uma sociedade não indígena:

SE3: Porque o que a gente observa é que a violência ocorre da mesma forma e é até pior, agravada pela miséria. E quando vemos notícias como essa, é impossível não pensar que as leis precisam ser mudadas, que esse protecionismo é tolo e nocivo (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Como se pode observar, na SE3, a existência de violência nas tribos é caracterizada a partir de um grau que a apresentadora do telejornal qualifica como “pior” e reafirmada pelo que seria um elemento determinante à manutenção dessa prática nas comunidades: “agravada pela miséria”. As condições sociais mencionadas não aparecem, porém, como dado no restante da reportagem, e elas são utilizadas em um discurso que homogeneiza a situação indígena seja no estado, seja no país como um todo.

Ainda na SE3, sob o uso da primeira pessoa do plural, “vemos”, a jornalista enuncia, colocando-se como representante da fala não indígena, quando reafirma a necessidade de questionar as leis existentes, enquanto fruto do que designa por “protecionismo tolo e nocivo” – qualificação que desrespeita e acusa a pertinência da legislação em prol dos direitos indígenas.

Ao evocar a necessidade de alteração nas leis, a jornalista faz migrar o objeto em discussão, a priori pertencente a um domínio midiático, convocando o discurso jurídico como a solução ordenada, consciente, neutra, lógica e transparente. E ela o faz ignorando, com isso, a diversidade social, étnica e cultural que deveria pautar o respeito a todos os brasileiros, permitindo-lhes sim um julgamento em conformidade à sua existência não homogênea. O que ela desconsidera com essa assertiva é, então, que:

[...] as normas jurídicas silenciam o índio, tornando-o inexistente na consciência nacional. A abordagem da questão indígena nesses discursos normativos funciona, ao menos, como indicio de apagamento das diferenças ao dispor sobre tratamento igualitário entre os índios e demais grupos que compõem a população nacional. (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 305).

Após fazer uso de um discurso que nega a diversidade cultural indígena e dissemina uma série de elementos pejorativos e totalizantes sobre traços de comportamento desses povos, a própria apresentadora nega haver qualquer teor discriminatório em sua fala:

SE4: E isso não é uma questão de raça, nem uma bandeira discriminatória, pelo contrário, será que não está na hora de a sociedade incorporar os indígenas? (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Na SE4, a negação da diversidade cultural indígena se perfaz novamente no apagamento do fato de que todas as afirmações realizadas desde o início do comentário jornalístico, registrado neste trabalho por SE1, SE2 e SE3, tratam sim de uma questão de raça – tida como atributo identitário a reafirmar um “índio genérico” (MAHER, 2016b, p. 723). Por fim, reforçando não levantar nenhum tipo de bandeira discriminatória, a jornalista lança mais uma questão retórica, chamando para a sociedade a responsabilidade de “incorporar” os povos indígenas.

Entre os significados associados ao verbo “incorporar” no dicionário *online Priberam da Língua Portuguesa*, encontramos, como quinta e sexta acepções do verbete, as definições “incluir” e “admitir como membro ou indivíduo”. Apesar de a apresentadora do telejornal reclamar, então, a inclusão dos indígenas ou a admissão deles como membros da sociedade brasileira, ela o propõe, contrariamente, a partir da própria negação de etnia e da homogeneização da identidade indígena.

A incorporação requerida no discurso da jornalista é, portanto, avessa ao caráter intercultural necessário à convivência com a diversidade em um país como o Brasil. De acordo com Warren (2002), uma visão interculturalista considera relevantes as raízes originárias de cada grupo social, de forma que as identidades sejam tidas como fruto de processos de trocas intersubjetivas, comunicativas, de negociação e busca de consensos mínimos entre os indivíduos ou grupos, isto é, que sejam vistas como identidades plurais. E os valores, nessa concepção, devem ser observados a partir de níveis mais moleculares do cotidiano (desde relações afetivas, fraternais, comunitárias até a esfera pública e política). Assim, na tensão entre a busca de igualdade, mas que considere o direito à diferença, a autora sugere um processo dialógico que contemple a diversidade em níveis razoáveis e, a partir de políticas compensatórias, contribua para a superação das desigualdades seculares.

No caso da histórica relação que marcou o contato dos indígenas com os não indígenas, desde a chamada Colonização, vários foram os esforços de compensar a desigualdade e garantir o direito mínimo. Um dos exemplos concretos é o texto da Constituição Federal já aludido. Esse movimento compensatório pode ser avaliado, à luz de Foucault (2010a, p. 24), quando o filósofo francês explica como, no convívio entre saber e poder, permite-se “estabelecer entre os fenômenos simultâneos [...] de uma determinada época uma comunidade de sentido, ligações simbólicas, um jogo de semelhança e de espelho – ou que fazem surgir, como princípio de unidade e de explicação, a soberania de uma consciência coletiva”.

Na definição do que seria tal incorporação, na SE5, mais uso do conectivo “porque” é acionado como justificativa da jornalista para o tom discursivo de sua fala:

SE5: Porque mais importante que preservar a cultura, é preservar a vida. E da forma como está, os próprios índios estão se matando entre si. Eles assistem televisão, têm acesso à internet, têm celulares, usam as roupas que todos nós usamos. Nessas condições em que vivem hoje, eles têm que ser protegidos do quê? E o que vai ser dessa menina? (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Na SE5, o efeito discriminatório perpassa explicitamente a negação da necessidade de preservação da diversidade cultural indígena, com a justificativa de que é preciso “preservar a vida”, como se as duas instâncias – vida e cultura – não fossem interligadas. Na esteira da negação e do equívoco teórico, imprime-se um lado selvagem aos indígenas, na afirmação de que “os próprios índios estão se matando entre si”. No cerne de um enunciado como esse, que atribui aos indígenas uma característica autodestrutiva, vem à tona um discurso dicotômico de comparação entre dois povos: civilização *versus* selvageria, de forma que:

[...] é sob a égide da disputa de sentidos que se estabelece como conflito fundamental a civilização *versus* a selvageria, conflito do qual se derivam os demais conflitos: índios *versus* não índios; costumes indígenas *versus* as leis da civilização [...] a diferença é transformada em desigualdade, que se transforma em justificativa pertinente para a segregação e exclusão (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 298).

Na sequência da segregação discursiva mencionada pelos autores citados, a fala da apresentadora do telejornal ainda enumera especificidades do acesso de algumas tribos à televisão, internet e celulares, e o faz traçando um paralelo com os hábitos da sociedade não indígena. Para tanto, há, inclusive, o questionamento ao fato de os indígenas usarem roupas “como todos nós usamos”. Na comparação, a utilização da primeira pessoa do plural delimita bem o tipo de interlocutor a que se destina sua fala: os não indígenas. Assim, observamos uma espécie de quebra de expectativas sobre o que, em tese, constituiria um padrão de legitimidade aos povos nativos (selvagens que não “assistem televisão, têm acesso à internet, têm celulares, usam as roupas que todos nós usamos”). Trata-se, portanto, da marcação de diferenças entre índio e não-índio como justificativa para a negação cultural.

Diante disso, o que vemos ecoar no comentário exibido no telejornal são “os sentidos e o estereótipo do índio, formulados pelos não-índios – já têm definidos o índio e sua prática social: seres que vivem e se relacionam diferentemente, fora do padrão” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 291-292). Com eles, são silenciados os processos de imposição e, mesmo, de assimilação deliberada da cultura ocidental pelos indígenas que passaram a fazer uso de artefatos não procedentes de seu povo, de modo a desafiar a tendência histórica a relacionar sua identidade aos costumes de seus ancestrais, sob ameaça da perda de uma suposta legitimidade relativa à indianidade. Da forma como enuncia, os dizeres midiáticos deslizam sentidos de que “o próprio indígena é significado como um simulacro, porque não há coincidência de sua imagem real com o imaginário do não índio” (OLIVEIRA, *et al.*, 2013, p. 297).

Entre os equívocos contemporâneos a respeito dos povos indígenas, está a própria denominação a eles atribuída, já que, sob o mesmo termo, costuma-se se englobar uma infinidade de etnias cujas diferenças culturais, históricas, sociais e até políticas são extremamente significativas. Nessa distinção, não só questões de aparência, mas também

as próprias crenças, a culinária, a organização familiar, entre outros aspectos, são especificidades variáveis e incompatíveis com qualquer prática de homogeneização da cultura indígena:

Esquece-se que, por trás dessa categoria genérica, se estende uma ampla diversidade cultural, linguística, de contato, de histórias de contato com os segmentos da nossa sociedade, de formas de organização social, de formas de entender o mundo, de se posicionar dentro do mundo. (Trecho transcrito da parte I do vídeo “Povos Indígenas: conhecer para transformar”).

Conforme o antropólogo Luiz Donisete Grupioni, parte II do vídeo “Povos Indígenas: conhecer para valorizar”, outro equívoco muito comum é achar que indígenas não possuem fé, lei ou conhecimento – dado que não são dotados, muitas vezes, de um código escrito próprio. Existe, ainda, uma visão infundada de que tais povos pararam no tempo e não passaram por transformações – uma espécie de ficção de que, como selvagem, o indivíduo nativo mantém o mesmo perfil descrito no descobrimento do Brasil: o de um ser da floresta, desprovido de roupas e de estudo.

Ao final da *sequência enunciativa* 5, por fim, a jornalista questiona, com mais uma pergunta retórica, a real necessidade de proteção às etnias: “eles têm que ser protegidos do quê?” No bojo da indagação proferida, temos acesso a uma memória discursiva acerca do que representou às tribos indígenas a criação, em 1910, do SPI – Serviço de Proteção aos Índios. Mussi (2014) explica, com base em Oliveira (1960), que apesar do papel um tanto quanto protecionista desse órgão, seu surgimento foi fundamental para minimizar a violência do trabalho escravo ao qual estavam submetidos, sobretudo os Terena⁹, que eram bons agricultores e seguiam explorados por fazendeiros locais: “com a criação das Reservas, os Terena teriam condições superiores em relação à fase de ‘cativeiro’, cujo período se arrastava desde a guerra do Paraguai” (OLIVEIRA, 1960, p. 70).

Por outro lado, segundo Borges (2013, p. 256, grifos da autora), inerente ao emprego do substantivo *proteção*, coexiste uma rede de produção de sentidos em que se promove a “manutenção das práticas civilizatórias e o efeito de evidência, pela ideologia, de que a União *assiste, protege, civiliza, incorpora, expande, nacionaliza e comunga*, ou seja, cria estratégias para ensinar o silvícola a ser nacional”. Isso significa que, quando se defende o serviço em nome de uma proteção, silencia-se, por outro lado, “a resistência, o movimento indígena historicamente construído” (BORGES, 2013, P. 256).

Paralelo à implantação das reservas, teve início um processo de segregação daqueles que passaram à condição social denominada “tutelados”. Usando a perspectiva teórica foucaultiana¹⁰ acerca das relações de poder, Lima (1995) discute como o exercício do poder tutelar acaba se concretizando em uma espécie velada de guerra, uma vez que esse sistema permite novas formas de dominação, de separação, de exclusão e de silenciamento. Apesar de repudiarmos o jeito como interdiscursivamente a apresentadora questiona a proteção à *cultura* indígena, entendemos o caráter dominante da criação de um órgão como o SPI e inclusive fazemos eco às palavras de Borges (2013, p. 252):

⁹ Etnia indígena brasileira que se concentra em especial no Estado de Mato Grosso do Sul.

¹⁰ Entre as obras do filósofo francês que discutem essa questão das relações de poder, podemos citar *A ordem do discurso* (2010b) e *Microfísica do poder* (1979).

No caso do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), proteger o índio genérico, ou seja, desconsiderando as peculiaridades de cada povo, sua diversidade, funciona como um *serviço administrativo da União*. A nominalização *proteção* que predica *serviço* estabelece o tipo de serviço: o de proteger, antes fundamentado numa prática administrativa que é pautada pela relativa *incapacidade jurídica*, mas esse processo, pelo preenchimento semântico do termo *proteção* enquanto produto fica apagado. Essa é uma prática linguística de mascaramento das relações de poder que funda, pelo texto da lei, a tutela sob uma suposta incapacidade [...] (grifos da autora).

A justificativa final constante na SE5 é calcada em indagação quanto ao futuro da vítima após o crime de estupro. No encerramento do primeiro bloco de comentário, a jornalista anuncia a exibição da reportagem, tratando da equipe que, segundo ela, está igualmente chocada com o fato ocorrido na aldeia:

SE6: Vamos assistir à reportagem, depois vamos falar mais sobre esse caso. No ar, o trabalho dos nossos profissionais em Dourados, Adalberto Domingos e Miriam Névola, que estão igualmente chocados com o que aconteceu, pode rodar. (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Após realizar a chamada (SE6), o telejornal passa a exibir, por 1 minuto e 45 segundos, as gravações que tratam de como a vítima foi encontrada na aldeia Bororó, em Dourados-MS, das suas condições no momento do resgate (chorando e sangrando), de com quem vive e de como a menina foi retirada de perto da avó, por parentes, para sofrer as agressões em uma construção.

As entrevistas da delegada e da conselheira tutelar, responsáveis pelo acompanhamento do caso, são exibidas para veicular informações acerca do estado de saúde da menina, dados sobre os acusados e detalhes acerca da investigação. Mostradas as cenas externas, o telejornal volta para o estúdio com nova participação da apresentadora na continuação de seu comentário sobre o fato:

SE7: A menina passou por uma cirurgia ontem, de reconstrução das partes íntimas e não corre risco de morte. Ela está internada na ala pediátrica de um hospital de Dourados. Os outros suspeitos estão sendo procurados pela Força Nacional, que é responsável pela segurança na aldeia. As informações que temos é que outras ocorrências de estupros entre indígenas, chamadas feirinhas, já foram registradas pela polícia em Dourados. (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Em SE7, são introduzidas informações sobre a cirurgia a que a criança tinha sido submetida e suas atuais condições de saúde, bem como há a referência à procura por outros suspeitos de realizar o que se tem chamado na aldeia de “feirinha¹¹”. Para finalizar seu comentário, a apresentadora interroga a respeito do papel exercido pela Funai – Fundação Nacional do Índio, como se pode ver em SE8:

¹¹ De acordo com a fala da delegada Rosely Galego, em conversa com a agente de saúde da aldeia, liderança indígena, “feirinha” é um tipo de brincadeira em que vários homens pegam uma mulher. No caso do crime em investigação na época, o termo consistiu na prática de estupro de uma criança por um grupo de homens.

SE8: e o mais revoltante, quando a justiça tenta retirar essas meninas, em situação de risco, das famílias indígenas, a Funai intervém, e atravanca o processo de transferência para uma casa-abrigo, sob a justificativa de que a cultura precisa ser preservada. Pelo amor de Deus! (DIÁRIO DIGITAL – transcrição livre).

Na última *sequência enunciativa* – a SE8 – a apresentadora qualifica como “mais revoltante” o fato de que, quando a justiça brasileira tenta tirar menores de idade, que ela rotula como crianças em “situação de risco”, a Funai atua no impedimento, intervenção que, nos ditos da jornalista, acaba “atravancando” a transferência para abrigos. Ironizando a justificativa do órgão: “a cultura precisa ser preservada”, o discurso midiático em funcionamento novamente promove segregação, pois “desconsidera as singularidades das crianças e adolescentes que se desenvolvam em um ambiente diferente como o indígena” (OLIVEIRA, *et al.*, 2013, p. 305) e apaga o caráter cultural patriarcal do crime de estupro, relacionando-o estritamente a uma suposta identidade homogênea e intrínseca à natureza indígena, ligada à barbárie. Na grande maioria dos dizeres da reportagem, aliás, o crime de estupro é apagado ou, ao menos, fica em segundo plano mediante a afirmação dessa suposta identidade e a negação da diversidade cultural, como discutimos.

Finalmente, em demonstração verbal explícita de que a diversidade cultural não precisa ser preservada, a jornalista encerra sua fala com o uso da interjeição “Pelo amor de Deus”. A inserção de uma formação discursiva religiosa traduziria, nesse desfecho, sua indignação com a postura assumida pela Funai, uma indignação cujos efeitos apenas mantêm a regularidade discursiva de tantos sentidos em deslizamento no enquadramento analisado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas perspectivas teóricas adotadas e nos objetivos estabelecidos neste texto, vimos que a discursivização midiática do crime favoreceu a produção de um discurso preconceituoso, de disseminação de ideias discriminatórias sobre os indígenas, sobre a forma como são entendidos pela justiça e pelos órgãos de proteção a tais povos, de modo a segregar e, ao mesmo tempo, homogeneizar sua cultura e promover a manutenção dos ideais ocidentais de vida, de sociedade e, em última instância, de indianidade.

Por fim, ressaltamos que a compreensão do movimento midiático discutido aqui é um convite a um envolvimento maior com a história já escrita da cultura indígena e com os próximos episódios de um movimento de negação dos direitos humanos básicos, que vem se desenhando a cada dia com mais força na sociedade contemporânea. Na materialidade dos ditos e escritos sobre tais povos, a produção de sentidos marca a vida em sua plenitude também no jornalismo de nosso tempo: navegar por essa discursividade é, pois, mais que um gesto de análise, uma compreensão do ontem, do hoje e uma projeção do amanhã.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. *Iracema*. Lenda do Ceará. São Paulo: Editora Três, 1972.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, A. A. da C. O corpo indígena enredado no corpo da cidade: efeitos no/do discurso. In: INDURSKI, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITMANN, S. (Org.). *O acontecimento do discurso no Brasil* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 249-262.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 07 set. 2015, às 13h25min.
- BUTLER, J. Gender trouble, feminist theory, and psychoanalytic discourse. *Feminism/postmodernism*, v. 327, p. 324-340, 1990.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: MEC. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: MEC, 2003. p. 66-76.
- GREGOLIN, M. do R. Foucault: o discurso nas tramas da História. In: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. C. (Org.). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. Uberlândia: Entremeios, 2004, p. 19-42.
- HALL, S. Who needs 'identity'? In: GAY, P. D.; EVANS, J. E. et alii (Ed.). *Identity: a reader*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- INCORPORAR. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/DLPO/incorporar>. Acesso em: 8 set. 2015.
- LIMA, A. C. de. *Um grande cerco da paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. 1996. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1996.
- MAHER, T. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 40, p. 58-69, 2016a.
- MAHER, T. Do étnico ao pan-étnico: negociando e performatizando identidades indígenas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 3, p. 719-733, 2016b.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MUSSI, V. P. L. *Culturas e história dos povos indígenas – 3º módulo – História Indígena*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.
- MUSSI, V. P. L.; CALDERONI, V. A. M. O. *Culturas e história dos povos indígenas - 5º módulo desconstruindo preconceitos sobre os povos indígenas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.
- OLIVEIRA, R. C. de. *O processo de assimilação dos Terena*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1960.
- OLIVEIRA, G. A.; BERLOFFA, M. I.; SANTOS, M. A.; NERY, W. C. A diferença indígena entre memórias e silenciamentos. In: LAGAZZI, S.; ROMUALDO, E. C.; TASSO, I. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: o discurso em contraponto: Foucault, Maingueneau e Pêcheux*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 289-309.
- SANTOS, Elaine de Moraes; BIONDO, Fabiana. Indianidade e diversidade: o discurso midiático sobre crime de estupro na aldeia Bororó. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 20, n. 2, p. 271-287, maio/ago. 2020.

- O POVO brasileiro (Matriz Tupi) 1/30. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=pwQyYRGUS4c>. Acesso em: 3 jul. 2014.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- OS RITUAIS dos Sonacirema – *Horace Minner*. Disponível em:
https://www.youtube.com/results?search_query=os+nacirema. Acesso em: 6 set. 2014.
- PINTO, R. P. Classifying the brazilian population by colour: underlying problems. In: Fundação Carlos Chagas (Ed.). *Brazilian issues on education gender and race*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTIAGO, S. *A literatura brasileira da perspectiva pós-colonial* – um depoimento. Conferência de encerramento do III COLÓQUIO NECC: ENTRELUGARES PÓS-COLONIAIS (6 de maio a 27 de junho) em 27 de junho de 2014, como parte do PROJETO DE EXTENSÃO (nº do protocolo UFMS: 173883,793.1740.28032014) proposto pelo NECC: NÚCLEO DE ESTUDOS CULTURAIS COMPARADOS, sob a coordenação do prof. Edgar César Nolasco.
- URQUIZA, A. H. A.; PEREIRA, L. M.; PRADO, J. H. *Culturas e história dos povos indígenas* - 2º módulo – Antropologia Indígena. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.
- URQUIZA, A. H. A. *et al.*, V. P. L. *Antropologia indígenas* - 2º módulo - História Indígena. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.
- WARREN, I. S. Educação popular e diálogo intercultural. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 11, n. 19, jan-jun. 2002.

DADOS DE CORPUS

- Menina de 9 anos pode ter sido estuprada por 15 homens. Vídeo disponível em: <http://www.diariodigital.com.br/videos/menina-de-9-anos-pode-ter-sido-estuprada-por-15-homens/7331/>. Acesso em: 8 set. 2015.
- Menina de 9 anos pode ter sido estuprada por 15 homens. Texto disponível em: <http://www.diariodigital.com.br/politica/menina-de-9-anos-pode-ter-sido-estuprada-por-15-homens/120562>. Acesso em: 8 set. 2015.
- Povos Indígenas: conhecer para transformar. Parte I. Museu do Índio – Botafogo (RJ). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tf-tOJGRYOI>. Acesso em: 1 set. 2014.
- Povos Indígenas: conhecer para transformar. Parte II. Museu do Índio – Botafogo (RJ). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0jaRIOKOrms>. Acesso em: 1 set. 2014.
- Povos Indígenas: conhecer para transformar. Parte III. Museu do Índio – Botafogo (RJ). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VZmWUF3e75Ib>. Acesso em: 1 set. 2014.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200204-5119>

Recebido em: 28/05/19 | Aprovado em: 29/02/20

QUEBRA DE MÁXIMAS CONVERSACIONAIS NAS TIRINHAS DO ARMANDINHO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO EXPRESSIVO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Breaking Conversational Maxims in Armandinho Comic Strips: A Methodological Possibility for an Expressive Brazilian Portuguese Teaching	Rompimiento de máximas conversacionales en cómics de armandinho: una posibilidad de metodología para la enseñanza expresiva de la lengua portuguesa
--	--

Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Colégio de Aplicação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Silvia Adelia Henrique Guimarães**

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: O objetivo central da investigação é contribuir para os estudos do texto, com pauta: 1) na teoria dos gêneros como práticas sociais; 2) na sobreposição tipológica possível nos gêneros; e 3) na relação entre gênero e intencionalidade, pelo viés da Pragmática. Especificamente, o artigo investiga como quatro alunos do nono ano entenderiam a quebra de máximas conversacionais como recurso expressivo para a geração de humor; e, ainda, se perceberiam a carga argumentativa desses diálogos de base narrativa – análise realizada em três tirinhas do Armandinho. Com base no paradigma interpretativista, procede à análise, instrumentalizado pelos atos da fala e pela quebra da máxima conversacional de modo. Os resultados apontam que os estudantes compreendem que a quebra da máxima de modo constrói o humor das tirinhas; mas não demonstram compreender que o fenômeno linguístico serve, também, à argumentatividade implicada nas falas.

Palavras-chave: Sobreposição tipológica. Máxima conversacional. Gênero. Ensino.

Abstract: The main objective of this paper is to contribute to text studies based on 1) Genres Theory as social practices; 2) a possible typological overlap in genres; and 3) on the relation between genre and intentionality through a pragmatics approach. Particularly, we investigate if four ninth grade students would understand the conversational maxims break as an expressive resource to produce humor; and if they would perceive the argumentative content of these narrative-based dialogues. This analysis takes part into three comic strips featuring Armandinho, the questioning boy. Sustained on the interpretivist paradigm, we do a linguistic data analysis, instrumentalized by discussions about speech acts and the breaking of the conversational maxim of manner. The results indicate that those students understand that the breaking of the maxim of manner constructs the humor of the comic strips; nevertheless, they do not seem to comprehend the linguistic phenomenon also as a participant in the argumentativeness implied in the lines.

Keywords: Typological overlap. Conversational maxim. Genre. Teaching.

* Professora Regente no Colégio de Aplicação da UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2593-5940>. E-mail: hilmaribeiro1976@gmail.com.

** Professora Regente na Secretaria Municipal da Educação do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8208-0133>. E-mail: sguimaraes05@hotmail.com.

Resumen: El objetivo central de la investigación es contribuir con los estudios de texto, por medio de los temas: 1) en la teoría de géneros como prácticas sociales; 2) en la sobreposición de tipos posibles en los géneros; y 3) en la relación entre género e intencionalidad, desde la visión de la Pragmática. En concreto, hemos investigado cómo cinco estudiantes de noveno grado entendieron el rompimiento de las máximas conversacionales como recurso expresivo a la generación del humor; y, sin embargo, si iban a entender la carga de argumentación de estos diálogos de base narrativa – análisis realizado en tres cómics de *Armandinho*. Basados en el paradigma interpretativo, el análisis es hecho a través de los actos de habla y el rompimiento de la máxima conversacional de modo. Los resultados muestran que los alumnos comprenden que la violación de la máxima de modo construye el humor de los cómics; pero no demuestran la comprensión de que el fenómeno lingüístico también sirve a la argumentación en las hablas.

Palabras clave: Sobreposición de tipos. Máxima conversacional. Género. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm sido marcadas por grandes desafios na educação brasileira, tanto nos aspectos políticos quanto nos paradigmáticos. No âmbito político, porque o Brasil responde a necessidades de inclusão, sejam físicas (construção de unidades escolares, acesso e permanência dos estudantes via transportes e alimentação, disponibilização de material didático, etc.), sejam ideológicas (formação de professores, mudança da noção do acesso, etc.) (LDB 9394/96). No âmbito paradigmático, porque as concepções pedagógicas estão engendradas em teóricos que entendem a língua como ação e o texto como forma de participação no mundo (SOARES, 2006; KOCH, 1995).

Isso posto, atividades com gêneros textuais vêm ganhando amplo espaço nas aulas de língua materna. Nesse sentido, e para contribuir com as pesquisas que já defendem a noção de gênero como forma de desenvolvimento linguístico-discursivo do estudante (VARGAS; MAGALHÃES, 2011; RIBEIRO, 2013), no presente trabalho concentramo-nos em um gênero amplamente difundido na sociedade, a tirinha, por meio dos mais diversos suportes: a internet, o livro impresso, os jornais e revistas, dentre outros.

Filiadas ao paradigma qualitativo (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999; DENZIN; LINCOLN, 2006), propomos apresentar e discutir uma atividade escolar que se deteve na quebra das máximas conversacionais propostas por Grice (1984). Para a elaboração da atividade, selecionamos três tirinhas do *Armandinho* e solicitamos aos participantes uma análise dos diálogos entre o Menino Questionador e seus interlocutores. Objetivamos, com a atividade, observar como estudantes do nono ano do Ensino Fundamental entenderiam a quebra proposital dessas leis conversacionais como recurso expressivo para a geração de humor; e, ainda, se eles perceberiam a carga argumentativa desses diálogos.

Pelos objetivos elencados, duas teorias linguísticas, de escopo pragmático, foram caras ao trabalho e, estrategicamente, as interseccionamos na análise dos dados: o estudo dos atos de fala, desenvolvido por Austin (1962) e Searle (1969), e as regras ou máximas conversacionais evidenciadas em Grice (1984) no contexto da Pragmática Conversacional. Detivemo-nos, ainda, nas teorias de tipologia e de gêneros textuais, que contribuem para a perspectiva de contextualização do texto-ação (MASCUSCHI, 2008).

2 SOBREPOSIÇÃO TIPOLÓGICA, GÊNEROS TEXTUAIS, ATOS DE FALA E MÁXIMAS CONVERSACIONAIS: UMA CONVERGÊNCIA POSSÍVEL

Na perspectiva interacionista, um texto responde às situações específicas de enunciação e, portanto, materializa uma infinidade de gêneros. Além disso, responde às intenções dos sujeitos envolvidos na comunicação, os quais indiciam as sequências tipológicas neles realizadas (MARCUSCHI, 2010; BRONCKART, 2012).

Nesse caso, a noção de tipologia, a partir das sequências textuais (narrar, argumentar, expor, descrever e injungir), será definida por sua natureza linguística, contando com a análise de categorias linguísticas tais como léxico, sintaxe, tempos verbais, relações lógicas e estilo (MARCUSCHI, 2007). Para além dessa composição material, concordamos que determinada sequência tipológica pode ocorrer de forma majoritária, mas não necessariamente exclusiva em um determinado texto, tornando-o um tipo textual hibridizado – que Marcuschi (2007) denomina heterogeneidade tipológica.

Consideramos que a complexidade da tipologia textual não se restringe a seus modelos formais, tampouco a sua funcionalidade sociocomunicativa, mas abrange, também, o aspecto subjetivo de sua construção linguística. Neste sentido, nos últimos anos vários estudiosos do texto vêm confirmando a relação entre as tipologias textuais e as formas enunciativas dos falantes, de acordo com as intenções desses locutores, em relação ao ato comunicativo. Contudo, se considerarmos o modo como os conteúdos informativos são transmitidos a seus destinatários, entenderemos que os tipos textuais não preconizam apenas os desejos desses falantes, mas são, também, formas de ação adequadas às intenções dos falantes, numa abordagem pragmática, nas diferentes sequências tipológicas; ou seja, os tipos textuais, em relação aos atos de fala que a eles subjazem, podem transmitir a totalidade de intenções cabíveis a esses atos de fala (SILVA, 1999; SOUZA, 2012). Trata-se, portanto, de um ponto teórico que interessa ao estudo, tendo em vista que a tirinha é um gênero que apresenta uma base tipológica narrativa, mas pode conter traços de outras bases retóricas – no caso específico das tirinhas do Armandinho, a sobreposição tipológica ocorre pela interseção entre a base narrativa e a argumentativa.

Ademais, o componente pragmático da linguagem apresenta-se relevante para se pensar a aplicabilidade da hibridização tipológica, especialmente por extrapolar a análise estrita dos enunciados, concentrando-se na intencionalidade dos sujeitos produtores. As teorias de base pragmática, historicamente, assentam-se em duas grandes vertentes, que culminaram no que se entendeu por “virada pragmática”. A pragmática, então, constituiu-se em pressuposto importante para: a teoria dos atos de fala e a Pragmática Conversacional, perspectiva teórica inaugurada por Paul Grice, na qual as máximas conversacionais funcionam como regras implicadas pelo que ele chamou de Princípio Cooperativo. Estas duas linhas da Pragmática constituem as bases para a análise que propomos neste artigo.

Quanto à teoria dos atos de fala, John Austin (1962) afirma que, mediante suas necessidades interpessoais, os interagentes atuam, por meio da língua, com base nos diferentes recursos linguísticos disponíveis. Por isso é pertinente refletir sobre sua aplicabilidade ao gênero *tirinha*, sobretudo sobre a obra do cartunista Alexandre Beck, socialmente tão presente, hodiernamente, especialmente em atividades pedagógicas.

A teoria dos atos de fala assenta-se sobre as diferentes possibilidades intencionais dos falantes, detectando o componente *ilocucionário*, a partir do entendimento de determinado enunciado como munido de não apenas uma função linguística, mas três. É sabido que, em um primeiro momento, Austin diferenciou dois tipos de enunciados, de acordo com o tipo de verbo apresentado: os *constativos* (que determinariam ações comunicativas, como relatos ou descrições) e os *performativos* (que resultariam da forma como o ato locucionário é interpretado pelos interlocutores). Por isso, a partir da teoria dos atos de fala por ele concebida, toda a representação enunciativa está no plano do proposicional, que vem a ser o primeiro plano, e tem uma intenção, o que configura o segundo plano. O terceiro plano ou nível de fala, para o autor, é o efeito dessa intencionalidade no interlocutor. Para sua aplicabilidade, Austin (1962) designou esses três planos da seguinte forma: 1º) o locucionário (proferir sentença, transmitir informação); 2º) o ilocucionário (informar, fazer um pedido, uma advertência etc., expressões que têm certa força convencional); e 3º) o perlocucionário (o que se quer conseguir por dizer algo, como convencer, persuadir, etc.). Essas três dimensões visam demonstrar como um mesmo modo de organização discursiva pode ser analisado, de acordo com seus campos de atuação.¹

A partir da vertente teórica inaugural de Austin (1962), Searle (1981) desenvolve alguns conceitos que contribuem para uma metodologia dessa teoria, sistematizando categorias pragmáticas mais conhecidas, que são a da *força ilocutória*, a dos *atos de fala indiretos* e a das diferentes *categorias de atos de fala* (SEARLE, 1969) – conceitos estes que se destacam das obras de Austin (1962) por apresentar mais rigor científico.²

De acordo com Searle (1969), ao pronunciar uma frase o falante imporá certa “força ilocutória”³, que refletirá a intenção do locutor do texto ao pronunciar uma sentença, nas diferentes situações comunicativas. Ela diz respeito, portanto, não à materialidade linguística em si, mas à natureza do ato de fala. Desta forma, um enunciado poderá assumir forças ilocutórias diferentes conforme o interesse dos falantes, como “pedido”, “afirmação”, “declaração”, “ameaça”, “ordem”, etc.

O teórico mostra, por conseguinte, que as “forças ilocutórias” geram diferenças de sentido interpretativo dos enunciados. Segundo Searle (1981, p. 43), “o marcador de força ilocucional indica o modo pelo qual é preciso considerar a proposição, isto é, qual será a força ilocucional a atribuir à enunciação [...] ou qual é o ato ilocucional realizado pelo falante quando profere a frase.”

A partir da força ilocucionária, podemos inferir que o conceito de “atos de fala indiretos”, que tem sido divulgado, hodiernamente, é um tipo de ato realizado com características típicas de outro tipo de ato, como nas perguntas retóricas, ou nas frases declarativas que pressupõem um pedido, por exemplo. O ato de fala indireto é compreendido a partir do propósito discursivo do locutor do texto e deverá ser inferido quando os interlocutores encontram-se engajados na manutenção da comunicação. Além disso, visa atender a peculiaridades estilísticas ou discursivas de certa composição textual.

¹ Nesta fase, desfaz-se o lugar inicial de suas investigações, quando propunha a dicotomia entre os enunciados que promoveriam ação e os que não a promoveriam.

² Destacamos, entretanto, que, no aspecto acionista da linguagem, a teoria de Austin tem mais proeminência do que a de Searle (RAGAJOPALAN, 2010). De forma que Searle não “deu continuidade” à teoria inaugurada por Austin, mas ele, de fato, a sistematizou, dando um viés científico mais denso.

³ Essa “força ilocutória” resgata o segundo plano, o ilocucionário, proposto por Austin (1962).

Para além dessa verificação dos atos de fala indiretos, Searle (2002) classifica os atos de fala em cinco grupos, estudados a partir de diferentes planos: de ordem psicológica, filosófica e pragmática. Trata-se de categorias identificadas de acordo com suas características interlocutivas, que configuram as designações “assertivas”, “diretivas”, “compromissivas”, “expressivas” e “declarações”. De acordo com as categorias discriminadas, os atos de fala mostrarão ações diferenciadas, que se assemelham conforme a postura do falante/ouvinte, durante as trocas verbais. Fazemos o seguinte resumo dessas categorias: a) nos atos assertivos, os falantes comprometem-se a afirmar algo como sendo falso ou verdadeiro e, em contrapartida, os ouvintes assumem, ou não, determinado conteúdo como sendo falso ou verdadeiro; b) nos atos de fala diretivos, os falantes procuram fazer com que o ouvinte realize determinada tarefa, que será, ou não, realizada; c) nos atos de fala compromissivos, os falantes propõem-se a realizar algo que será passível da crença ou não do ouvinte do compromisso assumido pelo falante; d) nos atos de fala expressivos, o falante demonstra a emotividade derivada de algum fator externo ou interno, que será compartilhado ou não pelo ouvinte; e e) nos atos de fala declarativos, o locutor produz um enunciado que modifica uma situação externa, que será observada pelo ouvinte (SEARLE, 2002).

Integramos, neste ponto, outro aspecto teórico: acreditamos que a associação da teoria dos atos de fala com os tipos textuais contribui para a análise do desencadeamento das ações segundo a intencionalidade dos falantes, visto que uma sequência tipológica é, em realidade, a configuração do desejo dos indivíduos ao contar uma história, argumentar ou injungir, por exemplo. Sobre isso, ressaltamos a existência de estudos importantes sobre a composição material dos enunciados, como os desenvolvidos por Adam (2011) e Bronckart (2012), ao estipular a noção de “sequências tipológicas”; ou os apontados por Weinrich (1968) e Travaglia (1999), ao investigar o papel dos tempos verbais na composição textual dos tipos textuais. Ambos os enquadres teóricos podem se interseccionar numa análise linguística de cunho pragmático/textual dos enunciados.

Autores como Weinrich e Travaglia debruçam-se sobre a abordagem de que o “tipo textual figura como uma noção que se define pela determinação das relações internas da organização textual do discurso concretizadas no texto” (SILVA, 1999, p. 102). Todavia, acreditamos que a análise das tipologias pela visão pragmática pode contribuir como viés de análise comunicativo relevante para a aplicação dos estudos tipológicos na sala de aula. Além disso, ressaltamos a contribuição da “Teoria das Máximas Conversacionais” na análise da sequência tipológica, pois dimensiona o engajamento dos interlocutores ao indicar a existência do “princípio de cooperação”. Por isso, nos detemos, nesse momento, na concepção teórica de Grice (1982).

A Teoria das Máximas Conversacionais postula que os indivíduos fazem esforços cooperativos para que os sentidos sejam eficazmente interpretados. Nessa perspectiva, o filósofo Paul Grice (1982) defende haver duas dimensões de análise conversacional: a dimensão do “dito” e a do que pode vir a ser “assumido”, durante as trocas verbais. Para o autor, o que é “dito” pode tornar-se muito diferente do que vem a ser “implicado”. Isso porque haverá certas “implicaturas” que mensuram quebras no que Grice (1982) designou como “máximas” da conversação. Essas máximas conduzem a postura comunicativa, de modo a formar os sentidos pelo que é transmitido. Se, para Austin (1962), dizer é fazer, para Grice (1982) o que é dito difere do que é assumido. Ambos, contudo, partem de uma centralidade intencional e pragmática da linguagem.

Paul Grice (1982, p. 86) afirma que há uma grande regra conversacional em que os interactantes devem engajar-se para fazer com que se torne efetiva a “contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”. A partir dessa grande regra, o autor subdivide as categorias em da “quantidade”, da “qualidade”, da “relação” e do “modo”, que pressupõem acordos implícitos que regem a conduta dos indivíduos, conforme o quadro 1, a seguir, baseado na teoria ora referenciada.

QUANTIDADE	<i>Relaciona-se à quantidade de informação a ser fornecida Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto o requerido; Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido.</i>
QUALIDADE	<i>Supermáxima: “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira” Não diga o que você acredita ser falso; Não siga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada. (...)</i>
RELAÇÃO	<i>Seja relevante</i>
MODO	<i>Relaciona-se a como o que é dito deve ser dito, a partir da supermáxima “Seja claro”: Evite obscuridade de expressão; Evite ambiguidades; Seja breve (evite prolixidade desnecessária); Seja ordenado.</i>

Quadro 1 – Máximas conversacionais de Paul Grice (1982)

Fonte: Grice, 1982.

A quebra dessas máximas conversacionais ocorre quando os falantes deixam de cumprir o que elas designam, de modo a forçar os interlocutores a interpretar sentidos diferentes daqueles que são ditos.⁴ Contudo, como a língua é ferramenta criativa para toda forma de comunicação, entendemos que, quando há quebras propositais dessas máximas, o texto, automaticamente, recebe o novo sentido pretendido (ALDROVANDI, 2015), sempre partindo do pressuposto de que a intencionalidade tem como foco os sujeitos participantes da interação. Por apresentar essas características teórico-metodológicas, a teoria das máximas de Grice (1982) auxiliam no estudo da intencionalidade materializada nos diálogos entre o personagem Armandinho e seus interlocutores, nosso escopo de análise; bem como na análise dos participantes da pesquisa sobre essa intencionalidade.

Além das noções pressupostas pelas teorias pragmáticas, importa ainda delimitar a noção de gênero textual, que subsidia nossa análise. Iniciamos pela distinção entre tipologia e gênero, que ainda gera alguma distorção. Enquanto a tipologia está definida em seu caráter retórico, os gêneros designam relações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas. Trata-se de textos materializados em situações comunicativas recorrentes, que são relativamente estáveis, sendo, pois, tão diversas quanto o são as atividades humanas. Os diferentes gêneros estão, pois, aliados aos repertórios discursivos acionados nas trocas comunicativas (BAKHTIN, 1997).

⁴ Ressaltamos que, embora os desdobramentos de seu estudo possam ser incorporados ao texto escrito, a teoria desenvolvida por Grice (1982) teve como *corpora* a modalidade oral, na qual o autor explicitou as condições gerais que regem a comunicação.

Para os fins deste artigo, selecionamos o gênero Tirinha. Inserido no chamado hipergênero História em Quadrinhos, as Tirinhas são consideradas um gênero autônomo (RAMOS, 2013) e exemplificam uma escolha bastante recorrente nas salas de aula, seja de forma livre, pelos docentes, ou na forma de livros didáticos e afins. A opção pelo gênero tirinha pauta-se em aspectos linguísticos, como a multimodalidade; em aspectos sociais, como o interesse dos estudantes por esse gênero; e por aspectos discursivos, como a temática social proposta pelo autor de Armandinho.

Por sua caracterização teórica, a prática pedagógica por meio dos gêneros deve transcender a simples nomeação desses gêneros e o conhecimento de seus aspectos formais. Ela precisa agir no cerne da linguagem em ação, e, nesta, o falante reconhece o infinito repertório de gêneros oferecido nas interações. Por isso, em nível pedagógico, trabalhar por meio dos gêneros é não apenas decodificar conteúdos, mas desenvolver capacidade de mobilizar recursos de vários níveis para interagir sociodiscursivamente mediante uma competência sociocomunicativa (KOCH, 2011).

Acreditamos que trabalhar com gêneros, nessa perspectiva, contribui para o desenvolvimento e o arquivamento de experiências textuais dos alunos, possibilitando-lhes a ampliação e a aplicação dessa experiência em outros contextos sociais. Nas palavras de Kleiman (2007, p. 12), “a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar”.

Essa, inclusive, é a proposta encontrada nos PCNs e nas diversas pesquisas linguísticas no Brasil, principalmente as aplicadas, gerando a possibilidade de propor o desenvolvimento discursivo do aluno pelo enfoque da gramática e do texto como aspectos igualmente necessários à formação do estudante. Para assegurar isso, os PCNs propõem que as propostas didáticas se pautem em torno do texto, que considerem a diversidade desses textos que circula socialmente e que tornem possível “a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados” (BRASIL, 1998, v.1 p. 59).

Esse viés sociointeracional possibilita pesquisas cuja vertente teórica valorize, além dos aspectos gramaticais, os aspectos dinâmico e contextual da língua(gem).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à aplicação metodológica, este trabalho inscreve-se na abordagem qualitativa (ALVEZ-MAZZOTTI, 1999; DENZIN; LINCOLN, 2006), visto que analisa um *corpus* específico, a partir de uma pergunta, e não de hipóteses. Essa abordagem possibilita a análise de exemplos que aplicam e ampliam o entendimento do tema selecionado a partir de seu contexto de produção.

Esse *design* metodológico aplicou-se a uma atividade realizada por alunos de nono ano, para investigar como esses estudantes entenderiam o humor presente nas tirinhas de Armandinho; e como eles entenderiam a argumentatividade presente na sequência narrativa. Para compor o *corpus* da pesquisa, selecionamos as respostas de quatro alunos a uma atividade de compreensão textual sobre três tirinhas do personagem Armandinho. Como estratégia para o mapeamento, enumeramos as folhas de respostas de QMC_01 a QMC_04 (sendo, QMC: Quebra das Máximas Conversacionais).

A atividade não teve cunho avaliativo e contou com concluintes do nono ano (Ensino Fundamental), com média de 14 anos de idade. O critério de participação foi o aceite voluntário ao convite, o que redundou em quatro participações. Trata-se de moradores da zona norte do Rio de Janeiro e estudantes da rede municipal, desde o primeiro segmento do ensino fundamental. São estudantes moradores de lugares periféricos, que contam com pouco acesso à cultura socialmente valorizada. Apesar da falta desse acesso, são sujeitos que apresentam interesse pelo saber formal e se destacam nos saberes escolarizados, o que resultou no aceite pela participação, marcado pelo desinteresse por notas, por exemplo. A relação dos estudantes com as pesquisadoras extrapolava a relação professor-aluno, pois não éramos os professores regentes da classe. Essa característica pode ter sublinhado uma relação distinta entre os participantes e a atividade: esta servia, socialmente, para uma pesquisa acadêmica, que serviria a algo, e eles o sabiam.

Os comandos das questões não foram previamente lidos, e os alunos realizaram a compreensão das tirinhas com a bagagem linguístico-discursiva de que dispunham. Essa estratégia objetivou relacionar as respostas dos estudantes como seres cognoscentes, com saberes já internalizados, sem a intervenção de um professor.

Os dados foram analisados em duas etapas distintas, sob a óptica da Pragmática. No primeiro momento, analisamos os diálogos entre o personagem Armandinho e seus interlocutores. Nessa etapa, procedemos à aplicação da teoria do ato da fala: a) detendo-nos no respaldo intencional (AUSTIN, 1962) e b) fazendo sua relação com a quebra da máxima do modo, segundo o estudo das máximas conversacionais (GRICE, 1984). No segundo momento, analisamos as respostas que os participantes deram às perguntas elaboradas sobre esses diálogos, conforme explicitadas na seção a seguir.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção apresentamos uma análise linguística das tirinhas, relacionando o respaldo intencional e a quebra da máxima conversacional de modo. Escolhemos, para isso, 3 textos e, em seguida, reproduziremos as perguntas que guiaram a leitura realizada pelos alunos, finalizando a seção com a interpretação dos resultados.

4.1 ANÁLISE DA TIRINHA 1



Figura 1 – Tirinha 1

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original>

Na tirinha 1, a primeira fala no quadrinho corresponde a um ato diretivo, que pressuporia, no perlocucionário, uma intimidação para o personagem atender ao comando. Já a segunda fala pressupõe dois atos de fala concomitantes: a constatação, correspondendo à assertividade, e o diretivo, correspondendo à intimidação. O elemento gerador do humor da tirinha, no último quadrinho, mostra a ausência do efeito da imposição no perlocucionário, destacando a dupla possibilidade ilocutória dos atos de fala. Isso se vê na resposta do ilocucionário, que interpreta a imposição como uma simples declaração.

Com o intuito de observar como os alunos perceberiam a intencionalidade (direção) discursiva, propusemos as questões apresentadas no quadro 2, no qual apresentamos, também, as repostas dos estudantes.

stão	Que	1) Com a leitura dos dois primeiros quadrinhos, que reação você esperava de Armandinho, ou que tipo de resposta?	2) Onde está o humor da tirinha? Justifique.	3) Para que a história não tivesse esse desfecho, o que a mãe do Armandinho deveria ter dito?
QMC_01		Que ele fosse arrumar o quarto	No 3º quadrinho. Em ele achar que o pai que vai ficar de castigo	“E você que vai ficar de castigo, se não arrumar o quarto”
QMC_02		E de se esperar uma indignação de Armandinho, pelo fato que ele iria ficar de castigo	Esta onde ele se refere “tomara que seja o papai”	“você vai ficar de castigo Armandinho
QMC_03		Que ele fosse arrumar o quarto	No terceiro quadrinho. Ele achar que o pai vai ficar de castigo e não ele.	A mãe do Armandinho deveria te sido mais direta e falado que ele ficaria de castigo e não “alguém”.
QMC_04		Medo	No último quadro, pois ele da uma resposta inesperada.	“Você está de castigo”

Quadro 2 – Respostas dos estudantes

Fonte: Fragmentos dos enunciados elaborados pelos participantes da pesquisa.

As respostas referentes a essas perguntas indicam que os sujeitos da pesquisa compreenderam a fala da mãe como um ato diretivo, conforme QMC_03: “[esperava-se] Que ele fosse arrumar o quarto” e QMC_04: “Medo” (referindo-se à reação esperada). Apenas um dos participantes respondeu de forma diferente: (QMC_02) “E de se esperar uma indignação de Armandinho, pelo fato que ele iria ficar de castigo”, resposta na fala da mãe como uma sentença, e não como uma ameaça que poderia ser revogada, caso o menino obedecesse. A resposta sugere que o participante não relaciona o segundo e o terceiro quadrinhos, tampouco o pronome “alguém” e “Armandinho”.

As respostas mostram, ainda, que os alunos compreendem que o humor da tirinha reside na quebra da máxima do modo, afetando a “clareza”, por parte da mãe (no segundo quadrinho), o que leva Armandinho a desconsiderar a imposição que lhe foi dirigida. Isso se vê em todas as respostas que compõem esta etapa do trabalho, conforme os excertos QMC_01: “No terceiro quadrinho. Ele achar que o pai vai ficar de castigo e não ele”; QMC_02: “Esta onde ele se refere ‘tomara que seja o papai’”.

Os dados sugerem, principalmente, que os participantes percebem a importância das escolhas lexicogramaticais para a expressão/compreensão das intenções. Depreende-se isso das respostas à terceira pergunta (“Para que a história não tivesse esse desfecho, o que a mãe do Armandinho deveria ter dito”), quando os participantes sinalizaram que a substituição do pronome indefinido por um definido desfaria a ambiguidade na fala da mãe. Exemplo disso se vê em QMC_03 “A mãe do Armandinho deveria ter sido mais direta e falado que ele ficaria de castigo e não ‘alguém’”.

De forma geral, a análise da atividade com a primeira tirinha revela que os participantes entenderam a confusão de sentidos que ocorre no texto. Mostra, também, que eles depreenderam essa confusão das escolhas linguísticas equivocadas, por parte da mãe, o que afeta a compreensão do garoto. Porém, os dados revelam que os participantes, de forma geral, não compreenderam a tentativa de convencer como parte inerente dessa narrativa. Os resultados apontam, pois, que os estudantes entendem a língua como interação necessariamente explícita, independentemente da intenção. Dessa primeira análise pode-se inferir que existe a necessidade de leitura de textos que exijam mais a habilidade dos estudantes em compreender a intimidação como ato de fala indireto, relacionado não à narração, mas à argumentação em si.

4.2 ANÁLISE DA TIRINHA 2



Figura 2 – Tirinha 2

Fonte: <http://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original>

Na tirinha 2, o primeiro enunciado constitui a sobreposição das frases interrogativa e imperativa, explicitadas, linguisticamente, pelos sinais de interrogação e de exclamação. A fala da mãe, nesse caso, instaura a seguinte sequência: a) a injuntiva, marcada por seu questionamento, desejosa de uma resposta do menino que explicasse sobre o desenho, papel da frase interrogativa; e b) o tom mais incisivo da mãe, refletindo seu estado emocional no momento do proferimento, exigindo de Armandinho uma resposta para os rabiscos na parede, implicaria o uso da frase imperativa. Ambas as leituras sobre a função das frases do primeiro quadrinho respaldam a caracterização de uma sequência injuntiva, visto que tanto a pergunta quanto a imposição exigem do menino um posicionamento. A resposta de Armandinho, no último quadrinho, constitui resposta para a pergunta da mãe, cujo termo “isso” não é levado a cabo como sendo uma peripécia, mas como um simples desenho, no caso, um ser – “o polvo”.

No plano ilocucionário, ambas as frases impõem, no primeiro plano, atos diretivos, pois tanto o questionamento quanto a ordem exercitam, no interlocutor, um posicionamento. Porém, o diretivo implícito na frase imperativa pode indicar o ato expressivo, sobrepondo dois atos de fala no mesmo enunciado. Nesse caso, o menino responde apenas indicando o que estava desenhado, sem se posicionar de forma a acatar a pergunta e a ordem como sendo imposições da mãe sobre sua atitude. O que está em jogo, aqui, é a detecção do ilocucionário diretivo, e não o expressivo; e a ambiguidade provocada pela fala da mãe dá margem para o menino perceber o que precisa para não acolher a fala dela como ralha/imposição e sim como simples pergunta.

Para direcionar a leitura dos alunos para o campo das máximas conversacionais, elaboramos as questões apresentadas no quadro 3, no qual apresentamos, também, as repostas dos participantes.

Questões	Que resposta a mãe de Armandinho esperava dele?	Onde está o humor da tirinha?	Que pergunta a mãe de Armandinho deveria ter feito, para levá-lo à resposta esperada?
QMC_01	Nenhuma, pois era uma pergunta retórica	Na resposta do Armandinho	“Que animal é esse?”
QMC_02	Ela esperava que ele dissesse que era apenas um desenho	Esta quando o menino de que o que esta na parede e um polvo	“Quem fez isso na parede?”
QMC_03	Que é um desenho que ele fez.	Ele responder que é um polvo normalmente, achando que não há problema.	Ela deveria ter perguntado “que animal é esse?”
QMC_04	Ela esperava uma explicação	No último quadro	“Porque desenhou na parede?”

Quadro 3 – Repostas dos estudantes

Fonte: Fragmentos dos enunciados elaborados pelos participantes da pesquisa.

De modo geral, os alunos não reconheceram a força ilocucionária pressuposta pelo enunciado da fala da mãe, que incorpora atos de fala concomitantes (o diretivo, impondo; e o expressivo, denotando estado emocional). Essa constatação é percebida em quatro das quatro respostas, como QMC_01: “Nenhuma, pois era uma pergunta retórica” e QMC_02: “Ela esperava que ele dissesse que era apenas um desenho”. Apenas QMC_04: “Ela esperava uma explicação” – aponta um teor argumentativo para a fala da mãe, o que sugere que os sujeitos, de forma geral, não elaboraram uma possibilidade argumentativa para perguntas indiretas – o que refletiria a dubiedade dos atos de fala, quando indiretos.

Apenas um participante sinalizou que a mãe deveria ser direta no aspecto inquiridor de sua pergunta. Trata-se, novamente, de QMC_04: “Porque desenhou na parede?”. Nesse caso, percebemos a ausência de maturidade linguística dos alunos para interpretar sentidos que advenham do uso de atos de fala quando indiretos, que estipulam a ambiguidade, no caso da extrapolação da máxima do modo. Os demais participantes sustentaram um padrão de resposta que não relacionava a fala de Armandinho e uma

quebra proposital para fins expressivos – neste caso, o humorístico. Vejam-se QMC_01 “Que animal é esse?”; e QMC_02: “Quem fez isso na parede?”.

Apesar de contraditório, os sujeitos geradores do *corpus* entenderam que o humor da tirinha 2 reside na quebra de uma resposta mais abrangente, relacionada ao comportamento do menino. Contudo, os alunos sugeriram isso por caminhos diversificados. Enquanto um aluno apontou para a geração de humor de forma a generalizar a fala de Armandinho, conforme QMC_01 “Na resposta do Armandinho”; dois outros alunos associaram o humor à escolha linguística do personagem, relacionando-a ao polvo, conforme QMC_02: “Esta quando o menino de que o que esta na parede e um polvo”. Além desses alunos, que, de forma geral ou específica, apontaram para a construção discursiva de Armandinho no tocante à geração de humor da tirinha, percebemos que um deles apontou para fora do texto, de modo a não citar a língua como mecanismo de construção expressiva: QMC_04: “No último quadro.”

Nesse caso, acreditamos que a argumentatividade é obtida por meio de uma imposição, sobrepondo-se à sequência injuntiva, pois a personagem mãe do menino quer que ele responda à sua colocação, à sequência argumentativa. Essa última tipologia é verificável na medida em que, subjacente à imposição, também, há a tentativa de convencimento do erro do menino e que deve haver uma mudança de comportamento. Logo, sobrepõem-se: a) o linguístico, com a conjugação dos tipos frasais; b) o discursivo, pois essas frases indicam intenções que sugerem enunciados de diferentes projeções interpretativas, com isso, revelando ambiguidade; c) o textual, pois há uma sobreposição de tipologias; em um nível maior, a retratação dos fatos, que evidencia o papel da narração; a imposição inerente à fala, que denota a injunção; e o convencimento, burlado por Armandinho, que preconiza a argumentação.

4.3 ANÁLISE DA TIRINHA 3



Figura 3 – Tirinha 3

Fonte: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original>

Nesse último exemplo, a primeira fala da tirinha constitui-se de frase interrogativa que expõe o pedido do menino; e a segunda frase configura-se como imperativa, indicando-lhe uma condição para comer o doce. Ambos os enunciados são caracterizados por constituírem tentativas de fazer seus ouvintes tomarem atitudes responsivas a partir do que é dito, enquadrando-se, portanto, como sequências injuntivas. No segundo quadrinho, a pergunta do menino caracteriza-se, dentro do escopo das tipologias, como

sequência injuntiva, pois pressupõe o posicionamento do interlocutor a partir do que é requerido. Já a resposta do pai constitui-se em colocação dele sobre o dia de trabalho, fugindo à intencionalidade inicial da pergunta da mãe, refletindo-se como uma articulação do menino para obter o que queria. A pergunta da mãe, no terceiro quadrinho, também, constitui uma imperativa, pressupondo a colocação do garoto sobre sua indagação inicial. A quebra da máxima do modo reside, então, na ambiguidade pressuposta pela ação de “falar” e está relacionada às intenções subjacentes a essa ação.

Tanto na fala de Armandinho para o pai, como na da mãe, o diretivo propõe-se a fazer questionamentos mais tênues. Entretanto, quando o diretivo se propõe a impor (caso da imperativa usada pela mãe, no primeiro quadrinho), há uma sobreposição de forças ilocucionárias, pois a emotividade realça papéis, tanto da exclamativa quanto da imperativa. Nesse caso, as duas forças ilocucionárias expõem sequências tipológicas que podem estar coadunadas ao plano do narrar, na exposição de uma fala carregada de emotividade e expressão; ou, ainda, do plano argumentativo, quando a fala da mãe expõe sobre uma tentativa de forçar o menino a fazer algo.

Com o intuito de analisar os efeitos de sentido que a tirinha geraria nos participantes, propusemos as questões apresentadas no quadro 4, no qual apresentamos, também, as repostas dos estudantes.

Questões	1) O que a mãe de Armandinho esperava dele?	2) Que pergunta a mãe de Armandinho deveria ter feito, para leva-lo ao diálogo esperado com seu pai?	3) Onde está o humor da tirinha?
Respostas			
QMC_01	Que ele pedisse permissão ao pai para comer chocolate	“Como será que foi o dia de seu pai, Armandinho?”	Na pergunta que o Armandinho fez para o pai.
QMC_02	Que ele fosse ao pai e o pedisse para comer o chocolate	Que ele fosse ao pai e o pedisse para comer chocolate	Ela esta no quadrinho 2 e 3, onde ele fala com o pai mas não o pede para comer o chocolate, como sua mae o havia pedido para ele fazer.
QMC_03	Que ele fosse perguntar ao pai se ele poderia comer um chocolate	Ela deveria ter falado para ele ir perguntar ao pai se poderia comer chocolate.	Ele achar que deveria apenas ir falar com o pai em vez de pedir para comer um chocolate.
QMC_04	Que ele pedisse permissão ao seu pai.	“Pessa ao seu pai”	No último quadro.

Quadro 4 – Respostas dos estudantes

Fonte: Fragmentos dos enunciados elaborados pelos participantes da pesquisa.

As respostas sugerem que, ainda que a mãe omita uma expressão, continua claro que o assunto a ser tratado com o pai é a permissão para comer o chocolate, como mostram QMC_02: “Que ele fosse perguntar ao pai se ele poderia comer um chocolate” e QMC_04: “Que ele pedisse permissão ao seu pai.”. Nessa perspectiva, defende-se que as escolhas lexicogramaticais interferem no entendimento de uma fala/texto/enunciado. Sobre isso, destacamos que quatro dos quatro estudantes alterariam a escolha do verbo e

apenas um faria uma seleção linguística que corroboraria o entendimento do Armandinho: (QMC_01) “Como será que foi o dia de seu pai, Armandinho?”

Novamente, os participantes demonstraram entender adequadamente o humor a tirinha, conforme se vê: QMC_01: “Na pergunta que o Armandinho fez para o pai.” e QMC_04: “No último quadro.”. Destaca-se, porém, QMC_02: “Ela esta no quadrinho 2 e 3, onde ele fala com o pai mas não o pede para comer o chocolate, como sua mãe o havia **pedido** para ele fazer.”, que explicita que a primeira fala da mãe consta de um ato diretivo na medida em que ela esperava uma determinada atitude do personagem.

Em última análise, percebemos que a quebra da máxima do modo relaciona o material (linguístico) ao intencional (discursivo), dentro da perspectiva pragmática. Ao proferir as sequências injuntivas, a mãe de Armandinho, ao mesmo tempo, impõe e argumenta, e, nesse último caso, não encontra adesão do personagem do menino.

4.4 BREVE DISCUSSÃO: A SOBREPOSIÇÃO TIPOLÓGICA

Após findar a etapa sobre as questões linguístico-discursivas das tirinhas, a última parte da atividade constou de perguntas mais abrangentes quanto às máximas conversacionais observadas nas tirinhas. Estão representadas no quadro 5, a seguir.

Alguma das tirinhas lidas tem falta de informações? Se sim, qual, ou quais?
Qual aspecto foi DESOBEDECIDO nas tirinhas lidas? (Você pode marcar mais de um.)
<input type="checkbox"/> Seja claro.
<input type="checkbox"/> Fale apenas o que acredita ser verdadeiro.
<input type="checkbox"/> Diga apenas o que convém ao assunto.
<input type="checkbox"/> Fale apenas o que tem que ver com o assunto tratado.
<input type="checkbox"/> Dê apenas a quantidade de informações exigida.
<input type="checkbox"/> Não use palavras ou expressões que gerem mais de uma interpretação (ambiguidade).

Quadro 5 – Perguntas aos estudantes

Fonte: Fragmentos dos enunciados elaborados pelos participantes da pesquisa.

Quando perguntados sobre qual ou quais regras das máximas conversacionais foi ou foram quebradas, foi unânime a escolha daquela em que se alicerça a clareza. Além dessa máxima, dois dos quatro participantes assinalaram a ambiguidade e, por último, um deles selecionou “diga apenas o que convém” e “fale apenas o que tem que ver com o assunto”. Essas respostas sugerem que os alunos entendem que, para que os sentidos sejam assumidos na comunicação, certas regras precisam ser acolhidas pelos interagentes. A quebra dessas regras, ainda que implícitas, pode ser fonte de descompassos inerentes ao entendimento dos sentidos, gerando falhas na interpretação do texto. A exemplo disso, os estudantes reconheceram que a ambiguidade, como na questão 3 do primeiro exemplo (“o que gera humor na tirinha”), concretiza a quebra da máxima do modo, pois revela a necessidade de se deixar claro que o menino ficaria de castigo se não fizesse a tarefa ordenada.

Apenas um participante não considerou haver falta de informações nas três tirinhas. Os outros quatro sujeitos entenderam que a segunda tirinha, a da pichação, constrói-se

nessa falta de informação. Vale destacar que nenhum dos alunos considerou haver falta de informação na tirinha número 1, geradora de ambiguidade pela escolha do pronome; nem na terceira tirinha, em que o assunto está implícito na fala da mãe de Armandinho: “Vá falar [sobre o chocolate] com seu pai”. Antes, os quatro sujeitos que entenderam haver falta de informações identificaram que apenas a tirinha 2 constrói-se nessa falta, como se vê em QMC_01 “Sim, a tirinha no [2]” e em QMC_02 “Apenas a número [2], na minha opinião”. Nesse caso, os participantes não interpretaram os sentidos mais profundos da tirinha, restando, cognitivamente, presos às ideias respaldadas pelo sentido denotativo das expressões linguísticas.

Se, por um lado, a composição do *corpus* evidencia o componente pragmático comum às interações do personagem Armandinho e seus interlocutores, mostrando princípios comuns à intencionalidade comunicativa, por outro lado essas interações podem denotar algumas considerações a respeito da predominância argumentativa como marca tipológica dessas tirinhas. Assim, ocupamo-nos, doravante, da forma como os alunos associam as questões pragmáticas ao aspecto argumentativo dos fatos narrados – ainda que eles não tenham conhecimentos técnicos a respeito das teorias levantadas.

A predominância argumentativa pode ser constatada ao assumir-se que as ações subjacentes às frases propõem-se a narrar a troca comunicativa dos personagens, mas visam, principalmente, ao convencimento do outro. E é nesse sentido que a tirinha 1 revela uma mãe que pretende fazer com que seu filho, uma criança, arrume seu quarto. Ao pretender impor, por meio da ameaça, ela estaria, também, argumentando com ele, ao dar-lhe subsídios à refutação desses argumentos mediante uma fala indireta. Neste evento linguístico, os sujeitos não perceberam tal nuança, o que nos leva a interpretar uma falta de maturidade no entendimento de perguntas indiretas, quando essas se propõem a serem burladas pelo personagem Armandinho.

O mesmo ocorreu na tirinha 2, quando a mãe pergunta ao menino o que era “aquilo” na parede. Nessa etapa da atividade, apenas um dos participantes demonstrou depreender a repreensão subjacente à pergunta da mãe, que subentendia mudança de postura. Os demais estudantes sinalizaram uma carga denotativa na pergunta da mãe, o que nos leva a interpretar, mais uma vez, que esses alunos do nono ano parecem não estar prontos para considerar certos recursos linguísticos com fins argumentativos.

Na tirinha 3, o teor argumentativo parece ficar mais evidente para os alunos, que demonstraram perceber a intenção da mãe de Armandinho de convencê-lo a algo. Contudo percebemos que isso ocorreu porque a mãe deu uma ordem expressa (“Vá falar com seu pai”). Entendemos, com isso, que a argumentatividade parece estar presente no conhecimento desses alunos em nível mais autoritário, subjacente à injunção, sem considerar a argumentação em si. Isso reflete, portanto, a sutileza do convencimento, marca do tipo argumentativo e, por consequência, torna a Tirinha um bom exemplar para o desenvolvimento da leitura de recursos que se propõem à argumentação.

Essa falta de entendimento pode ser explicada quando os estudantes, ao analisar a sobreposição de atos de fala diretivos que não exercem efeitos no comportamento de Armandinho, não identificam a intenção da fala da mãe, que é o convencimento – essência da argumentação. Revelaram não considerar, com isso, que perguntas, frases exclamativas e asserções podem pressupor ordens a serem obedecidas, refletindo a

argumentação subjacente a essas narrativas – análise que revela a necessidade de leituras e de atividades baseadas em textos que se utilizem desse tipo de recurso.

Nas respostas relacionadas ao humor presente nas tirinhas, percebemos que o fato linguístico visto na materialidade textual foi adequadamente trabalhado com esses alunos, a ponto de a) perceberem escolhas advindas das classes de palavras; e b) sugerirem substituições pautadas na lexicogramática. No entanto, vimos que essas escolhas se fixaram nas representações gramaticais da língua, limitando o sentido depreendido ao valor (supostamente) primário dos termos. Isso porque, nas respostas relacionadas ao teor argumentativo das tirinhas, os alunos só perceberam os sentidos emanados das ordens diretas ou dos sentidos primários das palavras.

Essa análise direciona-nos ao projeto de ensino da língua constante nos PCNs e nos demais estudiosos citados no aporte teórico: um ensino que pense a superfície linguística do texto *concomitantemente* com seus sentidos possíveis; um ensino que se valha das diversas possibilidades expressivas da língua, em cada um de seus recursos lexicogramaticais, mas que avance da gramática para o discurso. No contexto específico dos geradores dos dados da pesquisa realizada, são estudantes que convivem com o contexto de violência e abandono das autoridades. Convivem no contexto de falta. Ainda assim, suas respostas demonstram que a escola e os contextos discursivos em que se inserem propiciam desenvolvimento sobre as questões pragmáticas da linguagem, podendo, portanto, ser mais desenvolvido o domínio da sobreposição tipológica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados sugerem que, conquanto os sujeitos participantes da pesquisa não conheçam a terminologia proposta por Paul Grice, eles compreendem que a quebra das máximas conversacionais pode ser utilizada como recurso expressivo, visando, assim, à geração de humor. A análise mostra, também, que os participantes perceberam que essa quebra se deu na materialidade linguística do texto – especificamente nas escolhas morfológicas, o que reforça resultados de trabalhos anteriores que pregam a integração texto-gramática no ensino da língua, (GULART, 2014). Os resultados indicam, por fim, que a argumentatividade presente nas tirinhas não foi percebida por esses alunos em um constructo linguístico intencional.

A sugestão do trabalho com texto por meio do gênero *tirinha* responde a várias pesquisas e orientações centradas nas mudanças paradigmáticas, nas últimas décadas, relacionadas ao ensino. Trata-se de mudanças materializadas tanto nos componentes curriculares quanto na forma de interação com o texto/língua(gem), mas, principalmente, com o texto/língua/sujeito/contexto em sala de aula.

Essas demandas influenciaram nossa opção pelas tirinhas do Armandinho, que, comumente utilizadas no processo pedagógico, atendem ao gosto dos alunos adolescentes. No sentido mais estritamente linguístico, essas tirinhas possuem riqueza expressiva, ativando conhecimentos mais elaborados para sua interpretação. Assim sendo, podem ser instrumento tanto para a descrição linguística quanto para aplicação no ensino de língua materna. Para a investigação, valemo-nos de dois de seus recursos: a

ambiguidade reconhecida como geradora do humor das tirinhas; e a possível sobreposição tipológica.

As atividades sugeridas a partir da leitura de três tirinhas de Armandinho visaram investigar a forma como quatro estudantes perceberiam a construção do humor das narrativas. Além do humor, pudemos observar a sequência textual de base argumentativa, que é peculiar ao estilo do produtor desses textos, e que pode ser observada na análise do ato ilocucionário – mediante a intencionalidade intrínseca às falas dos personagens.

Entendemos que tanto a teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969) como o estudo das máximas conversacionais (GRICE, 1984) podem prover instrumentos analíticos eficientes para propor atividades que potencializem a leitura de gêneros híbridos em linguagem e em recursos estilísticos. Isso se viu, especialmente, nas respostas dos alunos, que perceberam que o humor das tirinhas se gera na quebra da máxima do modo.

Contudo, em um contexto analítico maior, o da sobreposição tipológica (marcada, na investigação, pela intencionalidade da mãe, de *convencer* Armandinho), constitui habilidade de leitura que precisa ser fomentada. Ambas as tipologias, a narrativa e a argumentativa, apontam para a tirinha como instrumento analítico das construções tipológicas respaldáveis pelo viés pragmático, e que esse componente estimula mais perspicácia por parte dos alunos para o seu entendimento.

Por fim, não se pretende sugerir uma prática pedagógica que faça uso da nomenclatura exposta, para que não se incida no ensino pela metalinguagem; antes, sugere-se que o teor pragmático possa ser vindicado aos estudantes de forma que possam trabalhar *com* e *sobre* a linguagem. Para isso, entendemos a relevância do conhecimento de teorias como as utilizadas, por parte dos professores, como forma de ferramenta científica para um ensino coerente com as sugestões de ensino com gêneros.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *A linguística textual: uma introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALDROVANDI, M. A construção do humor pelo cancelamento de implicaturas. *Revista Percursos Linguísticos*, v. 5, n. 11, p. 8162-8174, 2015.
- ALVEZ-MAZZOTTI, A. J. . O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: ALVEZ-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.129-145.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECK, A. *Tirinhas do Armandinho*. Disponível em: <http://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original>. Acesso em: 5 maio 2016.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998, vol.1. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 maio 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2016.

- BRONCKART, J. P.. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2012.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. O. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. O. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FERREIRA, H. R. M. *Os atos de fala nos textos instrucionais: Uma proposta de leitura a partir da perspectiva interlocutiva*. 2013. 296 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- GRICE, Paul. Logic and conversation. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística: pragmática*. Campinas: Editora do Autor, v. 4, p. 81-103, 1982.
- GULART, K. D. S. A. *A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático*. 2010. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, RODRIGUES, R. H. (Org.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Vol. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84. (Coleção Explorando o Ensino).
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. 2. ed. *Metodologia do trabalho científico – Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAJAGOPALAN, K. *Nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola Ed., 2010.
- RAMOS, P. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 1281-1291, set.-dez. 2013.
- SEARLE, J. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press, 1969.
- SEARLE, J. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.
- SEARLE, J. *Expressão e significado: estudo da teoria dos atos de fala*. 2. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. *Scripta*, v. 2, n. 4, 9, p. 87-106, 1999.
- SOARES, M. *Linguagem e escola*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- TRAVAGLIA, L. C. Seleção e organização de informações e a produção de textos. In: DUARTE, L. P. *Para sempre em mim: homenagem a Ângela Vaz Leão*. Belo Horizonte: CESPUC, 1999. p. 197- 204.
- VARGAS, S. L; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: Uma proposta de sequência didática. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ago. 2011.
- WEINRICH H. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200205-5419>

Recebido em: 26/06/19 | Aprovado em: 11/03/20

UNIDADES FRASEOLÓGICAS COM ZOÔNIMOS: UM OLHAR PELA JANELA DA INFLUÊNCIA CULTURAL

Phraseological Units with Zoonyms: A Look through the Window of the Cultural Influence | Unidades fraseológicas con zoónimos: una mirada por la ventana de la influencia cultural

Rosana Budny*

Universidade Federal da Grande Dourados,
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Dourados, MS, Brasil

Resumo: Este artigo argumenta sobre a influência dos aspectos culturais nas unidades fraseológicas com zoônimos (UFz), expressões que levam um zoônimo em sua composição. As UFz refletem a história e a cultura do povo que as utiliza e nelas estão inseridas expressões idiomáticas como da língua portuguesa do tipo *ser um bagre ensaboado* (em inglês *to be as slippery as an eel*). Os pressupostos teóricos são os da Fraseologia com Manca (2008), Hall ([1976] 1989), Malinowski (1922, 1923, 1935), Corpas Pastor (1996), Corpas Pastor e Mena Martínez (2004), Lakoff e Johnson (1980, 1987, 1990), etc. Os aspectos culturais influenciam as unidades fraseológicas e facultam o aparecimento de coincidências interlinguísticas, janelas culturais, que fomentam a dimensão universal, e têm nas metáforas conceptuais a origem de certos fraseologismos. A metodologia apresenta algumas UFz em português com correspondências funcionais em inglês.

Palavras-chave: Fraseologia. Unidades fraseológicas. Zoônimos. Cultura. Interfraseologia.

Abstract: This paper discuss about the influence of the cultural aspects on the phraseological units with zoonyms (PHUZ), expressions that carry a zoonym in their composition. The PHUZ reflect the history and culture of the people who use them, and they include idiomatic expressions from Brazilian Portuguese language such as *ser um bagre ensaboado* (*to be as slippery as an eel*). We mobilize some theoretical foundations about Phraseology, including Manca (2008), Hall ([1976] 1989), Malinowski (1922, 1923, 1935), Corpas Pastor (1996), Corpas Pastor and Mena Martínez (2004), Lakoff and Johnson (1980, 1987, 1990), etc. Cultural aspects influence on the phraseological units and allow the appearance of interlinguistic coincidences, cultural windows that foment the universal dimension, and possess, in the conceptual metaphors, the origin of certain phraseologisms. The methodology presents some PHUZ in Brazilian Portuguese with functional correspondences in English.

Keywords: Phraseology. Phraseological units. Zoonyms. Culture. Interphraseology.

Resumen: Este artículo hace argumento sobre la influencia de los aspectos culturales en unidades fraseológicas con zoónimos (UFz), expresiones que llevan un zoónimo en su composición. Las UFz reflejan la historia y la cultura del pueblo que las utiliza, y en ellas están insertadas expresiones idiomáticas, como de la lengua portuguesa, del tipo *ser um bagre ensaboado* (en inglés, *to be as slippery as an eel*). Los supuestos teóricos son de la Fraseología, con Manca (2008), Hall ([1976] 1989), Malinowski (1922, 1923, 1935), Corpas Pastor (1996), Corpas Pastor y Mena Martínez (2004), Lakoff y Johnson (1980, 1987, 1990),

* Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Docente do Curso de Letras Português- Inglês da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4105-1202>. E-mail: ro.budny@uol.com.br.

entre otros. Aspectos culturales influncian las unidades fraseológicas y facultan el aparecimiento de coincidencias interlingüísticas, ventanas culturales que fomentan la dimensión universal y tienen en las metáforas conceptuales el origen de algunos fraseologismos. La metodología presenta UFz en portugués con correspondencias funcionales en inglés.

Palabras clave: Fraseología. Unidades fraseológicas con zoónimos. Influencia cultural. Inter fraseología.

1 INTRODUÇÃO

Algumas características apresentadas nas unidades fraseológicas com zoônimos podem ser interpretadas pela janela da influência cultural sofrida por esses fraseologismos no contexto das comunidades de fala. Traços da cultura de origem, de anos ou séculos, podem ser percebidos nos significados que veiculam.

Assim, as unidades fraseológicas com zoônimos (UFz) refletem a vida, o comportamento, a história e a cultura do povo que as utiliza, estabelecendo um relacionamento estreito com o passado cultural, com o ambiente geográfico e os costumes desse povo. São influências que se revelam nos fraseologismos veiculados pela língua, desvendando características que emergem de janelas culturais, e dão a conhecer possíveis contextos, o que “facilita”, de certa forma, o entendimento. Um exemplo é o de expressões idiomáticas inseridas nas unidades fraseológicas (UFs) como as usadas em nosso falar diário da língua portuguesa, do tipo *ser um bagre ensaboado* – referência a uma pessoa que demonstra esperteza ou que consegue se sair de perguntas com respostas evasivas. Na língua inglesa poderíamos dar a seguinte equivalência funcional: *to be as slippery as an eel* – pessoa que disfarça e não responde a uma pergunta adequadamente. Nessa comparação as palavras usadas na língua portuguesa não são as mesmas usadas na língua inglesa, no entanto, o significado que elas veiculam é correspondente; isso acontece porque a equivalência ou correspondência nas unidades fraseológicas, em geral, não é entendida literalmente, mas, sim, figuradamente.

Podemos afirmar que as expressões fraseológicas zoonímicas acabam por “expor” a cultura dessas comunidades, de forma lúdica e colorida, trazendo à tona cenas de histórias vividas e comportamentos assumidos. E as expressões figuradas como provérbios, expressões idiomáticas, combinações, colocações, e ditos, em geral, são decodificadores naturais para o entendimento de crenças, costumes e convenções sociais; convenções que norteiam os usos das línguas e capacitam o falante a expressar e a entender pensamentos, emoções e visões de mundo como usuário daquele sistema de comunicação.

A crescente conscientização acerca da importância dos fraseologismos e de suas especificidades no entendimento das diversas línguas tem levado ao aumento de pesquisas sobre o tema e feito avanços na área (MANCA, 2015; CORPAS PASTOR; ORTIZ ALVAREZ, 2017; PAMIES-BERTRÁN, 2017). Nos tópicos a seguir expomos alguns estudos em torno da cultura e de sua influência na compreensão dos fraseologismos, com destaque para o fato de que o aspecto cultural desenha a estrutura conceptual das línguas nos diversos contextos de interação.

2 DA CULTURA PARA A FRASEOLOGIA – JANELAS PARA ENTENDIMENTO DO CONTEXTO

Manca (2008), em seu estudo *From phraseology to culture – qualifying adjectives in the language of tourism*, descreve as unidades fraseológicas associadas aos adjetivos na linguagem do turismo em que esses foram separados em campos semânticos. A partir dos campos semânticos foram identificados os perfis colocacionais. Foram usados *corpora* do agroturismo para se comparar e contrastar as línguas italiana e inglesa. Na análise, a autora utilizou as teorias de Sinclair (1991) sobre a influência dos contextos e dos registros na escolha das línguas; as teorias de Hall (1976, 1989) sobre a cultura de contextos, que enfatiza a quantia (alta e baixa) de informação contextual e linguística necessária para a transmissão de significados nas diferentes culturas, assim como os modos diferentes de interação. A análise mostra uma incidência altamente fraseológica na linguagem do turismo e também diferenças e similaridades nas orientações culturais e no sistema de línguas do italiano em relação ao sistema do inglês.

Para Manca (2008, p. 371), a cultura é um conceito multifacetado que envolve música, literatura e outras artes, bem como um conjunto de ideias, crenças e modos de comportamento associados à organização de certo grupo de pessoas. Tal conceito objetiva entender a influência da cultura na língua de um povo. Acrescentamos a concepção de Katan (2004, p. 26) para quem a cultura não é necessariamente um produto, mas algo internalizado, coletivo e adquirido, muito mais do que aprendido. Trata-se de uma aquisição natural dos valores e comportamentos por meio do observar e do ‘ouvir’ diários. A cultura adquirida passa a interferir no modo de interpretar o conteúdo linguístico produzido no bojo do contexto onde a ação ou o texto acontecem. Para o desenvolvimento deste artigo assumimos tanto o conceito de Manca quanto o de Katan no que se refere à cultura.

A teoria de contexto foi primeiramente desenvolvida por Malinowski (1922, 1923, 1935), citado por Manca (2008, p. 371). O autor afirma:

A língua é enraizada na realidade da cultura, da vida tribal e costumes do povo, e [...] não pode ser explicada sem a referência constante desses contextos amplos de enunciação verbal [...] uma enunciação se torna inteligível quando é situada em seu contexto de situação (MALINOWSKI, 1923, p. 305, tradução nossa).¹

Dessa forma, o contexto está imbricado quando se tenta interpretar o princípio fraseológico de uma determinada expressão no discurso. O linguista J. R. Firth (1950, p. 182) foi igualmente influenciado pelo ‘contexto de situação’ de seu colega Malinowski, e acrescenta ao conceito a ideia do conjunto cultural por inteiro no ato de fala, e não somente o contexto de atividade humana. Firth reforça a relevância do contexto na identificação do significado de uma enunciação.

¹ Language is essentially rooted in the reality of the culture, the tribal life and customs of the people, and [...] It cannot be explained without constant reference to these broader contexts of verbal utterance [...] an utterance becomes intelligible when it is placed within its context of situation. (MALINOWSKI, 1923, p. 305, *apud* MANCA, 2008, p. 371)

Para Sinclair (1996, p. 71), o contexto é estritamente linguístico em que as palavras produzem relações de significados no entorno com outras palavras. Segundo o autor (SINCLAIR, 1991, 1996), a língua funciona seguindo dois princípios: o princípio da livre escolha e o princípio fraseológico. No entanto, para o autor o princípio fraseológico é o mais produtivo, pois põe à disposição do falante um grande número de frases pré-fabricadas. A existência de tais frases se deve à ocorrência constante de situações similares dos afazeres humanos e a tendência ao princípio do menor esforço. Na base da tendência fraseológica está o princípio fraseológico em que as palavras tendem a se juntar e combinar, construindo, assim, significados. As colocações podem muito bem ilustrar seu argumento.

Hall (1989 [1976]) percebe a relação com o contexto como sendo “a quantia de informação que se pode esperar que a outra pessoa possua sobre um dado assunto” (HALL, 1989 [1976], p. 61). Na visão de Hall, o contexto de cultura afeta a vida humana, o comportamento das pessoas, seu modo de pensar, de expressar emoções e até o de construir suas cidades. (HALL, 1989 [1976], p.14).

O modo como as pessoas, de diferentes culturas interagem afeta a construção e a transmissão de significados em seus contextos (KATAN, 2004). Assim, podemos depreender das visões expressas por tais autores que as combinações fraseológicas desempenham funções pragmáticas, retóricas e textuais e que as palavras possuem certos aspectos prosódicos que são típicos de determinada língua.

Se o contexto de cultura, com suas crenças, costumes, comportamentos e rituais influencia a língua e constitui a identidade cultural de um grupo de pessoas, então “é crucial que a fraseologia e os aspectos culturais não sejam desprezados na análise da construção de significado” (MANCA, 2008, p. 383)². Nesse sentido, não basta o conhecimento linguístico para o reconhecimento dos significados no uso da língua, na medida em que o conhecimento cultural, a consciência do contexto sociocultural e suas convenções estão atrelados a essas formas; conseqüentemente, a cultura exerce papel relevante na interpretação e na produção de sentido das ideias veiculadas pela língua.

3 DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA A GLOBALIZAÇÃO FRASEOLÓGICA – JANELAS PARA ENTENDIMENTO DO CONTEXTO INTERNACIONAL

Com o avanço dos estudos em fraseologia é cada vez mais frequente encontrarmos estudos contrastivos entre as línguas e observarmos análises que apresentam, quase sempre, as semelhanças e as diferenças entre as unidades fraseológicas de vários pares de línguas. A interação entre cultura e fundo ideológico das línguas acaba por influenciar as formas e as preferências linguísticas dos diferentes povos.

Um estudo das pesquisadoras Corpas Pastor e Mena Martínez, apresentado no artigo *La globalización de la fraseología como convergencia cultural* (2004, p.9), argumenta sobre uma possível globalização fraseológica que estaria acontecendo em

² [...] it is crucial that phraseology and cultural features are not separated in the analysis of meaning. (MANCA, 2008, p. 383).

virtude de fatores como convergência cultural, entre outros. Conforme as autoras, a internacionalização da fraseologia como campo de estudo e como disciplina pode ser considerada um fato consumado.

Para o propósito do estudo citado, as autoras (2004, 10) definem fraseologia, com base em Corpas Pastor (1996), como

inventário de UFs, ou seja, combinações estáveis formadas por pelo menos duas palavras gráficas e cujo limite superior se situa ao nível da oração completa (*oração aqui levando-se em consideração o fato que temos os provérbios incluídos na família das Unidades Fraseológicas e que são considerados enunciados completos, ou seja, uma oração*), caracterizadas por sua frequente coaparição e institucionalização na língua, e pelos diversos graus de idiomaticidade e variação que podem apresentar (CORPAS PASTOR, 1996, p. 269, tradução nossa)³

As combinações estáveis levam a uma institucionalização da língua que veiculam, pois, a globalização cultural enquanto fenômeno linguístico, é definida pelo valor cultural que a língua em questão agrega. Para as autoras, um exemplo de globalização cultural seria a homogeneização que se observa na reprodução de vários símbolos e atitudes culturais, verificados, por exemplo, nos hábitos alimentícios (Coca-Cola no mundo), na música, na moda e na língua.

No panorama apresentado, as possibilidades para a produção da internacionalização das UFs, dar-se-iam por meio de uma interculturalidade prototípica no terreno da linguística, constituindo fator propício para embasar certas convergências, uma globalização fraseológica, fenômeno facilmente recorrente em continente europeu, por exemplo, devido à proximidade desses países e às fronteiras abertas entre eles. O aspecto destacado converge para o uso real das UFs com foco nas coincidências fraseológicas dos fenômenos linguísticos como processo vivo, atual e ativo transpassado por muitos fatores. Corpas Pastor e Mena Martínez (2004, 10) argumentam que já se percebe uma concreta generalização da fraseologia no continente europeu. O fenômeno linguístico, segundo as autoras, possui características peculiares de identidade singular, posto que os sistemas fraseológicos de muitas línguas

se nutrem de fontes comuns, sendo que um fenômeno de internacionalização poderia supor um reconhecimento do passado e um maior entendimento entre os povos, fundamentado no ressurgir de formas compartilhadas e na apreciação consciente de possuir as mesmas raízes”. (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 14, tradução nossa)⁴.

³ [...] inventario de unidades fraseológicas (UFs), esto es, combinaciones estables formadas ao menos por dos palabras gráficas y cuyo límite superior se sitúa em el nivel de la oración compuesta, las cuales se caracterizan por su alta frecuencia de (co)aparición y su institucionalización em la lengua, así como los diversos grados de idiomaticidade y variación que éstas pueden presentar. (CORPAS PASTOR, 1996, p.269).

⁴ Y es que los sistemas fraseológicos de muchas lenguas se nutren de fuentes comunes, por lo que un fenómeno de internacionalización podría suponer un reconocimiento del pasado y un mayor entendimiento entre los pueblos, fundamentado em el resurgir de formas compartidas y em la apreciación consciente de poseer las mismas raíces. (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 14).

A interdependência de que se nutre a globalização linguística, com seus traços assimétricos, pode contribuir para uma uniformização fraseológica, segundo as autoras, e oferecer elementos a favor da homogeneização. Por um lado, encontram-se os fatores positivos que fundamentam as ‘bases comuns’ existentes nas línguas; por outro, fatores negativos, desencadeados pela imposição de componentes específicos da própria cultura. Os dois focos, ainda que opostos, podem sustentar os pilares de uma uniformização da fraseologia.

Os sistemas fraseológicos apresentam aspectos linguísticos, cognitivos e culturais que coincidem em várias línguas e culturas. As ‘coincidências interlinguísticas e interfraseológicas’ resultantes se dão graças aos universais linguísticos, assim nomeados não porque sejam “universais”, comuns a “todas” as línguas, mas por que apresentam símbolos, metáforas conceptuais e outros elementos – como fontes comuns da cultura greco-latina para algumas línguas. Há também os contatos linguísticos que ocorrem pelos movimentos migratórios, tal como assinala Rosa Rabadán (2000, p.1):

Os movimentos de internacionalização influenciam a uniformização fraseológica no âmbito das políticas europeias para a educação e formação universitária sendo um dos fatores que trazem consequências para a comunicação interlinguística e intercultural. Pode-se observar certa uniformização linguística e textual entre as diferentes línguas por meio de universais linguísticos (RABADÁN, 2000, p. 1, tradução nossa)⁵.

Os universais linguísticos apresentam traços, propriedades e fenômenos de caráter universal, comuns a muitas línguas e que “são um germe importante para o desenvolvimento da homogeneização ou universalização das UFs” (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p.16). São fatores que têm levado pesquisadores a investigar coincidências entre os diferentes sistemas fraseológicos. Corpas Pastor (2000, p. 484) chama a atenção para a existência de semelhanças e paralelismos entre línguas, como, por exemplo, o espanhol e o inglês.

Nessas duas línguas, os paralelismos se organizam em torno de três grandes esferas, divididas pela autora em *colocações*, *locuções* e *enunciados fraseológicos*, que se aplicam igualmente às línguas romances, germânicas e semíticas. As *colocações*, UFs formadas por duas unidades léxicas em relação sintática que não constituem, por si mesmas, atos de fala nem enunciados; por sua fixação pela norma, apresentam restrições de combinação estabelecidas pelo uso, geralmente de base semântica. (CORPAS PASTOR, 1996, p. 66). Exemplo: desempenhar um papel – *to play a role*. As *locuções*, segundo Gläser (1986), pertencem ao centro do sistema fraseológico e demonstram uma unidade prototípica. Não constituem enunciados completos e possuem maior grau de estabilidade e consolidação. Nas *locuções* podemos citar expressões idiomáticas como, por exemplo, *estar em palpos de aranha* – em inglês poder-se-ia apresentar um correspondente fraseológico do tipo *to have (hold) a wolf by the ears*, que demonstra esse paralelismo. Essas unidades se caracterizam por formar uma unidade de significado. Os *enunciados fraseológicos*, caracterizados por enunciados completos que constituem atos de fala e gozam de autonomia semântica e às vezes autonomia textual. São enunciados fraseológicos as

⁵ El continuo contacto y convivencia más o menos soterrada de distintas lenguas en un mismo espacio geográfico y mediático ayuda al proceso de adaptación /transferencia de procedimientos estructurales en las lenguas en contacto.

parêmsias e as fórmulas de rotina, que podemos exemplificar com as parêmsias *Burro velho não pega passo* – com seu correspondente fraseológico *You can't teach an old dog new tricks*. As parêmsias são enunciados fraseológicos que possuem autonomia textual e um grau alto de generalização. Possuem caráter referencial.

Nos estudos recentes da fraseologia tem-se observado que as coincidências interlinguísticas e os paralelismos fomentam a dimensão universal. Dobrovolskij (1998, 1992, *apud* CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 18) fala da existência dos *universais fraseológicos*. O autor divide os universais fraseológicos em três grupos: universais fraseológicos conceituais, não determinados linguisticamente; universais léxico-fraseológicos; universais fraseológicos propriamente ditos. A seguir identificamos cada um deles.

- a) Universais fraseológicos conceituais – neles reside a orientação semântica dos aspectos referenciais e associativos da nomação fraseológica sobre o homem.
- b) Universais léxico-fraseológicos – neles ubicam fenômenos do sistema interno das línguas como a polissemia, a homonímia, a sinonímia e antonímia.
- c) Universais fraseológicos – neles abrigam leis que regulam os sistemas fraseológicos como a existência de variantes e modificações fraseológicas, as palavras diacríticas, os diferentes graus de idiomaticidade.

Os universais fraseológicos são ideais para o desenvolvimento da homogeneização fraseológica por representarem o primeiro depósito simétrico das línguas (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p.18); neles metáforas conceituais e símbolos de bases comuns fazem as coincidências fraseológicas.

4 AS METÁFORAS CONCEPTUAIS COMO FONTES DE COINCIDÊNCIAS FRASEOLÓGICAS

Na dimensão universal alcançada pelos fenômenos fraseológicos estão as metáforas conceptuais imbricadas na origem de certos fraseologismos.

As metáforas conceptuais caracterizam-se por serem generalizações, estruturas abstratas, modelos cognitivos que permitem agrupar expressões metafóricas distintas ao redor de uma origem comum – que empresta seus conceitos para um destino comum. (LAKOFF; JOHNSON, 1980, 1987, 1990, *apud* CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 18).

Os modelos metafóricos (metáforas e metonímias) se fundamentam na habilidade comum dos seres humanos, no seu modo de conceituar o mundo com a experiência corporal direta (cf. JOHNSON, 1987), constituindo-se em condições universais prévias. As metáforas e metonímias permitem estabelecer relações entre o significado literal e o figurativo⁶, que se convertem nas entidades independentes de cada cultura. Dado seu

⁶ Piquer-Pirez e Boers (2019) bem exemplificam a questão do sentido literal para o sentido figurado ao dizer que “Cuando le pedimos a un alumno que intente explicar por qué llamamos cabecera a la parte superior de una cama, estamos propiciando que busque la relación de este sentido figurado con el significado literal de cabeza y que pueda compararlo con otros usos lingüísticos como el hecho de que, por analogía, a la parte inferior se le denomine los pies de la cama. Se ha demostrado que la capacidad para establecer este tipo de relaciones entre los distintos significados de un término está presente desde edad muy tempranas [...]. Si el lenguaje es un amplio repertorio de unidades simbólicas con significado

caráter universal, tais ferramentas cognitivas acabam por ser fontes de coincidências linguísticas e fraseológicas, projetando regularidades em sua semântica.

Para entendermos a existência de regularidades na semântica das unidades fraseológicas, e entre elas as expressões idiomáticas, tomamos como base Casadei (1996) que explica as teorias cognitivas da metáfora. Ela organiza as expressões idiomáticas em quatro grandes divisões: o espaço, o movimento e a força, o corpo, e o domínio cultural. A autora argumenta que, com base no enfoque cognitivo, se pode afirmar que as estruturas metafóricas subjacentes nas expressões idiomáticas estão enraizadas e motivadas por aspectos da experiência extralinguística, em especial os aspectos sensoriais e corporais. (CASADEI, 1996, p. 393, *apud* CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 20)

Relativamente aos aspectos culturais, os símbolos são os mais relevantes, assim também são os fatos históricos, e outros fenômenos próprios das manifestações culturais.

O símbolo é um signo que não é completamente arbitrário e possui como condição prévia a reinterpretação semântica. Dessa forma, podemos exemplificar com a palavra *negro*, que adquire função simbólica, com significado figurativo, quando aparece em uma expressão do tipo *ter um dia negro* em que *negro* tem o significado de *mal* (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 22). Para Dobrovolskij y Piirainen (1997), existem os símbolos da cultura e os símbolos da língua enquanto sistema; os primeiros estão motivados somente diacronicamente enquanto que os segundos podem ser compreendidos sincronicamente.

Nas línguas majoritárias há estudos que analisam a presença de um ou de vários âmbitos simbólicos nas UFs. Os mais investigados são os aspectos cromáticos e os numéricos juntamente com o dos animais, objeto do nosso estudo. Um desses trabalhos que investiga nove línguas é o de Dobrovolskij y Piirainen (2000). Os autores objetivaram uma análise interlinguística das línguas nos aspectos da simbologia animal, cromática e numérica. Com relação à simbologia animal, observaram grande recorrência desse símbolo na fraseologia das várias línguas. O *lobo*, por exemplo, com os significados de perigo, agressividade e fome aparece nos exemplos de várias fraseologias. Outros animais como a águia, o corvo, o asno e o galo apresentam aspectos metafóricos que favorecem a geração de UFs nas línguas avaliadas.

Além dos símbolos está a herança cultural de cada língua. Para Corpas Pastor e Mena Martínez (2004, p. 25), o desenvolvimento cultural de um povo “está condicionado por uma série de feitos das mais diversas naturezas, sucessos históricos, crenças, vivências e inclusive as próprias manifestações que se produzem nas diferentes esferas que abarcam a cultura”⁷ [tradução nossa] e o desenvolvimento cultural se reflete na língua e na formação de expressões que veiculam essas vivências.

y relacionadas entre sí, se debe reconocer la importancia [...] de unidades léxicas más complejas (como, por ejemplo, las expresiones idiomáticas o las colocaciones, entre otras). [...] la importancia del aprendizaje de unidades léxicas se pone de manifiesto que no se trata solo de aprender miles de palabras y sus distintos significados sino también de percibir las combinaciones y relaciones léxicas.

⁷ El desarrollo cultural de un pueblo está condicionado por una serie de hechos de variada naturaleza, sucesos históricos, creencias, vivencias e incluso por las propias manifestaciones que se producen en las distintas esferas que abarca la cultura.

Entre os elementos que afetam diretamente a formação das UFs estão os componentes que participam de uma forma ou de outra na origem. As autoras (OP.CIT.) apontam principalmente os aspectos da herança cultural europeia, influenciada pelos clássicos greco-romanos, pelas traduções de grandes obras e pelo legado da literatura universal, bem como da bíblia. Nesse contexto se encontram as unidades fraseológicas comuns às línguas europeias que se originam das mesmas fontes culturais e, dessa forma, coincidem, ainda que parcialmente, no conteúdo. Os chamados europeísmos vêm da observação do mundo que os rodeia, o comportamento dos seres vivos, os fenômenos naturais, os costumes e as crenças. A bíblia, por sua vez, tanto o antigo testamento quanto o novo testamento, tem servido de inspiração para os povos cristãos na formação de UFs e estas, incorrendo em correspondências interlinguísticas.

Para atestar correspondências interlinguísticas e interfraseológicas, considera-se a análise contrastiva entre línguas um método útil, especialmente na Paremiologia, para se observar as relações entre os refrãos de culturas e línguas diferentes que, muitas vezes, apresentam semelhanças relevantes (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004; PIÑEL, 1999). Há coincidências entre o espanhol e o alemão (culturas aparentemente tão diferentes), com a parêmia *de noche todos los gatos son pardos* com seu correspondente em alemão *in der Nacht sind alle Katzen grau*. Há muitos exemplos também entre o português e o inglês, como a parêmia *uma andorinha só não faz verão* e em inglês *one swallow doesn't make summer*.

O processo de difusão desse caudal fraseológico se dá em função da mobilidade entre os povos, dos contatos intralinguísticos multiétnicos e da influência dos meios de comunicação, por exemplo, do cinema, assim como do impacto das redes tecnológicas mundiais.

Com culturas compartilhadas, as transferências entre as línguas constituem fonte inesgotável de criação fraseológica, sendo aspectos culturais tão ambivalentes que podem fomentar coincidências fraseológicas ou divergir das UFs. Nos aspectos culturais se encontram sinais que caracterizam a identidade nacional e cultural das línguas, conforme citação a seguir:

As divergências interfraseológicas refletidas pelos estudos contrastivos podem ser fruto da existência de raízes culturais distantes e diferentes ou simplesmente resultado de uma série de casualidades linguísticas. Há graus relevantes de separação em que se podem encontrar significados antônimos em diversas línguas e culturas sob um mesmo símbolo (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 34, tradução nossa)⁸

O exemplo da coruja ilustra o argumento de possíveis divergências fraseológicas, se na cultura ocidental ela manifesta uma função simbólica de sabedoria, conhecimento, em outras línguas europeias pode denotar tanto sabedoria quanto estupidez (cf. DOBROVOLSKIJ; PIIRAINEN, 2000): *as wise as an owl* (inglês), *zo dom als een uil*

⁸ Las divergencias interfraseológicas reflejadas en los estudios contrastivos pueden ser fruto de la existencia de raíces culturales distantes y diferentes o simplemente ser el resultado de una serie de casualidades lingüísticas. Tal es el grado de separación que en ocasiones pueden encontrarse significados antónimos en diversas lenguas y culturas bajo un mismo símbolo. (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 34)

(holandês - *tão estúpido quanto uma coruja*). Nazarenko e Iñesta (1998, p.101) chamam de zoomorfismo o uso metafórico e alegórico do nome de um animal para caracterizar uma conduta, ou certo traço de caráter do ser humano.

É comum encontrarmos expressões em que a simbologia animal pode gerar divergências fraseológicas. Para o linguista polaco T.P. Krzeszowski (1990, p.150): “as palavras têm uma tendência a serem axiologicamente carregadas de boas ou más conotações em proporção ao grau do fator humano associado a elas”. O grau de fator humano que se associa a qualidades morais e físicas é alto e, portanto, os zoônimos estão carregados desses valores.

Com o estudo apresentado, é possível intuímos que o papel das metáforas conceituais na criação e interpretação das UFz é a causa de muitas coincidências fraseológicas nas expressões figurativas de línguas distantes. Nessas destacamos os símbolos dos animais que se refletem nas fraseologias de várias línguas com a mesma função simbólica. A “conservação daquelas unidades com traços de especificidade cultural e nacional depende do uso que os falantes fazem dessas unidades e das políticas educativas e linguísticas dos governos nacionais e regionais (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 37, tradução nossa)⁹.

A compreensão dos aspectos universais e compartilhados poderá aumentar a compreensão e a tolerância entre os povos, assim como favorecer o entendimento linguístico.

5 ANÁLISE DE ALGUNS DADOS ENCONTRADOS EM NOSSA PESQUISA – FOCO NA INFLUÊNCIA CULTURAL

Para maior entendimento das unidades fraseológicas, temos feito estudo no sentido de buscar equivalentes tradutórios para as UFz. No âmbito de um projeto de pós-doutoramento, com o título *Glossário Português-Inglês de fraseologia zoonímica – criação de um banco de dados e protótipo lexicográfico*, pretendemos a construção de um glossário dessa natureza.

As janelas culturais que se abrem para o entendimento de uma expressão admitem múltiplas interpretações no discurso de uma dada comunidade linguística. Palavras ou expressões facultam ao falante poder selecionar, entre os muitos traços constitutivos, um que o torna apto a exprimir e linearizar determinado sentido num dado contexto. Sabemos que as unidades lexicais não carregam apenas significados denotacionais ou referentes do mundo extralinguístico, mas apresentam amplo conjunto de aspectos prototípicos disponíveis no universo lexicalizado da língua. Há campos semânticos geradores de unidades fraseológicas, em que os mecanismos icônicos, fontes dessas expressões, desaguam em domínios meta onde “os primeiros servem para motivação metafórica” (VILELA, 2003, p.1). São numerosos os modelos icônicos, e, neste caso, tratamos do modelo icônico ANIMAL (LAKOFF; JOHNSON, 1980) ou a chamada metáfora

⁹ La conservación de aquellas unidades Con rasgos de especificidad nacional y cultural dependerá mucho del uso que de ellas realicen los hablantes y de las políticas educativas y lingüísticas de los gobiernos nacionales y regionales. (CORPAS PASTOR; MENA MARTÍNEZ, 2004, p. 37)

zoonímica. As metáforas zoonímicas são abordadas por Lakoff e Johnson (1980, p.139), que demonstram que elas enriquecem nosso falar cotidiano e nossa maneira de pensar, influenciando as estruturas dos nossos conceitos.

Nesse modelo, os mecanismos mais comuns são a comparação ou a referência direta ao animal. Os animais mais utilizados “servem de trampolim para categorizar, conceitualizar e lexicalizar situações concretas, que depois metafórica ou metonimicamente se tornam configuradoras de situações gerais” (VILELA, 2003, p. 2). Basta observarmos algumas expressões populares para perceber a presença constante dos animais como pano de fundo para a metaforização em expressões em que a metáfora está evidente, como nos seguintes exemplos: fome de leão, teimoso como uma mula, manso como um cordeiro.

Segundo Vilela (2003, p. 4),

Os valores emblemáticos podem variar. Os traços típicos culturais, como projecção antropomórfica e incorporação de crenças, serviram de base aos empregos metafóricos lexicalizados dos lexemas e expressões. Uma leitura sincrónica da língua tentará decompor, desmotivar e remotivar essas expressões, bebendo na fonte figurada ou não. O antropomorfismo insinua-se, instaura-se na língua, através das chamadas expressões idiomáticas, dos derivados e compostos.

Tendo em vista valores emblemáticos apontados por Vilela, damos a seguir alguns exemplos de influências culturais e antropomórficas apresentadas em algumas unidades fraseológicas com zoônimos (UFz).

1. Os nomes de animais participam na comparação das reações e estados fisiológicos do corpo humano.

<i>Pegar o boi pelo chifre</i>	<i>to take the bull by the horns</i>
<i>Cair do cavalo</i>	<i>to fall flat on one's face</i>
<i>Lágrimas de crocodilo</i>	<i>crocodile tears</i>
<i>estar bêbado como gambá</i>	<i>to be drunk as a skunk</i>

2. Os nomes de animais para referência metonímica podem aparecer em algumas UFz para demonstrar estado de ânimo, pensamentos, e faculdades mentais.

<i>Ter estômago de avestruz</i>	<i>to have a cast-iron stomach</i>
<i>Não ter sangue de barata</i>	<i>not to be meek and mild</i>
<i>Que bicho te mordeu?</i>	<i>What is eating you?</i>
<i>Comer como um boi</i>	<i>to eat like a horse</i>
<i>Aí é que a porca torce o rabo</i>	<i>that's is where the shoe pinches</i>

3. Os casos práticos das UFz podem combinar o aspecto cultural e convencional às imagens metafóricas zoonímicas como alternativa de expressividade e comunicação no discurso. Em outras palavras, a análise da imagem-base zoomórfica da UF se realiza por meio dos códigos culturais dos povos e utilizam nomes de animais para referência metafórica ligada ao falar humano, como raiva, por exemplo.

<i>Soltar os cachorros</i>	<i>to tell somebody where to get off</i>
<i>Ficar uma arara</i>	<i>be a cross bear</i>
<i>Cachorro que late não morde</i>	<i>barking dogs do not bite</i>
<i>Gato escaldado tem medo de água fria</i>	<i>once bitten, twice shy</i>

4. O animal compõe parte da natureza imaginável, retórica e literária do homem; no convívio com os animais, ao referenciá-los, o homem acaba por espelhar-se nele mesmo. Acrescentamos que os nomes de animais estão presentes em UFs que sofrem influência da contação de histórias, de diálogos com personagens de fábulas de origem clássica.

<i>Ser um bicho de sete cabeças</i>	<i>to make a mountain out of a molehill</i>
<i>Ser cavalo-de-Tróia</i>	<i>to be a trojan horse</i>
<i>Ser elefante branco</i>	<i>to be a white elephant</i>
<i>Ser um (velho) lobo do mar</i>	<i>to be the sea dog/ to be an old salt</i>

5. Os nomes de animais estão, ainda, presentes em UFs como influência de origem bíblica.

<i>Lobo em pele de ovelha</i>	<i>a wolf in sheep's clothing</i>
<i>A cavalo dado não se olham os dentes</i>	<i>never look a gift horse in the mouth;</i>
<i>(Não) lançar pérolas aos porcos</i>	<i>(No) to throw pearls at pigs</i>
<i>Ser o bode expiatório</i>	<i>To be the scapegoat</i>

Sublinhamos que exemplos, tais como os apresentados, farão parte de um glossário fraseológico, com respectivos verbetes lexicográficos, na direção português-inglês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da diversidade cultural entre os povos, a língua, com sua rica fraseologia, é fortemente influenciada por aspectos extralinguísticos que contam um pouco da experiência vivida e acumulada pelos anos e que desembocam em frases feitas sem que se possa afirmar com certeza sua etimologia. Histórias, vivências, comportamentos, aspectos culturais e antropológicos de toda sorte formatam essas expressões populares e fazem delas repositórios vivos de expressividade, ironia e ensinamentos.

As unidades fraseológicas com zoônimos brasileiras, assim como as de qualquer outra língua, comprovam a diversidade cultural e enriquecem o próprio léxico em matizes de toda a espécie. Os universais linguísticos e fraseológicos oriundos de fontes compartilhadas e alimentados por metáforas zoonímicas e por símbolos de toda espécie permitem entender um pouco das culturas neles imbricados; e o tecido fraseológico vai pouco a pouco sendo desvendado pelas frequentes expressões idiomáticas.

Os nomes de animais desempenham papel relevante em nosso léxico e em nossa fraseologia. Dessa forma, comparar os zoomorfismos das línguas pode abrir novos horizontes para a linguística no entendimento da comunicação entre os povos, principalmente em se tratando dos tempos atuais, em que as janelas da internacionalização se têm aberto para todo tipo de influência antropomórfica e cultural.

REFERÊNCIAS

- CASADEI, F. *Metafore ed espressioni idiomatiche*. Uno studio semantico sull'italiano. Roma: Bulzoni Editore, 1996.
- CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996.
- CORPAS PASTOR, G. *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 2000.
- CORPAS PASTOR, G.; MENA MARTÍNEZ, F. M. La globalización de la fraseología como convergencia cultural. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 9-43, mar. 2004.
- CORPAS PASTOR, G.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Fraseologia e Paremiologia: uma entrevista com Gloria Corpas Pastor. *ReVEL*, v. 15, n. 29, 2017. Tradução de Ana Carolina Spinelli. Revisão técnica de Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: www.revel.inf.br.

- DOBROVOL'SKIJ, D. Phraseological universals: theoretical and applied aspects. In: KEFER, M.; AUWERA, J. (Eds.) *Meaning and Grammar. Cross-linguistic perspectives*. Berlin y New York: Mouton de Gruyter, 1992. p. 279-301.
- DOBROVOL'SKIJ, D.; PIIRAINEN, E. *Symbole in Sprache und Kultur. Studien zur Phraseologie aus kultursemiotischer Perspektive*. Bochum, Brockmeyer, 1997.
- DOBROVOL'SKIJ, D.; PIIRAINEN, E. Sobre los símbolos: aspectos cognitivos y culturales del lenguaje figurado. In: BERTRAN; DURÁN (Eds.) *Trabajos de lexicografía y fraseología contrastivas*. Granada: Método Ediciones y Granada Lingvistica, 2000. p. 29-54.
- FIRTH, J. R. *Personality and language in society*. Reprinted in Firth (1957), *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 1950. p. 177-189.
- GLÁSER, R. *Phraseologie der englischen Sprache*. Tübingen: Max Niemeyer, 1986.
- HALL, E. T. *Beyond Culture*. New York: Doubleday, [1976] 1989.
- JOHNSON, M. *The body in the mind. The bodily basis of reason and imagination*. Chicago/ London: University of Chicago Press, 1987.
- KATAN, D. *Translating Cultures* (2nd ed.). Manchester: St. Jerome, 2004.
- KRZESZOWSKI, T.P. The axiological aspect of idealized cognitive models. In: J. Tomaszczyk y B. Lwandowska (Eds.), *Meaning and Lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 1990. p.135-165.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF, G. The Invariance H is abstract reason based on image schemas? *Cognitive Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 39-74, 1990.
- MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Kegan Paul, 1922.
- MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: MAYBIN, J. (Ed.), *Language and Literacy in Social Practice: A Reader*. Avon: Open University Press, 1923, 1994. p. 1-10.
- MALINOWSKI, B. *Coral Gardens and Their Magic* (2 vol.). London: Allen & Unwin, 1935.
- MANCA, E. From phraseology to culture – qualifying adjectives in the language of tourism. *International Journal of Corpus linguistics*, v. 13, n. 3, p. 368-385, 2008.
- MANCA, E. Teaching English for tourism: A Phraseological and Cultural Approach. *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and proposals for University Language Centers* (Ed.) Christopher Williams. Cambridge Scholars Publishing, p. 184-201, 2015.
- NAZARENKO L.; IÑESTA MENA E.M. *Zoomorfismos fraseológicos*. In: DURÁN; BERTRÁN (Eds.). *Léxico y fraseología*. Granada: Método, 1998.
- PAMIES, A. Grammatical metaphor and functional idiomaticity. *Yearbook of Phraseology*. v. 8, n. 1, p. 69-104. Berlin: De Gruyter, 2017.
- PIQUER-PIREZ, A.M.; BOERS, F. La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I; CADIerno, T; CASTAÑEDA CASTRO, A. (Eds.). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. Reino Unido: Routledge, 2019. p. 52-70.
- PIÑEL LÓPEZ, R. El animal en el refrán, reflejo de una cultura. *Estudio contrastivo alemán-español. Paremia* 8, p. 411-416, 1999.
- RABADÁN, R. La traducción en la prensa y la globalización: funciones pragmáticas y formas textuales. III Seminário de tradução científica e técnica em língua portuguesa: “Tradução, tradutores e traição na comunicação social. Problemas ficos da tradução no jornalismo e nos media”, FCT: Fundação para Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://www.nca.pt/premio.traducao/trabalho/seminario2000/rosa.rabadan.htm>. Acesso em: 10 maio 2003.
- SINCLAIR, J. MCH. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- SINCLAIR, J. MCH. The search for units of meaning. *Textus*, v. 9, n. 1, p. 71-106, 1996.
- VILELA, M. Os estereótipos da metáfora animal: comer gato por lebre. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas*. Porto, XX, II, p. 429-446, 2003.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200206-5619>

Recebido em: 13/07/19 | Aprovado em: 09/05/20

O GÊNERO MEMORIAL DESCRITIVO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

Descriptive Memorial Genre: | El género memorial:
A Teaching Experience Report | un relato de experiencia de enseñanza

Ema Marta Dunck Cintra*

Instituto Federal de Goiás, Departamento de Áreas Acadêmicas I, Goiânia, GO, Brasil

Resumo: O memorial descritivo registra e reflete sobre a construção da identidade pessoal, sobre a formação e profissão das pessoas. É um gênero que faz parte do mundo do trabalho e do mundo acadêmico e deve, por isso, ser ensinado. Este relato de experiência, pautado em uma abordagem qualitativa (MARTINS, 2004), revisão bibliográfica e pesquisa-ação (THIOLENT, 1988), descreve a prática de produção da escrita de um memorial descritivo por estudantes do 6º semestre do curso superior em Secretariado Executivo do IFMT/Cuiabá, na disciplina Língua Portuguesa VI. Trata-se de uma proposta didática construída no desenrolar das aulas, envolvendo as estruturas cognitivas que os estudantes já dominavam (MOREIRA, 2011) e tendo como alicerce a teoria do gênero de discurso (BAKHTIN, 2000). Os resultados obtidos focam, sobretudo, no processo que levou à produção escrita do memorial.

Palavras-Chave: Gênero discursivo. Memorial descritivo. Proposta Didática.

Abstract: A descriptive memorial registers and reflects over the construction of a personal identity, about people's education and profession. This genre has relation to the academic and labor universe and, for that reason, it should be taught to the community. This experience report, based on a qualitative approach (MARTINS, 2004), with a bibliographic review and an action research (THIOLENT, 1988), describes the practice of a written production in respect of a descriptive memorial done by sixth semester students of Brazilian Portuguese Language VI subject in the IFMT/Cuiabá Executive Secretary undergraduate course. It comes to be a didactic proposal developed during the classes, involving cognitive structures that the students had already mastered (MOREIRA, 2011), and yet supported by the Discursive Genres Theory (BAKHTIN, 2000). The results focus, mainly, in the process that led to the memorial written production.

Keywords: Discursive Genre. Descriptive memorial. Didactic proposal.

Resumen: El memorial registra y reflexiona sobre la construcción de identidad personal, sobre la formación y profesión de personas. Es un género textual que hace parte del mundo del trabajo y del mundo académico y por ello debe ser enseñado. Este relato de experiencia está basado en un abordaje cualitativo (MARTINS, 2004), revisión bibliográfica e investigación-acción (THIOLENT, 1988), y describe la práctica de producción escrita de un memorial por estudiantes del 6º semestre del curso superior Secretariado Ejecutivo de IFMT/Cuiabá, en la asignatura Lengua Portuguesa VI. Esta propuesta didáctica ha sido diseñada en el desarrollo de las clases, considerando las estructuras cognitivas que los estudiantes tienen dominio (MOREIRA, 2011), y su base es la teoría de géneros de discurso (BAKHTIN, 2000). Los resultados obtenidos enfocan especialmente el proceso de la producción escrita del memorial.

Palabras clave: Género discursivo. Memorial descriptivo. Propuesta didáctica.

* Docente do Curso de Letras no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Departamento de Áreas Acadêmicas I. Campus Goiânia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-3747>. E-mail: ema.cintra@ifg.edu.br.

1 INTRODUÇÃO¹

Na atualidade o ensino da língua materna precisa se valer dos gêneros que circulam socialmente tanto nas esferas do cotidiano quanto nas acadêmicas e profissionais. Os gêneros têm-se tornado uma forma bem produtiva para o desenvolvimento da linguagem, quer na educação básica, quer no ensino superior, pois permitem atrelar a assimilação do gênero discursivo diretamente ao contexto no qual ele está inserido, possibilitando um aprender com mais sentido para os estudantes.

Há uma multiplicidade de gêneros que circulam na academia, tais como o artigo científico (NBR 6022), o relatório técnico (NBR 10719), a resenha e resumo (NBR 6028), o projeto de pesquisa (NBR 15287), entre outros mais utilizados, e que são ensinados e trabalhados de forma bem fértil. No entanto, é escasso o material produzido sobre como trabalhar o gênero memorial descritivo nos cursos superiores.

Rego (2014, p. 3) refere-se ao memorial como uma “espécie de autobiografia intelectual e profissional de professores universitários e costuma ser exigido nos processos seletivos ou de ascensão na carreira acadêmica”. No entanto, segundo Rego (2014, p. 3), apesar de ser uma “fonte fecunda para a pesquisa de diferentes âmbitos, os memoriais não têm sido suficientemente explorados”. E completa dizendo que prepondera “uma significativa escassez de estudos e debates em torno do tema e uma ausência de orientações institucionais mais claras sobre como fazer os memoriais” (REGO, 2014, p. 9).

Em 2016, ao ser planejado o trabalho para estudantes do sexto semestre do curso de Bacharelado em Secretariado Executivo do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT –, verificou-se o que continha na ementa da respectiva disciplina: “Gêneros textuais da esfera acadêmica: artigo científico, *memorial descritivo*. Textualidade e estilo: continuidade e progressão textual. A impessoalidade nos textos científicos”.

De imediato sentiu-se certo temor em encarar essa responsabilidade, dado que se fazia necessário pensar em uma forma eficiente de trabalhar tal gênero visando não só a promoção de sua apropriação por parte dos estudantes como também colaborar para a sua formação. Partia-se, desse modo, de incertezas, como apontado por Morin (2014, p. 59), que diz: “Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”. Dialogando, pois, com incertezas, foi aceito o desafio de pensar em uma proposta plausível para o ensino desse gênero, tendo sempre em mente sua importância para o curso e para a formação profissional dos alunos.

Inicialmente foram selecionados livros que tratam sobre o ensino da língua portuguesa no nível superior e *sites* educacionais (de faculdades e pós-graduação) que abordavam esse gênero. Dos livros levantados e que circulam na academia, apenas três faziam referência em seu título ao trabalho com o gênero memorial, sendo um deles um dicionário de gêneros.

¹ Este artigo refere-se a uma prática pedagógica desenvolvida em 2016 quando eu era docente da área de Letras no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) – Departamento da Área de Bases Comum e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT. Campus Cuiabá/MT.

Um dos livros, o de Severino (2016, p. 243), pontua que o memorial é uma “retomada articulada e intencionalizada dos dados do currículo *vitae* do estudioso, do qual sua trajetória acadêmico-profissional fora montada e documentada”. No memorial, é relevante tratar de modo mais qualitativo a vida profissional da pessoa, e se “constitui, pois, em uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”. Severino (2016, p. 245) ainda enfatiza que o autor do memorial deve se preocupar em ressaltar os “posicionamentos práticos e teóricos” que foram sendo construídos em cada fase de sua vida, registrando sua evolução.

O segundo livro, o de Oliveira (2012, p. 121), descreve o memorial como sendo um “[...] documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa”. Oliveira (2012, p. 121) explicita para que o memorial serve e assinala que ele é importante para auxiliar na elaboração do TCC, porque é um “recurso para o levantamento de dados durante o curso universitário”.

O autor também traz dicas de procedimentos de registro de estudo dos acadêmicos e, por fim, apresenta um memorial “que pode ser utilizado como modelo pelo aluno com as devidas adaptações” (OLIVEIRA, 2012, p. 122). Nesse caso, houve a preocupação em deixar registrado um modelo de memorial que é solicitado na Universidade de Brasília – UnB.

O terceiro livro é um dicionário, de autoria de Costa (2014, p. 168), que descreve o Memorial, no discurso acadêmico, como a produção escrita que “se assemelha a um *Curriculum Vitae* pelo conteúdo, já que faz um relato das principais atividades da vida profissional científica e acadêmica do indivíduo”.

De modo geral, não se encontrou nesses livros orientação que pudesse auxiliar didaticamente no trabalho com esse gênero contemplando, sobretudo, estilo (traços enunciativos do autor/sequências textuais/tipos de discurso), construção composicional – condições de produção, estrutura e aspectos linguísticos –, com exceção de conteúdo temático (o que é possível de dizer pelo gênero) (BAKHTIN, 2000), que foi em parte contemplado.

Quanto à busca em *sites*,² evidenciou-se farto material sobre memorial descritivo voltado para a arquitetura ou para formação de professores. Mesmo assim, na área de arquitetura, ao contrário do esperado, os textos explicitavam os passos de desenvolvimento de uma edificação, detalhando todo o projeto a ser realizado. No caso dos memoriais de formação, eles tocavam, especialmente, em momentos vivenciados na academia, com uma reflexão sobre a teoria aprendida e a prática docente. Portanto, estes poderiam servir como base para uma análise dos elementos constitutivos de um enunciado e fornecer pistas na busca de estratégias para o trabalho com esse gênero.

² O memorial de Carlos Eduardo Vieira (2017) traz uma discussão sobre o exercício de transformar um discurso normalmente em 3ª pessoa para a 1ª e o significado disso para aqueles que estão acostumados a ter uma produção escrita impessoal. O artigo de Cristina Teresa Rego (2014) aponta esse gênero como importante no meio acadêmico, mas lembra que é pouco explorado quando se trata do seu ensino.

É importante salientar o entendimento de que, se a ementa do curso solicita o ensino desse gênero, isto se deve ao fato de no mundo do trabalho ou nos estudos posteriores desses futuros profissionais esse gênero ser requisitado e fazer parte dessas “esferas da atividade humana”, conforme pontua Bakhtin (2000, p. 279). Por conseguinte, sente-se a obrigação de se debruçar nas possibilidades e selecionar situações nas quais ele é requerido e o que faz parte da sua escritura, no que diz respeito ao “conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Para tudo isso a teoria do gênero do discurso (BAKHTIN, 2000) pode auxiliar, ao se pensar em uma proposta para desenvolvimento da aula.

O memorial descritivo é um gênero que geralmente é exigido no ingresso aos estudos de pós-graduação ou entrada em determinadas empresas. Dependendo do local/instituição onde o futuro profissional atuará, este poderá ter como uma das incumbências auxiliar na tarefa de analisar memoriais descritivos para as admissões.

Em suma, há a convicção de que se trata de gênero textual que convém ensinar aos estudantes.

É certo que, no ensino da língua com foco nos gêneros, a proposta deve não só considerar os aspectos estruturais do texto, mas também lançar um olhar efetivamente sobre os elementos de ordem social e histórica. Desse modo, é preciso atentar-se ao processo de escrita, a quem se escreve, ao lugar social de quem escreve e para quem se escreve, aos objetivos pretendidos, ao nível de linguagem e à organização geral do texto a ser preconizado e para qual situação (BAKHTIN, 2009³). Esses aspectos são bastante importantes e estão atrelados ao contexto sócio-histórico-cultural e às formas de dizer que circulam socialmente (BAKHTIN, 2000).

Assim, aos poucos, pode-se estabelecer alguns parâmetros, entre eles o de que o memorial a ser escrito deve abarcar o registro de memórias que possibilitem uma reflexão sobre a construção da identidade pessoal e profissional, historiando o percurso da vida, da formação acadêmica e da prática profissional para aqueles que já atuam no mercado de trabalho, apontando a prospecção para sua vida.

Após o estabelecimento desse recorte, a ação pode se efetivar.

Assim, este artigo tem o propósito de descrever uma experiência desenvolvida na produção de memorial descritivo com estudantes do curso superior em Secretariado Executivo do IFMT/Cuiabá, na disciplina Língua Portuguesa VI. Apresenta-se o desenvolvimento do processo, pautando-se, como já se referiu, em uma abordagem qualitativa (MARTINS, 2004), de natureza aplicada, utilizando para isso os procedimentos da pesquisa-ação (THIOLENT, 1988).

³ Embora Bakhtin esteja citado como autor de *Marxismo e filosofia da linguagem*, consideramos Volóchinov como autor da obra mesmo que identifiquemos, na 13ª edição de 2009, que a referência a ele apareça somente entre parênteses.

2 A SEDIMENTAÇÃO DO CAMINHO: TEORIA DO GÊNERO DO DISCURSO

Bakhtin (2009, p. 127) diz que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” e é “realizada através da enunciação ou das enunciações”. Para o autor, a língua não é “constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção” (BAKHTIN, 2009, p. 123). Portanto, é interação, “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2009, p. 128).

Com apoio nos postulados de Bakhtin, compreende-se que a língua é uma ação efetivamente social, uma vez que se concretiza na comunicação, na interação entre os falantes. Nesse sentido, o autor nega o subjetivismo individualista, que preconiza que o ser humano é o centro de estudo da linguagem. Para ele, esse individualismo é inconcebível, posto que a língua sofre influência do contexto, da situação social imediata de interação.

Além disso, Bakhtin (2009) aponta que o enunciado é o resultado da interação verbal que decorre tanto de uma situação material concreta como pelo contexto mais amplo que envolve todas as condições de vida de uma comunidade linguística. Essa ideia coaduna, portanto, com uma concepção de linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico.

Brandão (2002, p. 10), corroborando essa ideia, diz que a “visão da linguagem como interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo o ato de enunciação individual num contexto mais amplo”, mostrando, portanto, “as relações intrínsecas entre o linguístico e o social”. Ideia que é admitida por Hanks (2008, p. 64), que assinala o seguinte: “Os gêneros [são tratados] como elementos historicamente específicos da prática social, cujos traços definidores os vinculam a atos comunicativos situados”.

Bakhtin (2000) argumenta que a apropriação da linguagem pelo sujeito ocorre nas “esferas de atividades de comunicação humana”. E essas esferas, que são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, definem os gêneros discursivos. Marcuschi (2008, p. 155) acolhe tal afirmação, dizendo que “com essa posição teórica chegamos à união do gênero ao seu envolvimento social”. E afirma que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

São, portanto, inúmeras as atividades interativas do ser humano que possibilitam a conformação de vários gêneros. Nesse sentido, Bakhtin (2000, p. 279) vai dizer que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Esses gêneros são decorrentes, por certo, dessas atividades humanas e, como aponta Marcuschi (2008, p. 156), eles não podem ser vistos como “modelos estanques e nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem”. Marcuschi (2008) reitera que os

gêneros devem ser vistos como “entidades dinâmicas” que têm suas características demarcadas e que, por isso, levam a, conforme a situação comunicativa, observar o que pode ser dito naquele momento, observar o que o estilo verbal demanda, bem como o que deve ser a construção composicional. Corroborando, desse modo, Bakhtin (2000), em face de sua argumentação de que, para existir a interação, é preciso haver o domínio, ao mesmo tempo, das formas da língua como meio de discurso que se materializa nos gêneros discursivos.

E essa organização que acaba se formando nas atividades das pessoas colabora para que a interação na sociedade flua melhor. A esse respeito diz Bakhtin (2000, p. 302): “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível”.

Dentre os vários gêneros, o autor diz haver os primários e os secundários. Os primários concernem a um gênero que se materializa nas interações mais simples do cotidiano, não exigindo uma elaboração mais acurada da linguagem. Já os secundários são aqueles que exigem do sujeito uma organização de sua participação, sempre com um cuidado necessário na formalização da sua enunciação, pois é um gênero mais complexo. Nesse caso, é na modalidade escrita que ele é mais recorrente (BAKHTIN, 2000).

A esse respeito anuncia Bakhtin (2000, p. 281-282): “A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”. Para o autor, “a inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, [eis] o que esclarece a natureza do enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Além disso, em virtude das várias esferas das atividades humanas, gêneros vão envelhecendo, outros vão sendo ressignificados e até criados. É uma dinâmica que acompanha o dinamismo que é a vida. Enfim, é por meio dos gêneros que as pessoas organizam suas experiências, atribuindo-lhes sentidos (BAKHTIN, 2000).

E insiste o autor que não se deve desconsiderar “a natureza do enunciado” e as especificidades de gênero que identificam as variedades do discurso que ocorrem em qualquer área do estudo linguístico. Caso isso aconteça, induz “ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 2000, p. 282), o que, vale dizer, ocorre muitas vezes em uma sala de aula.

Portanto, o que constitui um gênero é a sua relação com uma situação social de interação e não suas propriedades formais. Ademais, os gêneros inserem-se numa ordem enunciativa; ou seja, cada esfera da comunicação proporciona “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Bakhtin (2000, p. 308) explica o que é o enunciado:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Representa a instância ativa do locutor numa ou noutra esfera do objeto do sentido. Por isso, o enunciado se caracteriza, acima de tudo, pelo conteúdo preciso do objeto do sentido. A escolha dos recursos linguísticos e do gênero do discurso é determinado principalmente pelos problemas de execução que o objeto do sentido implica para o locutor (o autor). É a fase inicial do enunciado, a qual lhe determina as particularidades de estilo e composição.

Nesse sentido, há de se considerar o que já foi apontado anteriormente, ou seja, que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, de acordo com Bakhtin (2000, p. 279), “fundem-se, indissolivelmente, no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Resultam, portanto, da intersecção das seguintes dimensões: a) o conteúdo temático – o que é possível dizer naquela situação, ou seja, trata-se dos conteúdos que se tornam comunicáveis por meio daquele gênero; b) o estilo verbal: o estilo de determinado gênero em uma dada esfera da atividade e da comunicação humana; c) a construção composicional: modo como as esferas sociais formam os enunciados (BAKHTIN, 2000).

Daí a importância de se trabalhar gêneros que circulam tanto na esfera acadêmica como na profissional, preparando o ser humano para os diversos contextos em que determinados gêneros são solicitados. E se são tipos relativamente estáveis de enunciados, podem orientar procedimentos e possibilitar que, por meio deles, sejam pensadas oficinas de linguagem – como no caso do gênero memorial descritivo que aqui é tratado –, de modo que o estudante possa se apropriar desse modelo de enunciado. E como se constitui o gênero memorial?

Rego (2014, p. 791) responde dizendo que “o memorial se constitui, antes de mais nada, num instrumento de avaliação de competência e mérito de um percurso acadêmico-profissional, a ser examinado por uma comissão julgadora”. Argumenta que “não se trata de um gênero simples” e que “o memorial estabelece entre o autor e o leitor uma série de mediações e filtros singulares” (REGO, 2014, p. 791). Portanto, é um gênero secundário, conforme preconiza Bakhtin (2000).

Nessa perspectiva, o gênero memorial descritivo é um gênero que já foi conformado tanto acadêmica como profissionalmente e sobre ele é possível debruçar-se, observando os três elementos antes mencionados: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

3 CONSTRUINDO A PROPOSTA

A escritura do memorial descritivo aqui apresentado, pela sua especificidade de encaminhamentos, configurou-se como pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988).

Ao descrever o que é uma pesquisa-ação, Thiollent (1988, p. 75) refere que se trata do momento, no âmbito educacional, em que “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”. E esse tipo de pesquisa aponta para a elaboração de um planejamento que, ao ser executado, possibilita atingir determinados “efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados” (THIOLLENT, 1988, p. 75). Por certo, ao término das estratégias pedagógicas estabelecidas, tem-se uma proposta didática que pode ser utilizada em situações de ensino com contextos similares.

Como o memorial descritivo é utilizado tanto na esfera acadêmica como em espaços relacionados a algumas profissões, sendo comumente solicitado como prerequisite para o ingresso na esfera do mundo do trabalho, compreende-se que esse gênero deve ser tomado como prática de ensino-aprendizagem em todos os níveis e em todas as modalidades da educação profissional.

No caso do curso em Bacharelado em Secretariado Executivo, aqui em tela, optou-se pela criação de oportunidades para que os alunos pudessem vivenciar situações de uso real da língua, concretizada por meio do gênero memorial descritivo. A intenção foi levar a refletir em que contextos esse gênero é requisitado.

3.1 PRIMEIRA ETAPA

A primeira decisão estava tomada: cada estudante deveria produzir o seu próprio memorial, o que demandou tratar das seguintes questões: como fazer para que eles produzissem? Diante da resistência/receio na produção de textos mais longos, e até mesmo das dificuldades na escrita de parte dos/as estudantes, como fazer para, inicialmente, provocar certo “desbloqueio” para a escrita? Para tanto, propôs-se uma atividade na qual pudessem ativar o conhecimento prévio sobre memórias.

Moreira (2011, p. 26), ao tratar sobre essas memórias, reporta-se a Ausubel (2003) e ao conceito deste de subsunçores: “estrutura prévia cognitiva (i.e., os conhecimentos prévios e sua organização hierárquica) e que seria o principal fator [...] a afetar “a aprendizagem e a retenção de novos conhecimentos”. Trata-se de “proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende” (MOREIRA, 2011, p. 28).

Ainda, de acordo com Moreira (2011, p. 26), esse conhecimento precedente é de extrema importância, pois a organização deste é que possibilita que o novo ganhe significados, se integre e se diferencie em relação ao que já existe, tornando-se mais “estável, mais diferenciado, mais rico, mais capaz de ancorar novos conhecimentos”.

Para acionar esses conhecimentos prévios, propôs-se que os estudantes sentassem em um círculo e foi-lhes solicitado falar sobre sua educação básica, destacando o que tinha sido bom, mas também aquilo que os tinha marcado de forma negativa.

Uma das perguntas feitas era relativa à língua portuguesa, na perspectiva de apontar como os estudantes viam essa disciplina, que memórias tinham do ensino dela. Muitos disseram que português tinha sido difícil, pois havia muitas regras, precisavam decorar e conjugar verbos, mostrando, em muitas situações, que ao ensino da língua materna subjazia a língua como sistema, uma abstração, e não o processo de interação.

Fundamental nesse ponto é uma reflexão sobre o que é importante no trabalho por meio dos gêneros. Nesse sentido, as contribuições de Bakhtin (2000) são válidas, dada a compreensão de que o ensino precisa estar vinculado às ações cotidianas do ser humano, para que tenha sentido para os estudantes, o que exige mudança de atitude do professor em sua forma de debruçar-se sobre a língua. Para ele, é imperativo abarcar o aprofundamento das modalidades dos gêneros, uma vez que representam a língua em uso, uma língua viva:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 2000, p. 301).

Houve a necessidade, portanto, da criação de momentos em que percebesse a língua não somente como estrutura, mas como algo que faz parte do cotidiano e tem suas formas de dizer.

Aos poucos, os estudantes foram acionando suas memórias. Foi um momento muito descontraído, com histórias engraçadas; outras nem tanto. O primeiro obstáculo, ao que tudo indicava, tinha sido vencido, pois as recordações foram acionadas e os participantes do diálogo refletiram sobre como elas implicaram a construção da individualidade de cada um e as escolhas futuras que teriam pela frente. Até esse momento não se falou no gênero memorial descritivo.

Passada essa estação, foi solicitado o registro dessa etapa de suas vidas mediante um texto com relatos sobre sua vida estudantil na educação básica (incluindo o que se lembravam, o que consideraram importante, do que não gostaram, se havia uma disciplina preferida, como era sua escola na época, o que do aprendido teria influenciado a sua vida). Ao final, deveriam dizer por que escolheram o curso superior Bacharelado Secretariado Executivo. Enfim, deveriam abordar as lembranças que ficaram registradas em sua memória.

Grande parte dos textos produzidos ia além de duas páginas.⁴ **Mais que a aprendizagem** na escola, muitos trouxeram experiências de vida e memórias carregadas de vivências familiares, as dificuldades que os pais enfrentaram, a dureza da vida, as distâncias que alguns tiveram de percorrer para poder estudar, a falta de material para ir à escola, a rigidez e agressividade de alguns dos pais. Enfim, relatos que mexeram com eles e com quem os leu. Uma das alunas mencionou que chorou quando estava escrevendo. Outra referiu que não queria escrever porque determinadas lembranças doíam muito.

Parte do que foi registrado naquela primeira escritura pode ser observado nos excertos seguintes:

Minha mãe veio da roça [...] não tinha mais que o ensino fundamental completo. Trabalhou desde muito nova como babá, doméstica em várias casas, e em uma lavanderia [...]. (M.1⁵).

Fomos os primeiros da família a obter graduação. (M. 2).

Minha criação sempre foi voltada para ser “certinha”. (M. 7).

Meu pai era pedreiro, pegava o serviço e colocava pessoas para trabalhar com ele, era um homem trabalhado. (M. 11).

Sou filha de uma mulher muito guerreira [...]. (M. 12).

[...] sou filha de pais que só cursaram até a 6º série do ensino fundamental, eram lavradores e moravam no sítio. (M. 15).

⁴ Dois textos continham mais de cinco páginas.

⁵ Os memoriais são representados por M.1 (Memorial 1), M.2 (Memorial 2) e assim sucessivamente.

Esses apontamentos levam a Morin (2014, p. 37), que assim diz: “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. [...] todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. ‘Quem somos nós?’ é inseparável de ‘Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?’”. E isso se tentou fazer, ao acionar as memórias que constituíram esses estudantes. Afinal, os seres humanos são as vozes dos que os antecederam (BAKHTIN, 2009).

Se, no início, a intenção era fazer com que os estudantes escrevessem sobre como havia sido a educação básica, ao término do texto deveriam apontar como ocorreu a decisão pelo bacharelado em secretariado.

Observa-se que a escolha do curso superior se deu de vários modos. Alguns não tiveram outra opção. Outros desejavam o curso desde o ensino médio. E ainda alguns optaram por ele porque poderia ajudá-los a passar em concurso público. Vejam-se alguns trechos:

Meu intuito ao voltar a estudar era para passar em concurso, pela procura de novos desafios [...]. (M.2).

Desde criança, eu me imaginava trabalhando em um escritório [...]. (M.4).

[...] a escolha que fiz foi e é a mais apropriada para atingir os meus objetivos de ser um servidor público [...]. (M.7).

Embora o mercado de trabalho na cidade não reconhecesse a competência desse profissional, eu optei por essa graduação. (M.8).

A escolha do curso está associada a minha experiência profissional e estudantil. Deste o período do ensino básico me interessei pelas organizações de eventos e liderança de turma [...]. (M.10).

[...] em 2012 fui selecionada para trabalhar como assessora executiva em uma empresa de comunicação da capital, o que me motivou a buscar o curso de secretariado executivo. (M.13).

Uma primeira constatação: mediante uma provocação, a escritura do texto sai! Portanto, era preciso animá-los para a escritura do memorial descritivo, fazendo o recorte na aprendizagem durante o ensino superior e, caso já trabalhassem, em sua atuação como profissional, ou seja, focar no conteúdo temático.

Nesse sentido, entendemos com Morin (2014, p. 24) que: “Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos.” Afinal, conhecer e trabalhar com o gênero memorial descritivo ativaria as estruturas cognitivas já estabelecidas (MOREIRA, 2011) e, ao mesmo tempo, outras seriam acionadas, provocadas.

E essas estruturas já conhecidas e as novas a serem construídas conduzem a Vygotsky (1998 apud REGO, 2000), que indica a existência de dois níveis de desenvolvimento humano: aquele em que as conquistas já estão efetivadas – o conhecido (registrado como o conceito de subsunção de Ausubel); e o nível de desenvolvimento potencial, relativo às conquistas que podem ser construídas obtidas com o auxílio de outra pessoa; ou seja, passíveis de transformar o desenvolvimento proximal em desenvolvimento real.

O papel principal do docente é mediar a aprendizagem. Para tanto, precisa estabelecer ações capazes de fazer o estudante sair da sua zona real (sua estrutura estabelecida), passar pelo desenvolvimento potencial e, então, chegar novamente a uma etapa real de conhecimento.

3.2 SEGUNDA ETAPA

Com o primeiro texto produzido, era a hora dialogar e apresentar o gênero memorial descritivo como instrumento de ação social.

Nesse momento, foram analisados alguns memoriais de formação em que os estudantes deveriam, seguindo um roteiro,⁶ identificar o plano geral do memorial, observando as características dele. Deveriam observar o discurso predominante, suas marcas linguísticas de pessoa e de espaço, tipos de frases e o tempo verbal predominante. Além disso, observar os mecanismos enunciativos e verificar se havia marcas de subjetividade no memorial e a respectiva ocorrência ou não de modalizadores. Também deveria ser considerada a polifonia, verificando-se como o autor do memorial se reportava ao discurso alheio.

Ainda precisariam notar o funcionamento do texto, seus conectores, observar qual o tipo predominante de organização (narrativa, descritiva, dialógica, argumentativa...), analisando qual a função dessa organização em relação ao gênero memorial; assim como os mecanismos de textualização: que tempo verbal predomina e quais os mecanismos de conexão mais recorrentes, o registro formal ou informal, as escolhas lexicais.

O resultado dessa análise foi amplamente discutido. Tratou-se de um momento bastante produtivo, pois permitiu que os estudantes se aproximassem desse gênero. Foi possível ampliar os conhecimentos acerca do que contempla o memorial, de como ele deveria ser organizado, do que poderia ser dito, das formas verbais mais recorrentes, do envolvimento subjetivo do autor, além de outros aspectos.

Após essa parada, foram estabelecidas, coletivamente, sugestões sobre os elementos que deveriam ser contemplados, no que diz respeito ao que Bakhtin (2000) aponta como o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Marcuschi (2008) aponta que o memorial descritivo está inserido no domínio discursivo instrucional (científico, acadêmico e educacional) e se apresenta na modalidade escrita da língua. Para o autor, o domínio discursivo é “uma esfera da vida social ou institucional na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e

⁶ Roteiro apresentado no item: “Uma proposta metodológica possível”, deste texto.

respectivas estratégias de compreensão” (MARCUSCH, 2008, p. 194). Além disso, argumenta que esses domínios “operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros” (MARCUSCH, 2008, p. 194).

Vieira (2017, p. 292) explana que os “memoriais são escritos na primeira pessoa do singular, da mesma forma que as cartas, as confissões, os diários e as memórias. Esse gênero de escrita de si expõe as razões do sujeito na sua parcialidade e subjetividade”.

Por sua vez, Severino (2000, p.176) assinala o que compõe a estrutura do memorial:

Enquanto texto narrativo e interpretativo recomenda-se que o Memorial inclua em sua estrutura redacional subdivisões com tópicos/títulos que destaquem os momentos mais significativos. No mínimo, aqueles mais gerais, como os momentos de formação, da atuação profissional, da produção científica etc. Melhor ficaria, no entanto, se esta divisão já traduzisse uma significação temática que realçasse a especificidade daquele momento.

Sendo assim, a decisão dos estudantes foi focar nos conteúdos aprendidos durante os semestres, evidenciando, caso fosse de seu interesse, a área na qual estavam fazendo o projeto de estágio (TCC), o que colaboraria para a fundamentação do trabalho de conclusão do curso que estava em construção. Além disso, deveriam registrar as participações e organização de eventos.

Ao mesmo tempo, foram decididas três datas para a entrega do memorial para correção da docente e solicitação dos ajustes necessários. Entre uma data e outra propôs-se um intervalo de vinte dias, para que, após a leitura da docente, houvesse tempo para o aprimoramento do memorial. Também foi decidido que o texto seria formatado de acordo com as normas da ABNT.

3.3 TERCEIRA ETAPA: DEVOLUTIVA DA PRIMEIRA PRODUÇÃO – MOMENTO DE SE AFASTAR DAS SUBJETIVIDADES

Como a primeira proposta objetivava falar sobre a experiência com a educação básica e apareceram muitas reflexões relacionadas à vida familiar, com raras exceções, a primeira versão do memorial chegou, ainda, recheada das dificuldades pelas quais os estudantes passavam no curso de secretariado, na vida familiar e profissional. Mas era a hora de trazer as reflexões teóricas do curso, estabelecendo relações com sua prática.

Para aperfeiçoar o texto e deixá-lo com uma escrita mais próxima do desejado, com ampliação do registro das memórias relacionadas com a formação, foram lançadas algumas perguntas para levar os estudantes a refletir, especialmente, sobre seu curso superior, sua aprendizagem e em que isso implicaria ou implicava em sua vida profissional. As perguntas principais tiveram três enfoques: a. *O profissional*: Qual o papel, na sociedade, que o acadêmico exerce a partir da sua formação? Qual a relevância da profissão no mercado de trabalho? Quais suas principais atribuições? Quem é o profissional secretário executivo? Qual o papel do(a) secretário(a) executivo(a) numa empresa? Que relação você estabelece com o que já aprendeu na academia e a sua profissão? b. *As aprendizagens*: O que foi aprendido com mais profundidade durante o

curso? O que aprenderam que consideram importante para sua atuação profissional? Quais foram os fatos particulares, ocorridos em cada uma dessas etapas, que mais marcaram esse processo? Quais as maiores dificuldades durante o curso? Quais as maiores afinidades? c. *Perspectivas para o futuro*: Em que área(s) do curso gostaria de se especializar? Por quê? Pretende atuar como secretário(a)? Por quê?

3.4 TERCEIRA ETAPA: SEGUNDA VERSÃO DO MEMORIAL

A segunda versão teve como objetivo principal orientar os estudantes para refletir sobre a prática da escrita e da reescrita textual, a fim de adequar o seu texto à situação de comunicação estabelecida. Então, além de observar o que deveria ter sido exposto sobre o conteúdo temático, teve como foco avaliar se a escrita estava adequada ao contexto, ao destinatário, se o memorial refletiu criticamente sobre os fatos narrados; se considerou os aspectos essenciais da construção composicional que implica o gênero da ordem do relatar e descrever (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004)⁷; se fez uso adequado de organizadores textuais, dando progressão ao texto, enfim, aquilo que diz respeito à estruturação geral interna do enunciado.

Por isso, foi o momento de se observar e reconhecer o conteúdo temático (memórias pessoais, acadêmicas e profissionais), verificar se o memorial refletiu criticamente sobre os fatos narrados, seu estilo ou organização textual (uso dos indicadores de relato, verbo no pretérito, relatores temporais, se fez uso adequado de organizadores textuais, dando progressão ao seu texto) e estilo, isto é, os recursos lexicais e fraseológicos utilizados (nesse caso o registro formal escrito e em primeira pessoa). Foi o momento de se observar o uso adequado da norma culta da língua, com aspectos relacionados ao discurso polifônico: citação direta, indireta (paráfrase).

Nessa etapa, juntos, professor e aluno olharam o memorial produzido para ver o que deveria ser modificado, acrescentado, corrigido. Fez-se, então, um roteiro no qual o aluno deveria se pautar para analisar o seu memorial, a saber: foram acionadas sequências narrativas e descritivas na construção do texto? A escolha de recursos lexicais e semânticos está de acordo com a situação de produção do discurso? Foram utilizados elementos linguísticos responsáveis pela organização do espaço-tempo – na sequência do narrar? Os mecanismos coesivos estão empregados de modo a assegurar a textualidade? Como se organiza a presença de vozes sociais no texto? Há marcas de subjetividade no texto? Cite-as se houver. O enunciatador conseguiu refletir sobre a construção de sua identidade como sujeito social e histórico, permeado pelas vivências familiar, pessoal, acadêmica e profissional? Como o enunciatador revela a sua autoria no texto?

Ao término dessa análise, foi produzida a reescrita levando em conta aquilo que ainda era necessário ajustar. E assim chegou-se à última estação: o memorial pronto – a terceira versão do memorial acadêmico descritivo. Parte dessa produção é compartilhada em anexo.

⁷ Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), levando em consideração as capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, agrupam os gêneros textuais em cinco ordens: narrar, relatar, argumentar, expor, instruir ou prescrever.

Diante do trabalho realizado, consoante os resultados obtidos, uma proposta didática pôde ser estabelecida, como segue.

4 UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POSSÍVEL

O gênero memorial descritivo tem como foco principal a esfera acadêmica e, em escala menor, espaços relacionados a algumas profissões que exigem, muitas vezes, a apresentação de um memorial como prerequisite para o ingresso no trabalho.

Por isso, uma das características que a produção desse gênero exige é o diálogo com a vida pessoal, a história acadêmico-formativa e a relação estabelecida, na grande maioria das vezes, com sua atuação profissional.

Estabelecidos esses parâmetros sobre o gênero, uma proposta de trabalho pode comportar os seguintes passos:

- 1) Ativação do conhecimento prévio sobre o gênero e o tema a serem abordados mediante diálogo e posterior escritura das memórias sobre a vivência na educação básica;
- 2) Apresentação do gênero por meio da leitura e análise de memorial descritivo, seguindo um roteiro, observando aspectos relacionados ao conteúdo temático, estilo e construção composicional (o roteiro deve conter questões que levem o estudante a refletir sobre o que constitui o gênero);

Possível roteiro⁸ no reconhecimento dos elementos principais de um memorial descritivo, a saber: conteúdo temático, plano composicional e estilo.

Em que momentos o memorial descritivo é solicitado? Por quê? O que vocês sabem sobre memorial descritivo? Enfim, buscar saber o porquê dessa atividade de comunicação científica na vida social.

Construção composicional: *Condições de produção: autor do memorial analisado e a sua função social (Quem é ele? Que papel social desempenha?)*

Quando o memorial foi escrito? Para quem ou para qual instituição foi destinado? Qual a sua finalidade?

- Estrutura: quantas páginas o texto possui? Como está dividido o conteúdo?

- Aspectos linguísticos: O texto está escrito em que pessoa? Qual o tipo verbal predominante?

Conteúdo temático: *Qual o tema principal tratado pelo autor? Descreva-o(s). O autor apresenta sua identidade apontando os aspectos acadêmico, profissional, subjetivo-pessoal? Reflete sobre eles? Reflete sobre sua prática? Faz prospecções para sua vida profissional, acadêmica ou pessoal?*

Estilo: *Que sequências discursivas/textuais predominam no memorial em análise? Como se organiza a presença de vozes sociais no texto? Que tipo de discurso utilizado é mais recorrente? Por que você acredita que ele usou mais este tipo de discurso? A escrita é mais objetiva ou mais subjetiva? Destaque partes dessa escrita, comprovando os traços subjetivos e objetivos. Quais as características enunciativas do autor? Há modalizadores presentes? Você percebe a autoria no texto? Como ela se mostra?*

⁸ Este roteiro levou em consideração as leituras de Bakhtin (2000, 2009), Brandão (2002) e de outras obras que tratavam sobre gênero e ensino como em Rojo (2000), Koch (2002), Voese (2004), Marcuschi (2008), entre outros. Neste momento, para este trabalho, ainda não havia familiaridade com a discussão sobre sequência didática, como apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Posteriormente a essa atividade com os memoriais, começou-se estudo dessa temática.

3) Sistematização das observações pontuadas pelos estudantes acerca do conteúdo temático, estilo e construção composicional (após a discussão e análise das respostas, delinear o que é recorrente no gênero – o que é mais ou menos estável –, descrevendo os principais interlocutores do memorial e estabelecendo as esferas em que o gênero é requerido e o seu modo de organização.

4) Produção inicial do gênero mediante um roteiro preestabelecido coletivamente, com posterior atividade de **refazimento**, observando elementos próprios da composição do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional – seguir o roteiro de questões elencadas pelo docente (descritas nas estações 2 e 3).

5) Transformação do memorial em objeto de estudo, seguindo análise de um roteiro em que se preconizam os aspectos desse gênero.

Possível roteiro para a análise dos memoriais produzidos em sala:

O posicionamento enunciativo está coerente com a ação de linguagem materializada na produção do gênero memorial?

Foram acionadas sequências narrativas e descritivas na construção do texto?

A escolha de recursos lexicais e semânticos está de acordo com a situação de produção do discurso?

Foram utilizados elementos linguísticos responsáveis pela organização do espaço-tempo – na sequência do narrar?

Os mecanismos coesivos estão empregados de modo a assegurar a textualidade?

Como se organiza a presença de vozes sociais no texto?

Há marcas de subjetividade no texto?

O enunciadador conseguiu refletir sobre a construção de sua identidade como sujeito social e histórico, permeado pelas vivências familiar, pessoal, acadêmica e profissional?

Como o enunciadador revela a sua autoria no texto?

O autor faz projeções para seu futuro? Apresenta seus objetivos acadêmico, profissional ou pessoal?

O texto segue as normas da ABNT?

6) Versão final: o memorial volta a ser visto na totalidade, a fim de ser verificado se os estudantes demonstraram ter compreendido esse gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bakhtin (2000) afirma que os gêneros são apropriados pelas pessoas durante a trajetória de sua vida e refletem a sua participação em determinada comunidade e em situações específicas de interação. Em cada uma dessas situações, que ele chama de esferas comunicativas, o ser humano vai conformando gêneros que acabam se tornando modelos para determinados contextos. Um desses modelos estabelecidos é o memorial descritivo, que faz parte tanto do mundo do trabalho como do acadêmico. É um gênero secundário que, pela sua especificidade e uso em determinadas esferas, deveria ser ensinado nos cursos de graduação. E foi o que se propôs a fazer.

O resultado do trabalho possibilitou que os alunos refletissem sobre sua trajetória, destacando os principais aspectos do que os constituiu subjetivamente, bem como o que se refere à formação acadêmico-profissional, apontando o que foi mais importante.

Quando se fala em ensinar tal gênero para tal contexto, é importante refletir sobre a importância que tem a educação no cotidiano das pessoas e o que ela deve provocar em suas vidas. Morin (2014, p. 22) assim assinala: “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral”. E diz que, quando se fala em meios que “permitem assegurar a formação e desenvolvimento de um ser humano”, dever-se-ia se saber que “a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (MORIN, 2014, p. 10-11).

Os memoriais escritos pelos estudantes apresentam uma reflexão sobre sua vida pessoal, acadêmica e profissional e apontam uma autonomia do espírito no que diz respeito às marcas que cada etapa de sua vida deixou.

E o reflexo dessa atividade de escritura foi percebido em vários momentos em sala. Na aula da saudade, uma estudante pontuou que, ao produzir o memorial descritivo, lembranças importantes foram acionadas, momentos admiráveis foram lembrados e registrados. Outra aluna assinalou em seu memorial: *Que felicidade ter chegado até aqui. Ter escrito esse memorial me fez lembrar todos os obstáculos superados*” (M. 12). Em outro momento, no qual se trabalhou o gênero carta de intenção, os alunos buscaram em seus memoriais os registros para fundamentar sua escritura. Demonstraram entender que os gêneros, de alguma maneira, se tocavam – o que poderia ser reportado ao que Marcuschi (2008, p. 163-170) designa de intergenericidade e intertextualidade.

Trabalhar com gêneros que circulam socialmente, tomando a língua materializada nos diversos contextos de interação, possibilita um trabalho bem produtivo, pois se trata de atividade que possui sentido para os estudantes.

Em anexo, apresenta-se uma pequena parte⁹ do que foi produzido pelos estudantes, acrescido de algumas das reflexões sobre sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volóchinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2002.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

⁹ Os memoriais transitaram entre seis e onze páginas.

- HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Organização e apresentação: Anna Cristina Bentes; Renato C. Rezende; Marco Antônio Rosa Machado. Tradução: Anna Cristina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-58. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v.11).
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.
- MORIN, E. [1921]. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- OLIVEIRA, J. L. de. *Texto acadêmico: técnicas de redação e de pesquisa científica*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, jul.-set. 2014.
- ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- VIEIRA, C. E. Exercício de escrita de si: uma trajetória intelectual no âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 291-312, jan.-mar. 2017.
- VOESE, I. *Análise do discurso e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

ANEXO – REGISTROS E REFLEXÕES

A) REFLEXÕES SOBRE A VIDA PESSOAL E A FUTURA PROFISSÃO

Alguns meses depois de estar estudando e trabalhando, percebi que estava com excesso de trabalho, minha função era atendimento ao cliente, porém exercia além do que “devia”. É obvio que sou ciente de eficácia e eficiência, no entanto, já excedia o suficiente: atendimento ao cliente, operador de caixa, limpeza, produção de lanches, saladas de variados tipos, sucos, cafés quentes gelados etc. (M. 9)

A produção do memorial me fez refletir sobre minha vida acadêmica. Desde que iniciei o curso em 2013, só trabalhei e estudei, não fiz curso nenhum. Até mesmo um curso de inglês que sempre pensei e preciso fazer, não fiz. Eu tenho mania de deixar as coisas para depois e quando nos damos conta o tempo passou e não concluímos nada. (M. 16)

Diante de tudo, percebo abrindo a minha frente um leque de opções profissionais que eu posso considerar [...], sem deixar, à parte, o objetivo de passar em concursos, ou enredar-me na área de docência e, até mesmo, fundar uma empresa de assessoria executiva. Surge então um questionamento inquietante, de que não seria este um grande desafio para mim, como Secretária Executiva, ter uma visão empreendedora, e como estratégia focar nas mudanças mercadológicas que o exercício da profissão exige e me tornar competitiva para atender as necessidades pungentes? Preciso descobrir. (M. 2)

E no final percebi que tudo que passei foi para me tornar uma profissional em secretariado com domínio de fala, e umas das principais armas da secretária é ter uma boa oratória, saber persuadir, indagar, negar, sugerir e expor. (M. 1)

Senti imensa afinidade com as competências, habilidades e atitudes que o profissional de secretariado precisa ter, por serem características que eu já admirava em um ser humano de bem. Embora saiba que é um profissional que tem sua ética sob constante ataque, principalmente se for do sexo feminino, pois criaram um estereótipo negativo da mulher, como em submissão a todos os desejos de seu executivo, ainda que impróprios. (M. 5)

Conheci a profissão que já exercia na época, sem saber que existia código de ética, leis que regulamentam a profissão e todo potencial que um profissional da área de secretariado necessita desenvolver para desempenhar com eficácia suas funções e atuar em nível estratégico. (M. 12)

B) REFLEXÕES SOBRE O CURSO

Nesse período, aprendi, também, sobre o tema empreendedorismo. Descobri que empreender não é exatamente abrir uma empresa, mas sim descobrir uma oportunidade e transformá-la em algo lucrativo, não necessariamente monetário. Com o estudo desse tema, ficou claro que a arte de empreender não é algo exclusivamente inato, ou seja, um dom que poucas pessoas possuem, mas algo que qualquer pessoa pode desenvolver ao longo da vida, por meio do estudo ou por necessidade. Diante disso, é interessante que o secretário executivo desenvolva as características de um empreendedor, pois isso será um grande diferencial para a sua carreira, já que esse profissional terá capacidade para promover ações de melhorias para a empresa em que trabalha, visando ao crescimento dessa no mercado. (M.4)

Mas foi durante todo o curso de secretariado executivo que pude conhecer um pouco mais da sua história e suas funções. Aprendi que a minha profissão surgiu com os escribas e que sofreu uma evolução após a segunda guerra mundial. É que os homens que ocupava o cargo de Secretário morreram na batalha e daí abriu um espaço para as mulheres atuar como secretária. (M. 7)

Se tratando de conteúdo, o curso como um todo me fez perceber o quanto é importante ser polivalente, proativo, estar a par da economia nacional e mundial, saber outros idiomas, além disso, ampliou meu interesse pelo saber e me despertou para um novo alvo: a especialização, embora ainda indefinida. Afinal de contas a graduação não é o fim, mas sim o início de outra etapa, ainda mais precisa e minuciosa, a qual deverei escolher bem. (M. 8)

No curso, o que mais me identifiquei foi com a administração, gosto muito e trabalho na área. Também sou responsável por garantir a organização e a funcionalidade das rotinas das empresas e profissionais e liberais. O que eu aprendo no curso eu aplico na empresa que trabalho. Agreguei vários valores dentro da empresa, como trabalhar em equipe, se colocar no lugar do outro etc. (M. 11)

As experiências já vividas em minha profissão e os novos conhecimentos adquiridos através do curso de Bacharel em Secretariado Executivo Bilíngue trouxeram-me a certeza de que a busca pelo constante aprimoramento profissional e o empenho na execução das atividades profissionais são os pilares para o sucesso do profissional de secretariado executivo. (M. 16)

C) REFLEXÕES SOBRE A PROFISSÃO/MUNDO DO TRABALHO

Nessa nova função, eu consegui colocar em prática alguns conhecimentos obtidos no curso de secretariado executivo, pois o principal propósito do setor de controladoria é assessorar os diretores e gerentes nas tomadas de decisões, fornecendo dados e relatórios pelos quais consigam avaliar a viabilidade, lucros ou prejuízos antes da decisão. O perfil do curso de encaixou perfeitamente com o setor, pois assim como o profissional de secretariado, o controller deve ser ético, discreto, leal, proativo, dinâmico, possuir uma visão holística da empresa e postura formal. (M.3)

Desde então, venho exercendo atividades de assessoria executiva, estou cursando MBA em Assessoria Executiva, bem como o curso de Secretariado Executivo. Tudo vem acrescentando conhecimento e enriquecendo minha vida profissional. Atuo diretamente na área, apoiando gerentes e diretores em suas tomadas de decisões e o aprendizado durante o curso faz total diferença nessas tarefas diárias. A gestão estratégica é inteiramente ligada à função do secretário executivo, direciona efetivamente nos processos decisórios de uma empresa ou departamento. Outro aspecto importante que o curso tem feito a diferença é em relação às informações e processamentos de dados, esse conhecimento colaborou significativamente em minhas atividades de assessoria. (M. 13).

Experiência magna.¹⁰ As atividades desenvolvidas foram cem por cento relacionadas ao perfil do profissional de secretariado executivo: assessoria nas reuniões do Diretor, controle de agenda, aporte na organização de eventos oficiais... Resolução de conflitos. Oportunidade enriquecedora e, por meio desta, conheci um professor que fazia Doutorado no exterior e uma companheira de estágio indicou-me a ele para suporte na tabulação de dados que, para minha futura sorte, o tema era relacionado ao agronegócio. (M. 10).

O profissional de Secretariado Executivo deve estar preparado para atuar em diversas áreas. Mas um bom profissional não deve se acomodar apenas com um curso, tem que estar no processo de constante aprendizagem, e buscar fora o que acredita que pode ajudar a desenvolver suas competências e alavancar sua carreira. (M.6).

Um profissional de secretariado executivo pode se tornar um líder. O que é ser um líder? No meu ponto de vista, a liderança não é um cargo e, sim, vem do comportamento do ser humano para com os outros ao seu redor, é saber ter ética, respeitar a sociedade, as opiniões, saber ouvir e ao mesmo tempo dar um feedback construtivo. (M. 14).

Não basta saber usar as novas tecnologias, no sentido de operá-las para executar as atividades rotineiras da profissão. O profissional de secretariado precisa ter uma visão holística do mundo atual, saber lidar com os diferentes fatores que interferem no seu fazer diário e necessidades das diferentes instituições sociais, sejam elas públicas, privadas. (M. 15).



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹⁰ Referindo-se ao estágio durante o curso.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200207-7218>

Recebido em: 05/09/18 | Aprovado em: 26/03/20

ESTUDO SEMIÓTICO DE PERCURSOS PASSIONAIS NO SAMBA-CANÇÃO

A Semiotic Study of Passional Courses | Estudos semióticos de trajetória pasional
In The Samba-Canção Music | en samba-canção

Álvaro Antônio Caretta*

Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Departamento de Letras, Guarulhos, SP, Brasil

Resumo: O universo da música popular brasileira é repleto de elementos passionais, mas o gênero que fez da paixão o seu estilo foi o samba-canção. Este artigo, com base nas propostas da semiótica, aborda as paixões no discurso desse gênero musical, procurando compreender como os efeitos de sentido passionais são elaborados em suas composições. Para isso, tendo como orientação o consagrado ensaio *De la colère*, de A. J. Greimas, é realizado um recorte, constituído pelas canções *As rosas não falam* (1976), *Volta* (1978), *Quem há de dizer* (1972), *Atiraste uma pedra* (1958), *Vingança* (1972) e *Castigo* (1978). A observação de percursos passionais serve como estratégia para realizar uma leitura desse gênero musical. O artigo trabalha, então, com as paixões que determinam o percurso passional da vingança, contido no percurso da cólera, a fim de revelar o tratamento dado a elas nas composições do samba-canção.

Palavras-chave: Discurso. Semiótica. Canção popular. Paixões. Samba-canção.

Abstract: The universe of Brazilian popular music is full of passionate elements, but the genre that used the passion as style was the *samba-canção* (in English, literally “samba-song”). In this paper, based on semiotic notions, we analyse the passions in the discourse of this musical genre, trying to understand how the passionate sense effects in its composition are elaborated. In this regard, guided by A. J. Greimas renowned essay *De la colère*, we made an excerpt consisted by the songs *As rosas não falam* (1976), *Volta* (1978), *Quem há de dizer* (1972), *Atiraste uma pedra* (1958), *Vingança* (1972) e *Castigo* (1978). When observing passional courses, they serve as strategy to perform a reading of that musical genre. In brief, we work with the passions, which determine the passional course of revenge, inserted in the cholera course, in order to reveal the treatment provided to them in *samba-canção*'s compositions.

Keywords: Discourse. Semiotics. Popular song. Passions. *Samba-canção*.

Resumen: El universo de la música popular brasileña es lleno de elementos pasionales, pero el género que hace de la pasión su estilo es el *samba-canção*. Este artículo, basado en propuestas de semiótica, enfoca pasiones del discurso de ese género musical, buscando comprender cómo los efectos pasionales de sentido son elaborados en sus composiciones. Para ello, bajo la guía del reconocido ensayo *De la colère*, de A. J. Greimas, es realizado un recorte constituido por las canciones *As rosas não falam* (1976), *Volta* (1978), *Quem há de dizer* (1972), *Atiraste uma pedra* (1958), *Vingança* (1972) y *Castigo* (1978). La observación de recursos pasionales sirve como estrategia para una lectura de ese género musical. Entonces, el artículo trabaja con pasiones que determinan la trayectoria pasional de venganza, de la trayectoria de rabia, para revelar el tratamiento a ellas dirigido en composiciones del *samba-canção*.

Palabras clave: Discurso. Semiótica. Canción popular. Pasiones. *Samba-canção*.

* Doutor em Semiótica e Linguística Geral. Professor Adjunto do Departamento de Letras da UNIFESP.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6580-0226>. E-mail: alcaretta@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, os estudos semióticos abordaram o percurso do sujeito tendo em vista as transformações narrativas determinadas pelo /fazer/. Pressupostas a esse /fazer/ estão as modalidades que constituem a competência modal do sujeito, ou seja, o seu /ser/. O /fazer/ do sujeito atua como elemento transformador ao promover alterações em sua própria competência modal, estabelecendo um novo /ser/. Concebe-se, assim, um percurso em que as relações entre o /ser/ e o /fazer/ são determinadas por uma sintaxe passional (FONTANILLE, 1986), orientada pelas variações tensivas nas instâncias do nível profundo e estabelecida no nível discursivo por uma sequência de figuras passionais.

Segundo Edward Lopes (1989/90, p.154-160), as paixões no discurso são compreendidas não como uma estrutura que se esgota em si mesma, mas como uma "força" determinante na progressão do percurso passional do sujeito, no qual o /ser/ e o /fazer/ coabitam intrinsecamente. O /fazer/ revela-se em forma de ato como uma exteriorização do /ser/, enquanto este é a potência que o orienta.

A paixão, interpretada como potência, impele o sujeito à ação por meio da projeção de um percurso narrativo. Desse ângulo, a paixão é vista em seu aspecto incoativo como tendência e o resultado desse percurso revela-a em seu aspecto terminativo. Esse estado final pode ainda, dependendo do arranjo modal instituído, reassumir o caráter incoativo e dar sequência ao percurso passional.

O ritmo desse percurso, apreendido a partir da sequência das figuras passionais, reflete o movimento tensivo que o ativa. Ele é sempre de ordem conjunta, determinado pelos movimentos de atração e repulsão presentes na relação entre o sujeito e o objeto ou entre sujeitos. Em se tratando de um discurso como a canção, o ritmo discursivo revela-se também no componente melódico que, enquanto fenômeno inscrito no tempo, estabelece-se pelos movimentos de aceleração e desaceleração da melodia, cuja gênese está nas oscilações tensivas inerentes à progressão do percurso passional do sujeito.

Este trabalho tem como objetivo estudar um conjunto de canções pertencentes ao gênero samba-canção e analisar, com base nas propostas da semiótica das paixões, como os efeitos de sentido passional são trabalhados nas composições. Frente à grande variedade de paixões que o samba-canção apresenta, a observação dos percursos passionais revela-se uma boa estratégia metodológica para se realizar uma leitura desse gênero musical. Em seu consagrado ensaio *De La Colère* (1983), Greimas estudou os vários estados passionais que compõem o percurso da cólera, assim como as variações que se estabelecem a partir dele. Como metodologia, seguiremos, baseados neste artigo seminal, um roteiro das paixões que determinam o percurso passional da vingança, contido no percurso da cólera, por meio das canções “As rosas não falam” (1976), “Volta” (1978), “Quem há de dizer” (1972), “Atiraste uma pedra” (1958), “Vingança” (1972) e “Castigo” (1978), com a finalidade de estudar semioticamente o tratamento linguístico e melódico dado a esses percursos passionais nesses clássicos do samba-canção.

2 A SEMIÓTICA DA CANÇÃO

Como a canção é um gênero sincrético composto pelas linguagens verbal e musical, para estudar a imagem do enunciador nos enunciados, é preciso observar o seu modo de dizer, analisando as estratégias que ele utiliza para compatibilizar os elementos linguísticos e melódicos. Para isso, lançamos mão das propostas do semioticista Luiz Tatit, que desenvolveu um modelo bastante produtivo para o estudo da significação na canção popular.

Tatit procurou compreender como se estabelece a produção do sentido na canção. Nessa empreitada, seus estudos voltaram-se para uma investigação das estruturas fundamentais que determinam as marcas estabelecidas na superfície do discurso, no intuito de determinar parâmetros homogêneos para a análise da relação entre letra e melodia.

Nesse sentido, a tensividade fórica, estabelecida nas estruturas profundas do discurso por uma proto-sintaxe, vai determinar leis comuns tanto para a letra quanto para a melodia. A atração tensiva inerente à relação sujeito-objeto, quando determinada narrativamente pela conjunção, estabelece-se melodicamente pela reiteração dos motivos (concentração) e quando pela disjunção, promove uma valorização do percurso melódico em busca da conjunção (extensão). A concepção do nível missivo no percurso gerativo da canção baseada nas pesquisas de Zilberberg em *“Pour introduire le faire missif”* (1988) estabelece os valores remissivos (retenções) e os emissivos (distensões) como protótipos dos programas narrativo e melódico que serão trabalhados na superfície pelo sujeito da enunciação. Tendo em vista o caráter eminentemente entoativo da canção, a releitura que Tatit faz dos estudos sobre a silabação em Saussure, Hjelmslev e Zilberberg é muito pertinente pelo fato de estabelecer uma relação direta entre o nível fórico e o plano de expressão da canção.

Em síntese, o modelo apresentado por Tatit propõe três tipos de integração entre a melodia e a letra: a tematização, a passionalização e a figurativização. O “modo de dizer” do enunciador nas canções pode ser compreendido pela manipulação dessas três estratégias que, em uma análise discursiva, devem ser compreendidas tendo em vista as condições de enunciação, para que assim adquiram valor discursivo.

A passionalização propicia ao enunciador apresentar estados passionais na canção. Nela, a melodia explora o percurso melódico com grandes curvas e saltos ascendentes e descendentes, investindo na duração das notas que incidem nos sons vocálicos, recursos esses que desaceleram a melodia.

Uma integração baseada no restabelecimento dos elos perdidos. Na letra, temos em geral a descrição dos estados passionais que acusam a ausência do outro, o sentimento (presente, passado ou futuro) de distância, de perda, e a necessidade de reconquista, enquanto na melodia manifestam-se direções que exploram amplamente o campo de tessitura (de praxe mais dilatado), servindo-se mais uma vez de decisões musicalmente complementares: desaceleração do andamento, valorização das durações vocálicas [...] (TATIT; LOPES, 2008, p. 21).

A tematização é um processo em que a duração das vogais é reduzida e promove-se a reiteração dos motivos rítmico-melódicos, produzindo uma progressão melódica mais veloz, segmentada pelos ataques das consoantes. A tematização melódica é compatível com letras que descrevem sentimentos ou acontecimentos eufóricos. Ela também define gêneros musicais como o maxixe, o samba, a marcha etc., tendo em vista as particularidades musicais de cada um desses ritmos.

Uma integração baseada num processo geral de celebração. Na letra, exalta-se a mulher desejada, a terra natal, a dança preferida, o gênero musical, uma data, um acontecimento, enquanto na melodia manifesta-se uma tendência para a formação de motivos e temas a partir de decisões musicalmente complementares: aceleração do andamento, valorização dos ataques consonantais e acentos vocálicos (consequentemente, redução das durações) e procedimentos de reiteração (TATIT; LOPES, 2008, p.19).

O processo de figurativização caracteriza-se pela submissão da melodia às inflexões da fala. A letra apresenta os interlocutores por meio dos dêiticos de pessoa, “eu-tu”; de tempo, “aqui”; e de espaço, “agora”, que determinam o momento da enunciação e estabelecem as referências para outras categorias.

Esse processo geral de programação entoativa da melodia e de estabelecimento coloquial do texto pode ser denominado figurativização por sugerir ao ouvinte verdadeiras cenas (ou figuras) enunciativas. Pela figurativização captamos a voz que fala no interior da voz que canta (TATIT; LOPES, 2008, p. 21).

A figurativização é um processo que se aproxima da entonação da fala cotidiana, criando o efeito figurativo de situação locutiva.

Baseados nessas indicações, consideramos que a canção reconstrói em seu interior uma compatibilidade com a qual estamos acostumados a conviver: tudo que enunciamos já vem com melodia. Trata-se, portanto, da produção de um efeito figurativo de locução (TATIT; LOPES, 2008, p.18).

Segundo Tatit e Lopes (2008, p. 21-22), dois elementos são fundamentais na criação do efeito de situação locutiva: os dêiticos e os tonemas. Elementos linguísticos que marcam as posições enunciativas de tempo e de espaço na letra da canção, os dêiticos aparecem nos pronomes demonstrativos, advérbios, vocativos, imperativos etc. Os tonemas, inflexões da voz que finalizam as frases entoativas, obedecem a três movimentos melódicos: a descendência, que figurativiza uma finalização asseverativa, a ascendência, que sugere uma complementação compensatória, e a sustentação, que promove a continuidade.

É importante observar que a figurativização sempre está presente também nas canções temáticas e passionais. Como essas três estratégias persuasivas aparecem em caráter dominante, recessivo ou residual, nas canções figurativas, a figurativização se manifesta de maneira dominante, predominando a voz que fala sobre a voz que canta. Já nas canções passionais e temáticas, a figurativização está sempre presente como recessiva ou residual, submetendo a voz que fala à voz que canta.

Particularmente no samba-canção, poderemos observar a onipresença da passionalização, que propicia ao enunciador apresentar estados passionais. Nela, a melodia explora o percurso melódico com grandes curvas e saltos ascendentes e descendentes, investindo na duração das notas que incidem nos sons vocálicos, recursos esses que desaceleram a melodia. Quanto maior a duração das frequências, maior a tensividade. Para criar esse efeito de sentido na adequação entre os componentes melódico e linguístico, as vogais adquirem extrema importância, pois somente esses sons podem ter a sua duração ampliada. A frequência melódica já possui uma tensão inerente; se prolongada, ela se intensifica e, no caso de ela estar em ascensão na tessitura, apresenta uma maior carga de concentração de intensidade, recurso muito usado no samba-canção para enfatizar a carga passional de suas melodias.

O enunciador, ao optar pela persuasão passional, elabora um conjunto de relações linguísticas e melódicas na canção que vão assegurar a paixão no discurso. A canção convence pela identificação com os seus sentimentos, garantindo a eficácia de seu discurso.

3 O SENTIMENTO DE FALTA

A falta pode originar-se de um estado de espera simples, em que o sujeito (S1) deseja que outro sujeito (S2) mantenha a conjunção daquele com o objeto-valor: S1 /querer/ S2 /fazer/ (S1∩Ov). Caso isso não aconteça, S1 viverá um estado de insatisfação. A gênese do sentimento de falta pode ser também uma espera fiduciária: S1 /crer/ S2 /dever/ /fazer/ (S1∩Ov). Se esse contrato de confiança for rompido, o sujeito sofrerá uma decepção.

Em ambos os casos, os sentimentos de insatisfação ou decepção são modalizados por um /querer-ser/ em conflito com um /saber-não ser/. No plano narrativo, são determinados por uma não-conjunção e possuem uma aspectualidade terminativa. Esses sentimentos podem atenuar-se dando lugar a uma resignação ou transformar-se em um sentimento de falta, que possui uma aspectualidade incoativa - /querer/ - que modaliza um programa de liquidação da falta.

Essa questão foi desenvolvida por Greimas e Fontanille, em *Sémiotique des passions* (1991, p.202), quando apresentada a noção de *attachement*¹. Para que exista a falta, é imprescindível um apego do sujeito pelo objeto e a intensidade daquela será proporcional à deste. O fato de o sujeito estar em disjunção com o objeto, mas ao mesmo tempo apegado ao valor, estabelece o sentimento de falta. Sendo o sujeito dependente do objeto, a única possibilidade para ele estabilizar-se passionalmente é executar um programa narrativo de liquidação da falta.

O sentimento de falta é um tópico fundamental no universo temático do samba-canção. Para compreendê-lo melhor, analisaremos, agora, duas canções representativas desse gênero musical: “As rosas não falam” (1976), de Cartola, e “Volta” (1978), de Lupicínio Rodrigues.

¹ “Apego”, na tradução para o português.

AS ROSAS NÃO FALAM

Bate outra vez
Com esperanças o meu coração
Pois já vai terminando o verão, enfim!

Volto ao jardim
Com a certeza que devo chorar
Pois bem sei que não queres voltar para mim

Queixo-me às rosas,
Mas que bobagem
As rosas não falam
Simplesmente as rosas exalam
O perfume que roubam de ti, ai!

Devias vir
Para ver os meus olhos tristonhos
E quem sabe sonhavas meus sonhos, por fim.

O primeiro verso – “Bate outra vez” – denota o retorno de um estado passional já vivido anteriormente. A esperança que novamente invade o sujeito, figurativizado metonimicamente por “meu coração”, possui uma aspectualidade incoativa, pois é modalizada por um /querer-ser/ que promove a abertura de um simulacro passional.

O aspecto temporal, figurativizado por “já vai terminando o verão”, mais do que a passagem do tempo, expressa a chegada do momento oportuno para que renasça a esperança, momento esse bastante aguardado, como se percebe na interjeição “enfim!”.

A incoatividade estabelecida pela esperança - /querer-ser/ - induz o sujeito a realizar um programa narrativo – “volto ao jardim”. No entanto, ele está ciente de que sofrerá uma nova decepção – “Pois bem sei que não queres voltar/ Para mim”. Esse conflito entre o /querer-ser/ e o /saber-não ser/ anuncia o sentimento de falta.

O espaço, figurativizado como “jardim”, delimita a zona de flutuação da tensão passional, resultante dos estados passionais por que o sujeito já passou. Pode-se pressupor que ele já estivera em conjunção com o objeto e agora vive uma disjunção, devido ao fato de S2, figurativizado como “tu”, ser modalizado por um /não-querer/, fato do qual o sujeito é plenamente consciente.

O conflito entre o / querer-ser/ e o /saber-não ser/ determina a aspectualidade do simulacro passional. O aspecto incoativo é instaurado pelo /querer/ - “Bate outra vez” -, porém o /saber/ - “Pois bem sei” - recobre todo o percurso passional do sujeito fazendo com que as marcas de aspectualização encontrem-se, a priori, marcadas pela terminatividade. A abertura do simulacro no início da canção serve para que o sujeito expresse o seu lamento.

Em seu ensaio *De la nostalgie: Etude de sémantique lexicale* (1988), Greimas apresenta o lamento como estado doloroso, marcado por um estado de consciência. Na canção, o lamento é figurativizado pela expressão “Queixo-me às rosas”. O sujeito (S1) deseja exteriorizar seu sentimento de falta, mas a incoatividade estabelecida pelo /querer/ é novamente interrompida por um /saber/ – “mas que bobagem, as rosas não falam”.

Além de não possibilitar ao sujeito expressar o seu lamento, as rosas possuem uma carga semântica – “Simplesmente as rosas exalam/ O perfume que roubam de ti”- que intensifica o sentimento de falta, cuja tensão passional vem depositada na interjeição “Ai!”.

O sujeito sofre – “olhos tristonhos” – porque tem consciência da impossibilidade de uma nova conjunção. No entanto, devido ao apego, sempre lhe resta uma esperança – “e quem sabe sonhavas meus sonhos” – que, por meio de um /querer/ renovado, institui um ciclo contínuo em que se sucedem as figuras de esperança e decepção.

Essas modulações introduzem um ritmo percebido na melodia da canção que investe nas oscilações melódicas e valoriza a tonalização, prolongando e sustentando as notas principais de cada curva². Esse recurso, juntamente com a duração das pausas, institui a desaceleração como ritmo preponderante.

No final de cada fraseado melódico, ocorre uma síncope descendente que, apesar de acelerar a melodia, acaba conduzindo-a para um repouso na nota mais grave. A desaceleração também se apresenta na extensa gradação ascendente que vai desembocar na execução da interjeição “Ai!”, que figurativiza a carga passional resultante da oscilação entre a esperança e a decepção.

A melodia da última parte da canção é uma repetição da primeira. Isso confirma a opção pela desaceleração, criando um tempo que possibilita ao sujeito cultivar o seu sentimento de falta e viver o conflito entre a disjunção com o objeto e a conjunção com o valor, que sempre retorna à sua memória no perfume das rosas.

A canção “Volta”, de Lupicínio Rodrigues, também exemplifica muito bem a presença do sentimento de falta no samba-canção. Ela expõe o apelo desesperado de um sujeito em disjunção com o objeto.

VOLTA

Quantas noites não durmo
A rolar-me na cama
A sentir tanta coisa
Que a gente não sabe explicar quando ama

O calor das cobertas
Não me aquece direito
Não há força no mundo
Que possa afastar esse frio em meu peito

Volta
Vem viver outra vez a meu lado
Eu não posso dormir sem teu braço
Pois meu corpo está acostumado.

² Propõe-se que o leitor ouça as canções para acompanhar as análises, já que o contato com a obra é insubstituível. Caso queira visualizar a melodia, sugerimos o acompanhamento de uma partitura. Há vários sites que as dispõem.

O sujeito vive o sentimento de falta, com o agravante de ser prolongado, como mostra a aspectualização temporal “Quantas noites”. O embaraço passional que o sujeito vive, figurativizado por “a rolar-me na cama” e “a gente não sabe explicar”, justifica-se pelo apego que o prende ao objeto. Se for pressuposto um estado anterior, no qual o sujeito vivera um estado de conjunção, pode-se pensar as seguintes transformações: dormir - não dormir, conjunção – disjunção, emissivo – remissivo, continuidade – descontinuidade.

Além da inquietude, o sujeito vive um estado de insatisfação, também consequência de seu sentimento de falta “O calor das cobertas/ Não me aquece direito/ Não há força no mundo/Que possa afastar/ Esse frio em meu peito”. Esse estado passional pode ser representado pelas seguintes oposições: calor x frio, conjunção x disjunção, emissivo x remissivo, continuidade x descontinuidade.

“O calor das cobertas” não é o mesmo que o sujeito usufruía, sendo insuficiente para estabilizá-lo passionalmente. Ele é consciente de que não há outra alternativa para acabar com seu sentimento de falta a não ser uma nova conjunção. Assim, o apego determina o estado passional, modalizando a junção pelo /dever-ser/ (necessidade).

O aspecto melódico dessa parte, caracterizado por gradações descendentes em graus imediatos, ao valorizar as durações e explorar a extensão passional, acentua os aspectos remissivos presentes na letra. Notamos um salto que acelera a melodia, porém ele serve como impulso para uma outra gradação, o que reforça a opção pela desaceleração ao repetir o fraseado melódico anterior.

Na segunda parte da canção irrompe o apelo do sujeito: “Volta/ Vem viver outra vez a meu lado/ Eu não posso dormir sem teu braço/ Pois meu corpo está acostumado”. O apelo, expresso com toda a sua intensidade pela forma verbal “Volta”, direciona a intensidade do /querer/ ao objeto, agora transformado em sujeito S2. S1 clama, porque precisa de uma nova conjunção, no entanto delega o /fazer/ a S2. Esse apelo busca restituir todo um passado passional que o sujeito perdeu, a fim de restabelecer uma continuidade interrompida.

A nova conjunção desejada pelo sujeito é figurativizada pela expressão adverbial “ao meu lado” que expressa a aspectualização espacial da junção. Em oposição ao distanciamento, responsável pelos valores remissivos, a proximidade espacial retomaria os valores emissivos.

O sujeito tem plena consciência de seu apego e da necessidade da conjunção, sendo modalizado pelo /saber/ de que só poderá retomar a continuidade com a presença física do objeto, figurativizado metonicamente por “teu braço”³. O sujeito declara, então, a sua dependência, pois o objeto é parte dele.

Vimos que a melodia da primeira parte da canção, por meio da desaceleração explora os valores remissivos, mas essa duração excessiva cria a necessidade de valores emissivos.

³ Zilberberg (1988, p.107) discorre a respeito de uma semiótica da identificação, na qual existe uma relação de identidade entre o sujeito e o objeto que seria a razão da dependência do sujeito. Uma cisão nessa relação perturbaria a identidade do sujeito e conseqüentemente o desestabilizaria passionalmente.

Na segunda parte, a aceleração promovida pela transposição melódica na execução do apelo faz desse instante o mais representativo da canção. Nesse ponto, os valores remissivos são rejeitados, dando lugar ao fazer emissivo - / parada da parada/.

Porém, a aceleração imprimida por essa transposição é compensada por uma gradação descendente que retoma os valores remissivos. O sentimento de falta ainda persiste, pois o apelo não é suficiente para a retomada da continuidade, que só se efetuará por meio de uma nova conjunção com o objeto.

3.1 A RESIGNAÇÃO

Nas duas canções anteriores, o sujeito vive o sentimento de falta, devido à necessidade de conjunção com o objeto. No entanto, esse sentimento pode não chegar a existir, caso o sujeito, ainda que insatisfeito, aceite resignadamente a não-conjunção. Neste caso, segundo Greimas (1983, p.234), a insatisfação se atenua pouco a pouco tornando-se resignação.

A questão que pretendemos abordar aqui é como o sujeito se torna resignado e não vive o sentimento de falta, aceitando esse estado de não-conjunção com o objeto. A fim de compreendermos essa questão, tomaremos como exemplo a canção “Quem há de dizer” (1972), de Lupicínio Rodrigues e Alcides Gonçalves.

QUEM HÁ DE DIZER

Quem há de dizer
Que quem você está vendo
Naquela mesa bebendo
É o meu querido amor
Repare bem que toda vez que ela fala
Ilumina mais a sala
Do que a luz do refletor

O cabaret se inflama
Quando ela dança
E com a mesma esperança
Todos lhe põem o olhar
E eu, o dono,
Aqui no meu abandono
Espero, louco de sono,
O cabaret terminar

Rapaz! leve essa mulher contigo
Disse uma vez um amigo
Quando nos viu conversar
Vocês se amam
E o amor deve ser sagrado
O resto deixa de lado
Vá construir o seu lar

Palavra! Quase aceitei o conselho
O mundo, este grande espelho,
Que me fez pensar assim
Ela nasceu com o destino da lua
Pra todos que andam na rua
Não vai viver só pra mim.

O sujeito cria um simulacro no qual relata a um interlocutor a sua narrativa passional, caracterizada pela duração de um estado de resignação frente à não-conjunção com o objeto. A aspectualidade espacial desse simulacro revela, por meio do distanciamento – “naquela mesa bebendo” -, a não-conjunção.

Inicialmente é apresentado um discurso de estetização do objeto – “ela” -, instruindo-lhe um /saber/ e um /poder/ /fazer/ ao ressaltar a sua competência. O processo de estetização, segundo Zilberberg (1988, p. 111), tem como característica tornar o objeto ativo e o sujeito passivo: “Toda vez que ela fala/ Ilumina mais a sala/ Do que a luz do refletor/ O cabaré se inflama/ Quando ela dança”.

A competência atribuída ao objeto torna-o independente da relação com o sujeito. Essa disponibilidade cria condições para que aquele, devido às modalidades que lhe são atribuídas, desperte o desejo - /querer/- de um outro sujeito “todos”: “E com a mesma esperança/ Todos lhe põem o olhar”.

O sujeito vê-se obrigado a compartilhar o objeto, no entanto, não há uma efetiva rivalidade, pois ele acredita ser o seu verdadeiro possuidor, mesmo que essa conjunção esteja condicionada a uma temporalidade delimitada: “E eu o dono/ Aqui no meu abandono/ Espero louco de sono/ O cabaret terminar”. Essa espera do sujeito revela um estado de insatisfação que não chega a se instituir como sentimento de falta, visto que a espera é resignada.

A narrativa desse estado do sujeito, em um determinado momento, sofre uma fratura: “Rapaz! leve essa mulher contigo/ Disse uma vez um amigo/ Quando nos viu conversar”. Esse discurso do interlocutor, que se institui narrativamente como um destinador-manipulador, teria por objetivo despertar o /querer/ do sujeito para que ele executasse um /fazer/ que o levasse à conjunção com o objeto: “Vá construir o seu lar”.

No entanto, a /parada/ instituída por esse discurso, sofre também uma /parada/: “Palavra, quase aceitei o conselho/ O mundo, esse grande espelho,/ Que me fez pensar assim”. Ela promove a retomada do estado de resignação, e as figuras presentes no discurso do sujeito justificam a opção por esse estado: “Ela nasceu com o destino da lua/ Pra todos que andam na rua/ não vai viver só pra mim”.

O sujeito sabe que a posse é impossível, pois o objeto possui uma competência que o impossibilita de se tornar exclusividade de um só sujeito. Assim, a única saída encontrada é a duração de um estado de insatisfação, no qual o sujeito aguarda resignado a oportunidade de uma nova conjunção.

O aspecto melódico dessa canção é bastante rico e apresenta soluções interessantes em sua progressão. Ele se caracteriza pelo alongamento das vogais presentes na sílaba tônica das palavras, em um percurso melódico que se estabelece por um movimento oscilatório de ascendência/descendência.

Para critérios de análise, podemos dividir a melodia em duas partes. A primeira corresponde à estetização do objeto e à confirmação da disjunção, cujo desenho melódico investe nas oscilações de altura. No aspecto intenso, a duração longa de algumas notas vocálicas determina o sentido melódico, enquanto a duração curta de outras apenas estabelece o percurso que conduz à vogal tônica. Os dois saltos ascendentes aceleram a melodia, encurtando o percurso para a nota de apoio, mas são rapidamente envolvidos pela gradação descendente que os segue.

Na segunda parte da canção, todo o restante, a progressão melódica também é determinada pela sustentação das vogais em uma progressão que explora o aspecto fonético desses sons e estabelece uma relação direta com o percurso fórico.

Partindo das propostas de Saussure (1975), a silabação é determinada por sons que se abrem e se fecham, constituindo respectivamente um movimento de explosão e implosão, dependendo do contexto em que se encontram. Por exemplo, um “u” seguido de “a” é explosivo ($u < a$), e um “u” seguido de “t” é implosivo ($u > t$).

Esse conceito é retomado por Hjelmslev (1985). Tendo em vista o plano extenso, esse linguista propõe o acento como uma modulação entoativa que estabelece o fraseado prosódico por meio de uma relação de pressuposições (ascendência-descendência).

Nessa linha de pensamento, chegamos até Zilberberg (1988) que fez a passagem desse raciocínio da dimensão linguística para a dimensão semiótica ao propor o conceito de “função” como capacidade de interação de um elemento com outros dentro da cadeia sintagmática. A pressuposição é compreendida como a eterna busca do valor ausente. A modulação entoativa rege uma sequência de acentos em uma relação de pressuposição, como em uma narrativa em que o sentimento de falta pressupõe a perda do objeto e a busca pressupõe a sua ausência. Esse movimento corresponderia à progressão contínua do fluxo fórico que dá movimento à cadeia sonora. Esse movimento institui os aspectos incoativos e terminativos (demarcações) pela fronteira silábica (implosão/explosão - $><$), e os aspectos durativos (segmentações) pelo ponto vocálico explosão/implosão - $<>$.

Tendo em vista esses aspectos, na segunda parte da canção notamos primeiramente a duração da vogal “o”, a que chamaremos de fechada, tendo em vista o contexto melódico. Ela é sustentada no ponto extremo de cada curva melódica, determinando um fazer remissivo que, narrativamente, corresponde à disjunção do sujeito com o objeto.

Esse percurso estabelece uma gradação ascendente que caminha para a explosão na vogal “a”, permitindo a abertura para os valores emissivos, instituindo uma /parada da parada/. Por meio de um recurso fonético e melódico, a vogal expande-se em um eco, abrindo ainda mais a explosão, no instante em que se revela, na letra, a possibilidade de uma conjunção efetiva, relatada em uma gradação descendente que compensa a aceleração anterior.

Os valores emissivos, presentes na tentativa de manipulação do amigo, refletem-se na conservação da vogal “a” no percurso melódico, que é uma repetição daquele em que a vogal “o” predominava. Apesar de as linhas melódicas serem semelhantes, os valores investidos são diferentes, pois anteriormente os remissivos predominavam e agora os emissivos são dominantes. Novamente a melodia caminha para a região aguda, só que agora é instituída uma /parada da parada/, ou seja, a negação do vínculo fiduciário com o destinador, fazendo retornarem os valores remissivos.

A asseveração final justifica a opção do sujeito pela espera resignada. A volta dos valores remissivos corresponde, na melodia, a uma implosão (<>), na qual a vogal “u” é sustentada, confirmando a opção do sujeito pela duração de seu estado de resignação.

3.2 A MÁGOA

Como vimos, a duração da insatisfação e a sua atenuação podem ser figurativizadas pela resignação, paixão que constitui um desvio no percurso passional, por não permitir o estabelecimento do sentimento de falta. Uma outra possibilidade de a falta não se instituir é o prolongamento de uma decepção, que caracteriza um estado de mágoa: "Sentimento ou impressão desagradável causada por ofensa ou desconsideração", segundo o Novo Dicionário Aurélio. Não podemos deixar de levar em conta que a mágoa tem como princípio uma "desconsideração" por parte de um outro sujeito, fato que não possibilita uma atenuação da decepção; pelo contrário, constitui um agravante que se perpetua na duração desse sentimento, como podemos ver na canção “Atiraste uma pedra” (1958), de Herivelto Martins.

ATIRASTE UMA PEDRA

Atiraste uma pedra no peito de quem
Só te fez tanto bem
E quebraste um telhado
Perdeste um abrigo
Feriste um amigo

Conseguiste magoar
Quem das mágoas te livrou
Atiraste uma pedra
Com as mãos que esta boca
Tantas vezes beijou

Quebraste o telhado
Que nas noites de frio
Te servia de abrigo
Perdeste um amigo
Que os teus erros não viu
E o teu pranto enxugou

Mas acima de tudo
Atiraste uma pedra
Turvando esta água
Esta água que um dia
Por estranha ironia
Tua sede matou

O elemento que origina o estado do sujeito é o rompimento de um contrato fiduciário, figurativizado pela expressão “Atiraste uma pedra”. O sujeito (S1) vivia uma espera fiduciária, crendo que um outro sujeito (S2) mantivesse a sua conjunção com o objeto (nessa estrutura narrativa, S2 está em sincretismo com o objeto): S1 crer S2 dever-fazer ($S1 \cap Ov$).

Porém isso não acontece e S2 rompe o contrato fiduciário. Ocorre, assim, uma fratura, que não afeta apenas a junção, mas as próprias modalidades de S1. O sujeito sofre uma decepção e passa a viver um estado de descontentamento, que é o pivô passional para a elaboração de um programa narrativo de compensação da falta. Entretanto, o sujeito não o realiza, contendo a sua paixão em forma de mágoa (GREIMAS, 1983, p.235).

O que possibilitou o objeto transformar-se em sujeito e conseqüentemente romper o contrato fiduciário foram as modalidades atribuídas a ele pelo próprio S1. S2 vivia um estado passional figurativizado também como mágoa e S1 deu a ele condições para sair desse estado. Esse fato é apresentado na canção como justificativa de S1 para a confiança depositada em S2.

S1 não decepcionou S2, pelo contrário, deu-lhe amparo e esperava de S2 uma retribuição, instituindo-lhe, assim, um dever-fazer. Contudo S2 contraria as suas expectativas, rompendo o contrato fiduciário, que na verdade era um simulacro de S1.

Notamos, assim, a existência de três percursos na canção: um anterior, que denominaremos amparo, a desconsideração, que figurativiza a quebra do contrato fiduciário, e a mágoa que S1 vive. A passagem “Atiraste uma pedra” figurativiza o percurso da desconsideração e “no peito de quem só te fez tanto bem” o do amparo.

No início da melodia, notamos uma gradação ascendente realizada por graus imediatos, compensada por uma gradação descendente em pequenos intervalos. Essa oposição deve-se aos valores investidos em cada frase melódica. Na primeira, remissivos, na seguinte, emissivos. Esse contraste é a célula principal do percurso melódico.

Esse motivo se repete em toda a primeira parte da canção. Após aquela gradação descendente, há uma gradação ascendente que apresenta mais uma vez o percurso da desconsideração. A atitude de S2 é agora figurativizada pela forma verbal “quebraste” e o alvo da ação é “o telhado”, que corresponde ao amparo dado por S1. A princípio, a gradação ascendente é similar à anterior, porém ela expande-se para um patamar melódico mais agudo, enfatizando o percurso da desconsideração que tem como consequência a não-conjunção: “Perdeste um amigo”.

Novamente, porém explorando a região mais aguda, a ascendência melódica apresenta o percurso da desconsideração. O ato em si aparece na passagem “Conseguiste magoar” que expõe a paixão vivida atualmente pelo sujeito, a mágoa.

Esse estado passional aparece também no percurso do amparo – “quem das mágoas te livrou”. Porém, ao se referir ao percurso da desconsideração, o termo aparece em uma linha melódica ascendente e, no outro caso, no sentido descendente, enfatizando a oposição dos percursos.

A partir daí, ocorre uma extensa gradação descendente que repete o contraste melódico ascendência/descendência. Convém ressaltar a repetição da passagem “Atiraste uma pedra” e a ênfase dada à desconsideração na passagem “com as mãos que essa boca tantas vezes beijou” em uma asseveração que confirma a decepção do sujeito.

Na segunda parte da canção, vemos que o percurso da desconsideração – “Quebraste o telhado” - já aparece na nota mais aguda da tessitura, realizando uma transposição e dispensando a gradação ascendente, o que acelera a melodia; e o do amparo em uma gradação descendente que retoma a desaceleração.

Esse percurso melódico é repetido logo a seguir, mas agora prepara a descendência final em uma gradação. Essa gradação apresenta elementos figurativos importantes. Destacamos primeiramente a repetição da passagem “Atiraste uma pedra” enfatizada pela expressão “Mas acima de tudo”. Isso enfatiza que o elemento determinante do estado passional de S1 é a desconsideração.

A parábola “Turvando esta água/ Esta água que um dia/Por estranha ironia/ Tua sede matou” resume todo o percurso passional de S1. O termo “água” figurativiza o estado anterior de S1, o percurso temático da desconsideração está presente na forma verbal “turvando”, o estado de S2 é representado pelo termo “sede” e o percurso do amparo aparece na passagem “Tua sede matou”.

O aspecto principal do percurso passional do sujeito é o conflito entre o amparo e a desconsideração que reflete uma oposição no nível fundamental entre emissor e remissor, porém prevalecendo os valores remissivos – “Mas acima de tudo / Atiraste uma pedra”. Essa contraposição de valores instrui o aspecto melódico determinando a oscilação ascendência-descendência, repetida várias vezes. A opção pelos valores remissivos determina a desaceleração da melodia, que faz durar o estado passional do sujeito, a mágoa.

4 A VINGANÇA

Com base na sequência passional que vimos trabalhando, percebemos nos tópicos anteriores (resignação e mágoa) que o sentimento de falta pode não se efetivar devido à duração da insatisfação ou da decepção, provocando um desvio no percurso passional. Não havendo essa resolução, a falta se estabelece e conseqüentemente a necessidade de sua liquidação.

A vingança representa um programa narrativo de liquidação da falta fiduciária. O sujeito, modalizado por um /crer/, institui um /dever/ a outro sujeito que, por seu lado, rompe esse contrato fiduciário, originando uma frustração. Estabelecido o sentimento de falta, o sujeito é modalizado por um /querer/ e um /poder/ compensar essa fratura fiduciária.

Com a análise de "Vingança" (1972), de Lupicínio Rodrigues, buscaremos compreender como essa paixão é abordada nessa canção que representa um dos pontos de maior dramaticidade dentro do samba-canção.

VINGANÇA

Eu gostei tanto
Tanto quando me contaram
Que lhe encontraram
Bebendo, chorando
Na mesa de um bar

E que quando os amigos do peito
Por mim perguntaram
Um soluço cortou sua voz
Não lhe deixou falar.

Eu gostei tanto
Tanto quando me contaram
Que tive mesmo de fazer esforço
Pra ninguém notar.

O remorso talvez seja a causa
Do seu desespero
Ela deve estar bem consciente
Do que praticou,
Me fazer passar tanta vergonha
Com um companheiro
E a vergonha
É a herança maior que meu pai me deixou.

Mas enquanto houver voz em meu peito
Eu não quero mais nada
Só vingança, vingança, vingança
Aos santos clamar

Ela há de rolar como as pedras
Que rolam na estrada
Sem ter nunca um cantinho de seu
Pra poder descansar

Inicialmente o enunciador, que está em sincretismo com o sujeito passional (S1), demonstra a sua satisfação – “Eu gostei tanto/ Tanto quando me contaram”- ao saber que um outro sujeito (S2) está sofrendo – “Bebendo, chorando/Na mesa de um bar”.

Essas informações todas fazem com que nos perguntemos quais foram as causas que conduziram o sujeito a esse estado passional, ou seja, por que ele sente tanto prazer em ver outra pessoa sofrendo?

Greimas (1983, p.23) mostra que a vingança é um reequilíbrio de sofrimentos entre sujeitos antagonistas. O prazer sentido pelo vingador é resultado de uma sequência passional que se aproxima do modelo do sadismo (sofrer - fazer sofrer - experimentar o prazer). Nessa canção, vemos que o sujeito não faz sofrer. Sabendo que o outro sujeito sofre, vive esse prazer.

O componente melódico nessa passagem investe nas oscilações de altura e valoriza alguns saltos. Notemos o trabalho que o enunciador realiza com o segmento “Eu gostei tanto/ Tanto quando me contaram”, cuja repetição enfatiza o sentimento de prazer.

A seguir, partindo da nota mais aguda da tessitura, a melodia descreve uma gradação descendente regida pela previsibilidade dos graus que são valorizados pela sustentação de algumas notas. Essa gradação compensa, tanto na melodia quanto na letra, a aceleração anterior, pois ela traz a justificativa para o estado passional apresentado e

desacelera a melodia. A nota mais aguda, que corresponde ao primeiro patamar da gradação, expõe o remorso como causador do sofrimento de S2, devido à consciência de ter cometido uma falta grave – “Me fazer passar tanta vergonha” –, vergonha essa que é valorizada, no último estágio dessa extensa gradação, por ser herança paterna.

Notamos que essa passagem possui uma narratividade bastante rica e complexa, pois ela sintetiza todo o percurso passional que vimos trabalhando até aqui. Para que possamos compreender melhor as relações sintáticas dessa narrativa, buscaremos recompor todo o percurso do sujeito que o levou ao desejo de vingança.

S1 vivia uma espera fiduciária, pois estava relacionado a S2 pelo /crer/ e atribuindo-lhe um /dever-fazer/, modalidade que, neste caso, não se limita a realizar a conjunção, mas perpetua-la. No entanto, S2 contraria as expectativas de S1 e rompe esse contrato fiduciário, ao fazê-lo passar tanta vergonha, violando as regras impostas pelo /dever/. Assim, S1 sofre uma decepção e passa a viver um sentimento de falta fiduciária. O rompimento da relação fiduciária origina as relações polêmicas na narrativa e S2 adquire o estatuto de anti-sujeito⁴. Essa fratura estabelece para os dois actantes programas narrativos antagônicos: de um lado, vemos o percurso de S1 que estaria em busca de uma compensação da falta, no caso a vingança; e de outro o percurso do anti-sujeito que se iniciou no momento da ruptura fiduciária e resultou em sofrimento, devido ao remorso. Essa paixão, que estudaremos com maiores detalhes a seguir, consiste em uma sanção negativa do próprio percurso, no qual o sujeito, modalizado pelo /saber/ - “Você deve estar consciente” - instaura-se como destinador-julgador.

O que originou toda a narrativa foi o /fazer/ de S2 – “Me fazer passar tanta vergonha”. A gravidade desse ato deve-se ao valor que S1 dava à sua honra – “E a vergonha é a herança maior que meu pai me deixou” - que foi maculada frente a seu grupo social. Por esse caminho, retornamos ao ensaio de Greimas (1983) que coloca a questão de *l'honneur blessé* como ponto determinante para o desejo de vingança. A agressão à honra é uma ofensa que pede uma reparação, nesse caso, em forma de vingança, como uma compensação moral do ofendido em função da punição do ofensor. Vimos que, nessa canção, a ofensa de S2 é compensada pelo fato de S1 saber que S2 está sofrendo, e mais do que isso, esse sofrimento é presenciado por seu grupo social⁵.

A partir da sequência passional apreendida, não podemos deixar de perceber que os actantes possuem percursos passionais opostos, mas que se relacionam dialeticamente. A fratura fiduciária pode ser compreendida, utilizando os conceitos de Zilberberg (1988), como um anti-programa narrativo que determinou uma /parada/ e instituiu um outro percurso de um anti-sujeito. Essa descontinuidade é responsável pela presença dos valores remissivos no percurso passional de S1. A continuidade só é retomada quando os valores remissivos passam a instruir o percurso do anti-sujeito e os valores emissivos o de S1. Essa compensação estabelece no plano discursivo a isotopia que figurativiza o prazer de S1 ao sentir-se vingado.

⁴ “[...] o espaço fiduciário [...] forneceria um ponto de partida conveniente para a comunicação contratual dos objetos; uma modulação do devir, afetando a fé, conviria para explicar a aparição das relações polêmicas ...” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 49).

⁵ Vejamos que existem outras formas de compensar a ofensa, como nos mostra Greimas, em *Le défi* (1983, p. 213). O duelo é um desses reguladores e, nesse caso, os universos da vergonha e do medo estão relacionados, já que ao ser desafiado para um duelo, ter medo seria motivo de vergonha.

Essa última parte da canção, que repete a gradação, deixa evidente que o objetivo de S1 é único: o sofrimento do anti-sujeito. A ênfase dada ao termo "vingança" espelha a intensidade do /querer/ do sujeito; porém, o que faz durar esse desejo de vingança é a força que ele possui, ou seja, um /poder-fazer/ que se efetiva em virtude do eterno sofrimento do anti-sujeito. Essas duas gradações possuem o mesmo desenho melódico, regido por uma previsibilidade de graus, isto é, há uma lei que as organiza. Em um primeiro momento, essa lei recupera passo a passo o percurso passional da relação S1/S2. Já na segunda execução, essa lei organiza não uma memória, mas uma expectativa passional para a concretização da vingança – “Ela há de rolar como as pedras/ que rolam na estrada/ sem ter nunca um cantinho de seu/ pra poder descansar”.

Assim, os valores emissivos continuariam a determinar o percurso de S1 e os remissivos o do anti-sujeito. Essa oposição, determinada pela duração, restabeleceria a continuidade do percurso de S1, compensando por vingança o seu sentimento de falta.

5 O CASTIGO

Definido como "pena recebida por um erro cometido", o castigo apresenta um /fazer/ inicial, que vem a ser o ato de um sujeito, e um /fazer/ final, que seria a punição aplicada por outro sujeito. Tratado enquanto percurso passional, ele revela uma sequência de ações e estados que o institui como um regulador da tensividade passional que rege a relação entre dois sujeitos. Será feita agora uma análise da canção “Castigo” (1978), de Lupicínio Rodrigues e Alcides Gonçalves, que retrata a atitude tomada por um sujeito frente ao retorno de um anti-sujeito.

CASTIGO

Eu sabia que você um dia
Me procuraria em busca de paz
Muito remorso, muita saudade
Mas, afinal, o que é que lhe traz

A mulher quando é moça e bonita
Nunca acredita em poder tropeçar
Quando os espelhos lhe dão conselhos
É que procuram em quem se agarrar

E você pra mim foi uma delas
Que no tempo em que eram belas
Viam tudo diferente do que é
E agora que não mais encanta
Procura imitar a planta
As plantas que morrem de pé
E eu lhe agradeço por de mim ter se lembrado
Que entretanto desgraçado
Que em sua vida passou
Homem que é homem
Faz qual o cedro que perfuma o machado
Que o derrubou

Essa canção revela um sujeito (S1) que assume a posição de destinatador-julgador e faz um balanço retrospectivo do percurso de um anti-sujeito, instituído no momento de uma separação pressuposta. As figuras presentes no componente linguístico deixam perceber que o percurso desse anti-sujeito é determinado pelos valores remissivos: o remorso, sanção negativa do próprio percurso; a saudade, um sentimento de falta; o orgulho, valorização da própria competência – “A mulher quando é moça e bonita” -, em oposição à perda dessa competência – “Quando os espelhos lhe dão conselhos” -; todos esses estados têm como consequência a volta em busca de uma estabilidade passional – “paz”.

Por outro lado, os valores emissivos orientam o percurso de S1. Se a partida constitui-se do seu ponto de vista como uma /parada/ que fraturou a relação entre os sujeitos, o retorno corresponde a uma /parada da parada/. Além disso, esses valores são enfatizados pela confirmação do /saber/ de S1 de que o percurso do anti-sujeito teria como resultado a volta.

O percurso melódico da primeira parte da canção é orientado pelos valores remissivos. Ele explora a extensão melódica por meio da duração das notas, do contraste de alturas e das grandes curvas constituídas por saltos e gradações em uma sequência ascendência/descendência. Nesse contexto, destacam-se alguns recursos que dão um tratamento específico à tensividade passional.

A confirmação do /saber/ de S1, expressa em um salto ascendente, abre a canção, enfatizando os valores emissivos que orientam o seu percurso. No entanto, a progressão melódica é determinada, nessa primeira parte, pelos valores remissivos presentes no percurso do anti-sujeito, deixando os emissivos na berlinda, os quais serão explorados na segunda parte da canção.

Após um outro salto até a nota mais aguda da tessitura, a melodia descreve, no regime extenso, uma longa gradação descendente até repousar na região grave, em que o componente linguístico assevera o resultado do percurso do anti-sujeito, já previsto pelo sujeito: a volta.

A progressão discursiva da primeira parte da canção revela na relação entre a letra e a melodia uma compatibilidade tensiva que vai se acentuando à medida que o tempo decorre. A melodia descreve uma sequência de gradações ascendentes e saltos descendentes que determinam, no regime extenso, uma gradação até a região aguda da tessitura. Nesse ponto, é relatada, como consequência desse acúmulo tensivo, a volta em busca de estabilização passional. Esse percurso melódico é realizado duas vezes nessa primeira parte da canção e as figuras do componente linguístico, nas duas oportunidades, exprimem a presença dos valores remissivos no percurso passional do anti-sujeito.

Na segunda parte da canção, emerge o fazer emissivo que determina o percurso de S1. Nesse momento, a melodia passa a explorar a estratégia persuasiva da tematização que, por meio da repetição dos motivos, controla a velocidade e evita a dispersão do núcleo melódico. Com esse recurso, o compromisso com o fazer emissivo, determinado por uma /parada da parada/ que restabelece a continuidade do percurso de S1, fica assegurado.

No entanto, a coesão do núcleo melódico é rompida logo a seguir, quando a melodia passa explorar novamente a extensão vertical da tessitura por meio de grandes curvas melódicas que exploram outras regiões da tessitura. Embora a isotopia figurativa presente na letra esteja recobrando os valores remissivos inerentes ao percurso do anti-sujeito – “E agora que não mais encanta/ Procura imitar a planta/ As plantas que morrem de pé” -, pode-se deduzir por oposição que os valores emissivos estejam conduzindo o percurso de S1.

O embate entre esses valores pode ser percebido na relação de dominância e recessividade entre o fazer emissivo e o remissivo que determina a orientação do percurso melódico dessa segunda parte da canção.

A última isotopia figurativa é expressa por uma gradação ascendente, seguida de uma extensa descendência melódica que finaliza a canção e assevera o momento efetivo da sanção realizada por S2, instituído como destinador-julgador do percurso do anti-sujeito: “Homem que é homem/ Faz qual o cedro que perfuma o machado/ Que o derrubou”. O termo “cedro” figurativiza o sujeito e “machado”, o anti-sujeito. Derrubar o cedro é o anti-programa que estabelece as relações polêmicas na narrativa. Os percursos do sujeito e do anti-sujeito prosseguem paralelamente em uma relação una e antagonista em que o êxito de um, determinado pelo fazer emissivo, pressupõe o fracasso do outro, orientado pelo fazer remissivo.

O discurso do destinador-julgador tem como objetivo reconhecer o percurso de S1 como vitorioso. A sanção não se institui em uma dimensão somática, pois não é estabelecido um programa narrativo de punição, mas sim em uma dimensão cognitiva (GREIMAS, 1983), em que o /saber/ a respeito do fracasso do percurso do anti-sujeito e, mais do que isso, a sua remissão por meio da volta já determinam uma punição figurativizada no título da canção: “Castigo”.

Os valores emissivos presentes no percurso de S1 são enfatizados pelo seu orgulho – “Homem que é homem” – de poder optar por uma não punição do anti-sujeito. Essa sanção figurativizada pela forma verbal “perfuma” só é possível devido ao reequilíbrio de valores já estabelecido pelo castigo: o percurso de S1 determinado pelos emissivos e o de S2 pelos remissivos.

Com a análise dessa canção, pudemos ter uma visão do percurso passional do castigo. A recomposição da sequência de estados /ser/ e percursos narrativos /fazer/ deixa perceber dois percursos passionais, um do sujeito e outro do anti-sujeito, que se relacionam de forma antagônica.

O percurso do anti-sujeito inicia-se por um /fazer/ - partida -, motivado por uma valorização das próprias competências - /ser/ - e orientado por um fazer emissivo. Esse /fazer/ tem como consequência o arrependimento - /ser/ - que leva o anti-sujeito a executar o percurso da volta - /fazer/, determinado por um fazer remissivo. Esse percurso passional já se constitui como castigo.

O reequilíbrio de valores promovido pelo castigo pode ser percebido pelas transformações de estado no percurso passional do sujeito que, no momento da partida do anti-sujeito, é determinado pelos valores remissivos e na volta, pelos emissivos.

É importante notar a inversão de valores que se estabelece na progressão desses dois percursos passionais. Quando a relação contratual se rompe, o percurso do anti-sujeito contém os valores emissivos e o do sujeito, os remissivos. Mas, a partir do arrependimento daquele, os valores remissivos invadem o seu percurso, e os emissivos migram para o do sujeito, assim permanecendo até o reencontro final de ambos. Nesse momento, o sujeito, instituído como destinador-julgador de toda sequência passional, opta pela não punição do anti-sujeito, confirmando a presença dos valores emissivos em seu estado final.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após desenvolver um modelo de análise da narrativa baseado na modalidade do /fazer/, a semiótica direcionou seus estudos para a modalidade do /ser/, o que significou um investimento na análise das relações passionais no discurso. Esse novo rumo tomado pela teoria semiótica recebeu o nome de "Semiótica das paixões".

O artigo *De la colère*, de A. J. Greimas, foi fundamental para o estudo dos percursos passionais, estimulando trabalhos cada vez mais profundos – tendo em vista o percurso gerativo do sentido – sobre os estados passionais do sujeito e possibilitando propostas para a compreensão do percurso fórico que orienta a construção do sentido.

Esses avanços teóricos possibilitaram-nos investir em pesquisas sobre a criação dos efeitos de sentido na canção popular brasileira, tendo em vista a particularidade da canção que reside na compatibilização dos elementos linguísticos e melódicos. No caso específico do samba-canção, os estudos sobre as paixões serviram para compreender a característica específica desse gênero: o investimento nos estados passionais do sujeito.

Como observamos no percurso desenvolvido, inicialmente com as canções “As rosas não falam” (1976), de Cartola, e “Volta” (1978), de Lupicínio Rodrigues, há a presença de um sentimento de falta que pode desencadear programas narrativos de compensação da falta. Entretanto, esse sentimento pode ser atenuado por meio de outros estados passionais como a resignação e a mágoa, representadas respectivamente nas canções “Quem há de dizer” (1972), de Lupicínio Rodrigues, e “Atiraste uma pedra” (1958), de Herivelto Martins. Mantido o sentimento de falta, haverá a necessidade de sua compensação, abrindo espaço para a elaboração do percurso da vingança, como pudemos observar na análise da canção “Vingança” (1972), de Lupicínio Rodrigues. Outro regulador passional para esse sentimento de falta seria o castigo, um percurso de sanção punitiva figurativizado na canção “Castigo” (1978), também de Lupicínio Rodrigues.

A estratégia de tomar o percurso passional da cólera como orientação para este artigo revelou-se bastante produtiva, pois nos foi possível compreender como são constituídos os estados passionais do sujeito no cancionário do samba-canção, preservando o princípio que orientou o ensaio *De la colère*, de Greimas: o encadeamento dos estados passionais, compreendido como um percurso semiótico.

REFERÊNCIAS

- CARTOLA. As rosas não falam. *Um mundo melhor*. Intérprete: Beth Carvalho. RCA Victor, 1976. LP.
- FONTANILLE, J. Le tumulte modal: de la macro-syntaxe à la micro-syntaxe passionnelle. *Actes Sémiotiques*. Paris: Bulletin, v. 11, n. 39, 1986. p. 12-31.
- GREIMAS, A. J. De la colère: étude de sémantique lexicale. *Du sens II*. Paris: Seuil, 1983. p. 225-239.
- GREIMAS, A. J. De la nostalgie: étude de sémantique lexicale. *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, v. 7, 1988. Hommage à Bernard Pottier. p. 343-349.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Sémiotique des passions*. Paris: Seuil, 1991.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1993.
- HJELMSLEV, L. *Nouveaux essais*. Paris, PUF, 1985.
- HERIVELTO, M. Atiraste uma pedra. *Escultura*. Intérprete: Nelson Gonçalves. RCA Victor, 1958. LP.
- LOPES, E. Paixões no espelho: sujeito e objeto como investimentos passionais primordiais. *Cruzeiro semiótico* ("Semiótica das paixões"). Porto: Associação portuguesa de Semiótica, 1989/1990. p.154-160.
- RODRIGUES, L. Vingança. *Jamelão Interpreta Lupicínio Rodrigues*. Intérprete: Jamelão. Continental, 1972. LP.
- RODRIGUES, L. Volta. *Homenagem a Lupicínio Rodrigues*. Intérprete: Linda Batista. Som Livre, 1978. LP.
- RODRIGUES, L; GONÇALVES, A. Quem há de dizer. *Jamelão Interpreta Lupicínio Rodrigues*. Intérprete: Jamelão. Continental, 1972. LP.
- RODRIGUES, L; GONÇALVES, A. Castigo. *Homenagem a Lupicínio Rodrigues*. Intérprete: Gilberto Milfont. Som Livre, 1978. LP.
- SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique générale*. Paris: Payot, 1975.
- TATIT, L. *O cancionista: composição de canções no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- TATIT, L.; LOPES, I. C. *Elos de melodia e letra: análise semiótica de seis canções*. Cotia, SP: Ateliê Editorial: 2008.
- ZILBERBERG, C. *Pour introduire le faire missif*. Raison et poétique du sens. Paris: PUF, 1988.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200208-8019>

Recebido em: 02/09/19 | Aprovado em: 11/03/20

METÁFRASE E PARÁFRASE: MODALIDADES DA APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DE OUTREM NA ESCRITA ACADÊMICA

Metaphrase and Paraphrase: Modalities for Appropriation of the Discourse of Other People in the Academic Writing	Metafrasis y paráfrasis: modalidades de apropiación del discurso de otros en la escritura académica
--	---

Bertrand Daunay*

Université de Lille, Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation, Lille, France

Resumo: Como fazem os professores pesquisadores para retomar, em suas escritas, o discurso de outrem? Tal indagação questiona as modalidades da inserção de um discurso de outrem em um texto, diferenciando a metáfrase e a paráfrase (que dizem respeito a autonomia ou assimilação do discurso outro). A análise é contrastiva, visando identificar (em um corpus constituído de textos de colegas brasileiros de Linguística Aplicada e de colegas franceses de Didática) as diferenças de modalidades realizadas em textos de pesquisa e em textos de ensino. Os resultados da pesquisa confirmam a hipótese inicial: as modalidades enunciativas da inserção do discurso de outrem permitem, em certa medida, caracterizar genericamente discursos acadêmicos diferentes: os textos de ensino privilegiam a paráfrase, e os textos de pesquisa, a metáfrase.

Palavras-chave: Análise de discurso. Didática. Discurso de outrem. Enunciação. Letramento acadêmico.

Abstract: How do researchers do to take up again, in their writings, the discourse of other people? This paper analyses the modalities of insertion of other people's discourse in a text, by distinguishing metaphrase and paraphrase, which refer to the autonomy or assimilation of other people's discourse. We mobilize a contrastive analysis that investigates the different modalities conducted in research and teaching texts written by Brazilian Applied Linguistics colleagues and French didactics colleagues. The research results confirm the initial hypothesis: the enunciative modalities in the insertion of other peoples's discourse allow, to a certain extent, a generic characterization concerning different academic discourses: teaching texts privilege the paraphrase, and research texts privilege the metaphrase.

Keywords: Discourse analysis. Didactics. Enunciation. Other people's discourse. Enunciation. Academic literacy.

Resumen: ¿Cómo hacen los profesores investigadores para retomar, em sus escritos, el discurso del otro? La pregunta cuestiona las modalidades de inserción de un discurso de otro en un texto, diferenciando la metáfrasis y la paráfrasis (que dicen respeto a autonomía o asimilación del discurso otro). El análisis es contrastivo para identificar (en un corpus constituído de textos de compañeros brasileños de Lingüística Aplicada y de compañeros franceses de Didáctica) las diferencias de modalidades realizadas en textos de investigación y en textos de enseñanza. Los resultados de la investigación confirman la hipótesis inicial: las modalidades enunciativas de la inserción del discurso de otro permiten, em cierta medida, caracterizar genericamente discursos académicos diferentes: los textos de enseñanza privilegian la paráfrasis, y los textos de investigación, la metáfrasis.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Didáctica. Discurso de otro. Enunciación. *Letramiento* académico.

* Univ. Lille – Théodile-CIREL Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille (EA 4354), F-59000 Lille, France. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3169-8515>. E-mail: bertrand.daunay@univ-lille.fr.

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam, e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito.

(Clarice Lispector, *Os desastres de Sofia*)

1 INTRODUÇÃO¹

Como fazem os professores pesquisadores para retomar, nas suas escritas, o discurso de outrem? Tal indagação, que constitui o assunto deste artigo, questiona, de um modo específico e em um contexto particular, as modalidades da inserção do discurso de outrem em um texto, questão de relevância no campo do letramento acadêmico (entre outros, podemos citar alguns trabalhos, de disciplinas e países diversos, que mostram a importância dessa questão na abordagem do letramento acadêmico: ASSIS, 2018; BOCH, GROSSMANN, 2002; 2015; BOCH; RINCK, 2010; RINCK; BOCH; ASSIS, 2015; DELCAMBRE, 2001; FLØTTUM, 2005; HYLAND, 1999; RODRIGUES, 2016; TUTIN; GROSSMANN, 2013). A questão se refere a um problema mais geral de “heterogeneidade mostrada”, apontado há muito tempo por Jacqueline Authier-Revuz (1982), ou do “discurso representado”, conforme descrito pela ScaPoLine (NØLKE; FLØTTUM; NORÉN, 2004), último avatar de uma “teoria polifônica da enunciação” (DUCROT, 1984/1987, capítulo VIII). Essas abordagens especificam o fenômeno ainda mais global da polifonia estrutural que pode levar a considerar todo discurso, de certo modo, como um discurso de outrem (cf. BAKHTIN, 1934/1978; VOLÓCHINOV, 1929/2017).

Mesmo em uma concepção tão aberta de polifonia, os problemas enunciativos concretos da inserção efetiva de um dado discurso em um discurso outro foram analisados, nomeadamente, no fenômeno do discurso indireto livre. É assim que se pode ler, em Volóchinov (1929/2017, p. 250):

O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de um modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio, sem a qual a sua integralidade seria imperceptível.

É essa questão do modo de simultaneamente manter a *autonomia* enunciativa do discurso de outrem e *assimilá-lo* que será tratada neste artigo², com uma focalização em discursos específicos elaborados por professores pesquisadores, cujas escritas podem se caracterizar pela necessidade de inserir o discurso de outrem, na medida em que dessa atividade discursiva depende a construção de um conhecimento reconhecido em uma disciplina de pesquisa (HYLAND, 1999).

¹ Este artigo deve muito a Isabelle Delcambre, que participou da análise de um *subcorpus*, no primeiro passo da pesquisa (DAUNAY; DELCAMBRE, 2016; 2017); agradeço a ela por essa colaboração.

² Trata-se de uma perspectiva diferente e sobretudo muito mais modesta da de Volóchinov (2017), cuja abordagem histórica e filosófica da questão das “formas mais importantes de transmissão do discurso alheio” (p. 319), que visa “problematizar o fenômeno de transmissão do discurso alheio em uma perspectiva sociológica” (p. 247), com a análise dos “modelos sintáticos” (p. 246), ultrapassa a simples dimensão formal da inserção do discurso de outrem.

A análise será contrastiva, uma vez que a questão implica dois polos (autonomia e assimilação do discurso de outrem) e impõe uma perspectiva até mesmo duplamente comparativa: a) trata-se de identificar se as modalidades da inserção do discurso de outrem realizadas em textos de pesquisa (destinados a uma comunidade científica) se diferem daquelas realizadas em textos de ensino (destinados a alunos), o que poderia ser um dos critérios distintivos de dois tipos de discursos diferentes; b) o âmbito de realização desta análise, uma pesquisa franco-brasileira,³ permitiu a constituição de dois *subcorpora*, a partir de textos fornecidos por colegas brasileiros (de Linguística Aplicada) e franceses (de Didática).

Na verdade, a única comparação sistemática realmente tratada aqui será aquela existente entre os discursos (de ensino ou de pesquisa), pois é fundada em hipóteses construídas teoricamente – que vamos apresentar mais adiante – sendo que o *corpus* analisado é demasiado amplo para autorizar conclusões empíricas; ao contrário, a comparação entre o Brasil e a França ou entre duas disciplinas diferentes (Linguística Aplicada e Didática) não está baseada em hipóteses pertinentes, tampouco em um *corpus* representativo, o que impede de serem tiradas conclusões relevantes. No entanto, essa variedade dos *subcorpora* assim constituídos permitirá levantar algumas sugestões para se construir novas hipóteses.

O trabalho apresentado neste artigo se inscreve na contribuição que nós fornecemos, no quadro do projeto de pesquisa franco-brasileiro já evocado, com relação ao *subcorpus* francês (DAUNAY; DELCAMBRE, 2016; 2017). Gostaria de agradecer a Isabelle Delcambre por ter consentido sobre o uso dos dados franceses já analisados por nós, que vou acrescentar aqui aos dados provenientes do *subcorpus* brasileiro – que constituí e tratei sozinho – com o intuito de propor uma reflexão original sobre a questão, inclusive no plano teórico⁴.

2 METÁFRASE E PARÁFRASE: UM QUADRO DE ANÁLISE DAS MODALIDADES ENUNCIATIVAS

As *modalidades enunciativas* devem ser entendidas no sentido básico que tomaremos de empréstimo de Charles Bally (1932/1962, p. 36): ele distingue, na análise de uma frase, o *dictum*, ou seja, o conteúdo representado, e o *modus*, que diz respeito ao posicionamento do sujeito em relação ao *dictum*. Deve-se dar duas precisões quanto às modalidades enunciativas aqui tratadas: a) são tipos específicos de modalidades, que reduzem a apreensão do fenômeno: tais modalidades são relativas a um contexto de escrita, mais especificamente de escrita acadêmica, dizendo respeito à inserção do

³ Projeto CAPES-COFECUB (SH 834-15), dirigido por Juliana Assis e Sophie Bailly: “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (2014-2018). A Universidade de Lille, envolvida nesse projeto, foi representada por Bertrand Daunay e Isabelle Delcambre.

⁴ Gostaríamos, aqui, de agradecer aos colegas que aceitaram disponibilizar seus textos para constituir o nosso *corpus*. Agradecemos também pela ajuda, seja com a reflexão ou com a tradução, além de Isabelle Delcambre (cf. nota 1), a Arnaldo Rebello Camargo Junior, Daniel Bart, Denise Borille de Abreu, Francis Grossmann, Françoise Boch, Juliana Assis, Manoel Corrêa e Maria Angela Teixeira Lopes.

discurso de outrem em um texto e às maneiras e aos graus da apropriação dele pelo escritor do texto;⁵ b) mesmo que se realizem em formas linguísticas, como veremos, as modalidades não funcionam apenas no âmbito da frase ou no plano linguístico, mas dizem respeito a fenômenos discursivos e envolvem os sujeitos do discurso: o produtor que informa o seu posicionamento e o receptor que o interpreta.

Falamos anteriormente, citando Volóchinov, da dupla obrigação de manter a *autonomia* enunciativa do discurso de outrem e *assimilá-lo* ao discurso novo. Ora, podemos considerar que temos aqui dois polos e que a maneira de inserir o discurso de outrem no discurso novo pode favorecer mais a autonomia ou a assimilação. Chamemos esses dois polos, de acordo com Daunay e Delcambre (2016; 2017), respectivamente, de *metáfrase* e *paráfrase*.⁶

No primeiro caso, o discurso do escritor assume completamente a palavra de outrem, tornando-se o enunciador dela, por assim dizer; no outro polo, é o discurso de outrem que, de certo modo, governa a enunciação do discurso no qual é inserido – cujo enunciador praticamente se desvanece. A terminologia que propomos⁷ respeita a semântica dos prefixos, herdada do uso na língua grega antiga: a *paráfrase* expressa a proximidade enunciativa entre os discursos de origem e os de destino (este último se moldando à enunciação do discurso que o acolhe); já a *metáfrase*, por sua vez, expressa a distância, dado que o discurso selecionado não se funde na enunciação do discurso de destino: ela praticamente se apaga, dando lugar à enunciação daquele. Para ilustrar esses dois polos, veremos alguns exemplos a seguir, na descrição da metodologia da pesquisa.

Essas *modalidades de gestão enunciativa* do discurso de outrem não devem ser confundidas com as *formas da inserção* desse discurso: a distinção, como veremos, pode ser interessante. As modalidades são uma das formas retóricas da subjetividade do escritor, o que mostra, de modo mais ou menos visível, seu posicionamento em relação ao discurso do outro (cf. FLOREZ, 2013, sobre a reformulação e a citação posicionada), se aceitarmos a ideia de que, no campo científico mesmo, o sujeito pode falar. Apoiando-se em diversos trabalhos (nomeadamente SWALES, 1990; FLØTTUM, DAHL; KINN, 2006; RINCK, 2006), Tutin e Grossmann (2013, p. 13; tradução nossa) lembram que a escrita acadêmica, em várias disciplinas, não pode ser descrita como um “gênero despersonalizado”, caracterizado por um “forte apagamento enunciativo, no qual o autor se esconde por trás da apresentação de fatos objetivos e das modalidades de raciocínio compartilhadas pela comunidade científica”. Na verdade, a retórica do discurso científico, em muitas disciplinas, é marcada por uma intenção argumentativa importante (DAUNAY; BART, 2019; POLLET; GLORIEUX, 2016) e por manifestações específicas de subjetividade (BOCH; RINCK, 2010, p. 6 sq.).

⁵ Na análise do *corpus*, o termo *escritor* designará, a partir de agora, o “locutor-enquanto-construtor” que “assume a responsabilidade pela enunciação” (NØLKE, FLØTTUM, NORÉN, 2004, p.30; tradução nossa), o que a ScaPoLine denomina de LOC (*ibid.*), retomando o L de Ducrot (1984/1987); o termo *autor* será usado para designar os responsáveis do textos cujos trechos foram retomados pelo escritor.

⁶ Para uma genealogia dessa terminologia, que tomamos de empréstimo de uma distinção de Daunay (2002), com mudanças substanciais, cf. Daunay (2017).

⁷ Se a combinação desses termos pertence à retórica antiga, para distinguir reformulações mais (*paráfrase*) ou menos (*metáfrase*) elaboradas (ROBERTS, 1985, p.26), cumpre ressaltar que ela não existe no campo da Linguística: a *paráfrase* é muito bem conhecida, ao contrário da *metáfrase*.

Mais especificamente, no caso da apropriação do discurso de outrem nas escritas acadêmicas, reconhecendo as relações estritas entre a argumentação e o discurso representado (VINCENT; DUBOIS, 1997), podemos afirmar, de acordo com Doury (2004), que o discurso de outrem pode se tornar “um suporte da argumentação” do escritor e que as argumentações respectivas do escritor e do autor referido “podem se fundir em uma argumentação com coordenadas enunciativas vagas” (2004, p. 263; tradução nossa). As modalidades dessa fusão podem especificar as noções de metáfrase e de paráfrase.

Cabe precisar que tais modalidades não se confundem exatamente com as “posturas enunciativas”, conforme descritas por Alain Rabatel (2004, 2007, 2016; cf. GROSSMANN; RINCK, 2004), ainda que as questões tratadas, no contexto do apagamento enunciativo, estejam relacionadas. Além da diferença de nível de apreensão do problema (Rabatel trata do discurso de maneira geral em várias realizações e não especificamente dos problemas particulares da apropriação do discurso de outrem), os fenômenos de *co-*, *sub-* ou *super-enunciação*, que ele propõe, dependem do *ponto de vista* construído pelo escritor e não se sobrepõem à paráfrase nem à metáfrase: por exemplo, o ponto de vista que pode ser identificado como *sobranceiro* pode se realizar, no plano enunciativo que tentamos descrever, tanto na metáfrase como na paráfrase.

A hipótese de nossa análise é que a questão das modalidades enunciativas da inserção do discurso de outrem – tais quais descritas anteriormente, em termos de *paráfrase e metáfrase* – pode ajudar quanto à caracterização de dois tipos de discursos escritos no contexto acadêmico: os discursos de pesquisa e os discursos de ensino. Tomemos de empréstimo as definições de Beacco e Moirand (1995), que distinguem: a) o “discurso de pesquisa” como “discurso primário” (p. 33), “cuja função é avançar os conhecimentos sobre um dado campo” (p. 40); b) o “discurso de ensino” (ou “discurso didático”) como “discurso secundário” (p. 39), que “busca avançar os conhecimentos sobre o outro” (p. 40).

A relação entre esses dois discursos acadêmicos, para os autores, ocorre uma vez que os discursos de pesquisa, destinados a um público erudito de pares, são os “discursos-fontes” dos discursos de ensino, que reformulam aqueles para públicos menos eruditos (1995, p. 39).

Tais descrições de Beacco e Moirand (1995, tradução nossa) se fundam sobre uma concepção temática (“os conhecimentos sobre um dado campo”/“sobre o outro”), textual (“primário” e “secundário”, sinalizando uma relação intertextual entre os discursos) e pragmática (o leitor concebido sabe tanto ou menos que o escritor), o que, para nós, corresponde às definições tradicionais, respectivamente, do discurso explicativo (vide, por exemplo, BOREL, 1980) e argumentativo (por exemplo, PLANTIN, 1990; 2005/2008)⁸.

⁸ Nesse passo da reflexão, cabe precisar que há um risco de reificação das categorias usadas: falamos de dois gêneros *a priori*, antes da nossa análise. Estamos diante, assim, de um risco real e um limite da pesquisa, todavia assumidos, uma vez que tratamos de textos que os autores mesmos designaram como textos de ensino ou de pesquisa.

Nessa perspectiva, a propósito da inserção do discurso de outrem, nossa hipótese é de que o escritor não implementa exatamente as mesmas normas nos discursos em jogo: postulamos que, nos textos de ensino, a paráfrase deveria prevalecer sobre a metáfrase, na medida em que naqueles o que mais importa é uma apresentação dos autores e suas ideias/conceitos aos estudantes, apagando, assim, o escritor; ao contrário, nos textos de pesquisa, a metáfrase prevaleceria sobre a paráfrase, na medida em que neles importa mais a argumentação do escritor.

Em nossos trabalhos anteriores (DAUNAY; DELCAMBRE, 2016; 2017), a respeito de um *subcorpus* francês de textos provenientes da disciplina de Didática, pudemos verificar essa hipótese: percebe-se uma clara fronteira entre os discursos, sendo que a diferença de modalidades de acordo com os escritos seria explicada pela dissociação entre o que é da ordem da argumentação e da teoria (textos de pesquisa) e o que é da ordem da prescrição ou da extensão (textos de ensino).

Gostaríamos, aqui, de retomar a análise com um *corpus* maior, incluindo textos de professores pesquisadores brasileiros de Linguística Aplicada. Conforme afirmamos anteriormente, não será possível construir uma comparação sistemática entre o *subcorpus* brasileiro e o francês: além da fraca representatividade e da heterogeneidade dos dados, não construímos hipóteses que poderiam justificar uma comparação. Para isso, teria sido necessário, sob a perspectiva da análise do discurso, descrever um *arquivo* e uma *formação discursiva*, retomando as palavras de Maingueneau (1991; 2006) – que ele, por sua vez, tomou de empréstimo de Foucault (1969/2012) – para “considerar as Ciências Humanas e Sociais em sua conjuntura política, histórico-social, assim como na perspectiva das formas materiais das discursividades” (ORLANDI, 2017, p. 258). Não é esse o nosso projeto e não se trata aqui da questão “de se mundializar ou não as ciências e os pesquisadores” (ORLANDI, 2017). Sendo assim, apenas identificaremos com prudência, se for o caso, algumas tendências que mostram diferenças entre os dois *subcorpora*, tratando-os, sobretudo, como um todo.

3 METODOLOGIA DE COLETA E DE TRATAMENTO DE DADOS

Sem repetir em pormenor a descrição da metodologia adotada na pesquisa, já detalhada em trabalhos prévios (DAUNAY; DELCAMBRE, 2016; 2017), vamos indicar o que é preciso para entender a nossa abordagem ou o que é específico ao novo *subcorpus* analisado.

Para facilitar a comparação entre os textos de ensino e de pesquisa, os formatos foram limitados: os primeiros são textos escritos (ou *slideshows*) constituídos de palestras realizadas em cursos a distância; as produções de pesquisa selecionadas são artigos de periódicos e capítulos de livros. Todos os textos foram escritos entre 2009 e 2017, o que corresponde à amplitude do *subcorpus* brasileiro, sendo a do *subcorpus* francês a mais curta (entre 2014 e 2015).

Por várias razões de homogeneidade do *corpus*, devemos fazer uma seleção dos textos coletados: ao final, foram selecionados os textos de seis professores pesquisadores, com uma disparidade entre o Brasil e a França, uma vez que foram selecionados os textos de quatro franceses e dois brasileiros. O tamanho do *corpus* total contém quase mil páginas e pode ser descrito objetivamente no quadro 1 a seguir:⁹

		Número de palavras	Número de caracteres (com espaço)
Textos de ensino	BR	42.491	282.562
	FR	91.148	598.573
	Total	133.639	881.135
Textos de pesquisa	BR	41.535	278.487
	FR	100.342	658.611
	Total	141.877	937.098
TOTAL		275.516	1.818.233

Quadro 1 – Tamanho do corpus

Não nos importa constatar que o tamanho do *subcorpus* brasileiro seja menor que o *subcorpus* francês (na verdade, o primeiro representa quase 45% do segundo), posto que não faremos, salvo à margem, uma comparação dos dois *subcorpora*; o tratamento dos dados será unificado.

Uma vez constituído o *corpus*, foi necessário identificar, nos textos selecionados, as passagens (em regra geral, segmentos correspondentes a frases entre dois pontos ou orações entre dois pontos-e-vírgulas) que representam um discurso de outrem: em uma lógica de “heterogeneidade mostrada” (AUTHIER-REVUZ, 1982), não se tratando de uma polifonia difusa, mas da apropriação explícita de palavras de outrem.

Os autores podem ser identificados (conforme a grande maioria das ocorrências), mas há também “autores” anônimos, como no trecho que segue:

Web 2.0 é expressão popular que designa versão da internet caracterizada por interface amigável, dinamicidade, compartilhamento, colaboração na distribuição de conteúdos disponíveis. [BR2P2]

ou campos científicos, como neste extrato:

⁹ Aqui está a codificação utilizada, empregada doravante no artigo: BR e FR designarão, respectivamente, os textos brasileiros e franceses. Quando forem citados extratos do *corpus*, além dessas letras, um primeiro número distinguirá os indivíduos; uma letra a mais, a natureza da escrita (E para ensino, P para pesquisa); um número final identificará o documento próprio (por exemplo, BR1E1 e BR2P2 referem-se, respectivamente, ao primeiro texto de ensino do professor pesquisador BR1 e ao segundo trabalho de pesquisa do professor-pesquisador BR2). É preciso acrescentar que nenhuma alteração será feita nos extratos do *corpus* original, salvo os destaques em negrito, que serão usados para marcar um fenômeno enunciativo.

Em especial, a Análise do Discurso, ao focalizar a interação, tem investido esforços nos estudos das emoções, tomando-as como constitutivas das relações de troca, numa abordagem discursiva. [BR1P1]

e mesmo discursos sociais anônimos, nos quais a voz é claramente identificada, conforme segue:

Web 2.0 é expressão popular que designa versão da internet caracterizada por interface amigável, dinamicidade, compartilhamento, colaboração na distribuição de conteúdos disponíveis. [BR2P2]

O número dos enunciados assim identificados é de 1.988 (1.337 para o *subcorpus* francês e 651 para o brasileiro, em uma proporção idêntica ao tamanho do *corpus* inteiro). Após a identificação das passagens do discurso representado, e antes da identificação, nelas, das modalidades, gostaríamos de detectar as *formas* das apropriações, segundo a tipologia de Boch e Grossmann (2002), que adaptamos. Para nós, foi possível identificar cinco formas (em vez de quatro, como para Boch e Grossmann), que vamos apresentar rapidamente com exemplos do nosso *subcorpus* brasileiro:

(1) A *citação*, marcada por meios tipográficos (em geral, aspas ou itálico). Eis um exemplo típico:

Para ele, emoções “são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos” (MATURANA, 2005, p. 92). [BR1P1]

(2) A *reformulação*, que consiste em uma apropriação do *conteúdo* e não da forma textual do discurso de outrem, quase em um *discurso indireto* ou *indireto livre*, sem marca tipográfica específica, mas com sinais de atribuição das palavras a um autor exterior (“segundo X”, “para Y”, “Z afirma que” etc.). Um exemplo típico seria:

Assim, Gil (1999) define método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. [BR1E1]

(3) A *evocação*: pode-se considerar como tal uma passagem na qual “o escritor faz alusão a trabalhos sem pretender resumir seu teor” (BOCH e GROSSMANN, 2002, p. 100). Trata-se de uma forma facilmente reconhecível quando há muitas referências, conforme segue:

Levando-se em conta o chamado ciberativismo e possibilidades de utilização das tecnologias do momento, em particular, dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*, talvez o ideal do cineasta não esteja distante (ver CASTELLS, 2013; MALINI, ANTOUN, 2013). [BR2P2]

Consideramos, também, como evocações as passagens nas quais a identificação condensada do conteúdo do discurso de outrem não é acompanhada de precisões sobre esse conteúdo, tal como no seguinte enunciado:

De nosso ponto de vista, elas têm uma proximidade com a abordagem paradigmática da informação apresentada por CAPURRO (2003). [BR2P2]

Aqui está um exemplo que permite visualizar a dificuldade de confiar a identificação das formas das apropriações a uma análise automática: a intuição do pesquisador se faz necessária nesses casos.

Além dessas três formas tradicionais que Boch e Grossmann retomam em sua tipologia, os autores propõem uma quarta forma, a “ilhota citacional”, a qual optamos por não adotar, mas, sim, por dividi-la em duas outras formas, a saber:

(4) O *empréstimo*: chamamos assim uma citação curta: uma palavra ou um sintagma. Por exemplo:

ênfase no visível (no “mostrado marcado”) da linguagem (CORRÊA, 2016). [BR2E1]

(5) A *hibridação*: para nós o que se assemelha ao empréstimo, mas dentro de uma reformulação. Segue, aqui, um exemplo claro:

Quanto à terceira dimensão, o trabalho real, refere-se também às “atividades contrariadas”, destacando as tensões sofridas pelo trabalhador, quando é impedido, por diferentes fatores, de realizar o trabalho prescrito (CLOT, 1999, p. 23). [BR1P3]

Lembremo-nos de que, para as formas de empréstimo, hibridação ou citação, é preciso ter a presença, ao mesmo tempo, de marcas tipográficas (como aspas) e uma referência explícita a um autor (ou a um campo). Assim, as aspas que indicam uma distância, uma insistência ou uma referência a um discurso comum não são selecionadas, como no exemplo a seguir:

qual é a produtividade dessas orientações no que se refere a uma reflexão sobre concepção de “outro” (texto, autor) em práticas letradas acadêmicas [BR2E1]

Essas formas não devem se confundir com as modalidades, que constituem o tópico principal de nosso trabalho, conforme iremos demonstrar agora – mas julgamos por bem apresentar as formas, precisamente para mostrar a diferença entre *formas* e *modalidades*, conforme explica a nossa pesquisa.

Com efeito, após as formas, identificamos as modalidades de todos os enunciados selecionados como representando um discurso de outrem. Essa identificação é mais difícil do que a das formas, uma vez que não se trata, aqui, de *categorias exclusivas*, mas de uma *escala*, entre os dois polos da metáfrase e da paráfrase, com muitos graus de gestão enunciativa do discurso de outrem, assumindo mais ou menos o escritor. Ao invés desse *continuum*, que seria impossível analisar, escolhemos adotar uma escala de cinco graus:

P++	= o que é claramente uma <i>paráfrase</i> (o discurso de outrem rege a enunciação)
P+	= o que tende à <i>paráfrase</i>
P ou M	= o que é indeterminável
M+	= o que tende à <i>metáfrase</i>
M++	= o que é claramente uma <i>metáfrase</i> (o discurso do escritor rege a enunciação)

Quadro 2 – Escala entre metáfrase e paráfrase

Não é possível fazer aqui uma lista dos marcadores das modalidades, que permitem uma certa regularidade na codificação dos enunciados, mas seguem alguns exemplos desses marcadores.

Quanto à metáfrase, indicamos a referência a várias passagens de um texto de um autor, a várias referências de um autor ou, *a fortiori*, a referências de vários autores:

Em sua pesquisa sobre escrita na universidade, Delcambre e Lahanier-Reuter (2015, p. 228, 241) apresentam dificuldades enfrentadas e esforços empreendidos por pesquisadores (em particular, os chamados “em formação”) de Ciências Humanas. [...] [BR3E1]

Ressaltamos, ainda com STREET (2007), que práticas de leitura e escrita em contexto digital são práticas sociais atravessadas por questões de poder e identidade, segundo “modelo ideológico” (STREET, 1984), que busca reconhecer multiplicidade e complexidade de sua constituição, “não [...] simplesmente tecnologias neutras” (STREET, 2007: 466). [BR3P2]

Nas últimas décadas, as pesquisas dedicadas à didática da escrita, em destaque as realizadas por Schnewly e Dolz (2010) Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), Bronckart (2015) têm ganhado relevância nos contextos universitários nacional e internacional, fato convergente com a constatação de que o domínio da escrita alfabética não garante as competências de ler e escrever eficientemente e de que o êxito no Ensino Superior está muito atrelado ao domínio desses modos de dizer. [BR1P2]

É o caso, também, das referências múltiplas na evocação de uma lista de autores (muitas vezes entre parênteses e introduzidas por *ver* ou *cf.*):

Ao se analisar um evento interacional, devem-se considerar os sujeitos envolvidos no processo, suas representações sociais, suas faces, seus enquadres e seus *footings* (GOFFMAN, 1998, 2009, 2011; JODELET, 2002; MOSCOVICI, 2003). [BR1E2]

Próximos desse caso, os resumos de trabalhos diversos:

Outro psicólogo, o francês Henri Wallon (1984), em suas pesquisas sobre crianças lesadas neurológicamente, concorda com o posicionamento de Vygotsky, tomando a emoção como algo biológico e social. [BR1P1]

Uma outra série de marcadores de metáfrase são as marcas de apropriação das palavras de outrem pelo escritor, mais especificamente no caso da inserção de uma apropriação através de uma oração subordinada, estando o discurso de outrem estreitamente interligado com a argumentação do escritor:

Procuramos destacar, ao final, que, de uma perspectiva etnográfica e discursiva (CORRÊA, 2011), não há brechas para que a informação seja concebida como “coisa” (BUCKLAND, 1991) acessada e armazenada pelo indivíduo, assim como não há espaço para que, numa cultura participativa (JENKINS *ET AL.*, 2006) ou de *produzagem* (BRUNS, 2006), haja controle de informação (dos sentidos). [BR2P2]

Aqui se pode ver como o escritor mistura vozes múltiplas, praticamente inseridas na sua própria argumentação e no seu próprio sistema enunciativo – exemplo claro de *discurso multireferenciado*, conforme descreveu Grossmann (2002).

Um marcador próximo daquele é a apresentação de uma apropriação por meio de uma expressão tal qual *como diria X*, na qual o futuro do pretérito estabelece uma distância da enunciação do autor citado para melhor integrar o conteúdo no discurso do escritor (a partir de agora, destacamos em negrito as expressões afetadas)¹⁰.

[...]a informação é concebida como algo objetivo, como “coisa”, qualquer coisa, que pode ser tanto armazenada quanto recuperada pelo indivíduo, não havendo, desse modo, espaço para a participação daquele que da “coisa informativa” tentaria se apropriar, **como se supõe em JENKINS ET AL.** (2006) e em JENKINS (2009). [BR2P2]

Uma terceira série de marcadores consiste na fusão dos discursos, que podem ser vistos por meio da mudança de sentido dos conectivos ou das anáforas das palavras de outrem integradas ao texto do escritor. Por exemplo:

Nessa esteira de reflexão, destacamos, com PÊCHEUX (2011), que o deslocamento da forma (dada) para o sentido (construído) da informação é uma característica, ou propriedade, para usar os termos de PÊCHEUX, “do campo da análise de discurso, que se diferencia **por essa razão mesma** de toda perspectiva estritamente informacional, documentária ou intelectual” (2011: 281). [BR2P2]

Por essa razão mesma trata-se de uma anáfora que se refere a um cotexto diferente do que o de origem: certamente, a reformulação ocorre na lógica do discurso apropriado, mas vê-se bem como o texto do escritor faz ressoar uma passagem do texto apropriado em sua própria enunciação, que rege a voz de outrem.

Outras marcas de distância, como as modalizações, permitem identificar uma dimensão metafrástica:

Para BRUNS (2006: 2), num modelo econômico pósindustrial, a produção de ideias **emergiria** em contexto participativo. [BR3P2]

Além disso, podemos sinalizar os julgamentos de valor (positivos ou negativos) e o destaque (em itálico, por exemplo) pelo escritor de palavras apropriadas. Por fim, uma outra marca, dentre outras, de distância metafrástica: a referência ao que *não diz* o discurso de outrem, conforme segue:

JENKINS (2009) e BRUNS (2006), por exemplo, **não discutem** o fato de que nessa cultura de convergência a noção de participação passe pela ideia de *ser consumidor*. [BR3P2]

Todos os exemplos propostos não realizam necessariamente uma metáfrase classificada no último grau da escala, mas identificam a possibilidade de uma interpretação mais metafrástica da passagem.

Após os exemplos de marcadores de metáfrase, vamos aos marcadores de paráfrase.

¹⁰ Neste exemplo e nos que segue, destacamos o marcador da modalidade.

Consideremos esta passagem, que vem a ser um exemplo de título de anexo em um texto que descreve as normas da escrita acadêmica:

ANEXO A – NORMAS INTERNAS DA ESCOLA INVESTIGADA. [BR1E1]

Nessa expressão, em maiúsculas, totalmente livre, sem nada para acompanhá-la, a enunciação do autor retomado ocupa todo o espaço, até mesmo a enunciação do escritor que cita a expressão. Trata-se de um exemplo típico de paráfrase, que se realiza da mesma maneira no caso da epígrafe ou das citações no discurso direto, sem que seja preciso dar exemplos.

A apresentação do discurso, retomado com expressões tais quais *segundo X* ou *como diz Y*, permite ao escritor fundir sua própria enunciação com a do discurso apropriado, como neste exemplo:

Segundo JENKINS (2009: 30), “alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros”. [BR3P2]

Uma outra forma de fusão da enunciação do escrito com a do discurso apropriado: o fato de o escritor construir uma frase para dar lugar a palavras de outrem, como no exemplo seguinte, no qual o que diz textualmente um autor (em *itálico*) é introduzido por um verbo do escritor:

há negação do trabalho estilístico na produção científica [BR2E1]

É preciso lembrar, uma outra vez, que falamos de uma escala com graus entre dois polos, a metáfrase e a paráfrase. Portanto, marcadores de metáfrase podem levar a classificar como P+ uma passagem que poderia assemelhar-se a uma paráfrase pura (P++). Vejamos o próximo exemplo:

Numa abordagem filosófica sobre a noção de informação, VINÍCIOS SOUZA DE MENEZES (2015: 8) destaca que: “A palavra *informação* assinala para uma dupla direção: a privação da forma, que significa palavras como *informis (e)*, *informitas*, *informiter*, *informabilis*, e a doação da forma, como em *informo*, *informas*, *informare*, *informavi*, *informatum*, *informator*.” [BR3P2]

Sem o início (em **negrito**), essa passagem poderia parecer uma paráfrase pura (P++); mas foi registrado P+, pois a voz do autor intervém para indicar a origem da citação, o que vem a ser uma marca de metáfrase, que, combinada à paráfrase, faz com que a dimensão parafrástica da passagem desça um grau.

É possível, de fato, que os marcadores de metáfrase e de paráfrase se neutralizem: no caso de haver interligação entre duas modalidades enunciativas, a dimensão metafrástica ou parafrástica pode ser indeterminável (na escala, é o que corresponde ao código “P ou M”), tal como se dá nesta passagem:

Não se trata, portanto, de “um simples meio de transmissão do discurso, [já que] ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer” (MAINGUENEAU, 2008: 71). [BR3P2]

Aqui, um marcador de paráfrase, a citação em discurso direto, entra em concorrência com dois marcadores de metáfrase (em negrito): a introdução das palavras e a intervenção do escritor na citação; isso explica que essa passagem tenha sido classificada como “P ou M”.

Cabe precisar, como já vimos no caso das formas, que a determinação da dimensão metafrástica ou parafrástica dos enunciados depende, evidentemente, da interpretação e da intuição do pesquisador, que não pode ser substituído por uma máquina... É por isso que, tanto na identificação dos enunciados quanto na determinação das formas e das modalidades das apropriações, trabalhamos conjuntamente, com Isabelle Delcambre, no *subcorpus* francês, a fim de estabilizar os critérios e verificar nossas respectivas intuições.

4 ALGUNS RESULTADOS

Antes de chegar ao objeto principal da nossa pesquisa, consideramos que poderia ser interessante mostrar um resultado induzido no tratamento dos dados: a *densidade da apropriação* do discurso de outrem nos textos do *corpus*, o que permite assinalar a importância daquele nos textos acadêmicos. No quadro 3 que segue, a densidade corresponde à proporção dos caracteres das passagens apropriadas em relação ao número de caracteres do *corpus* total:

	<i>Corpus</i>	Apropriações	Percentual
Textos de ensino	881.135	131.849	14,96
	BR: 282.562	BR: 47.133	BR: 16,68
	FR: 598.573	FR: 84.716	FR: 14,15
Textos de pesquisa	937.098	362.358	38,67
	BR: 278.487	BR: 115.838	BR: 41,60
	FR: 658.611	FR: 246.520	FR: 37,43
Total	1.818.233	494.207	27,18
	BR: 561.049	BR: 162.971	BR: 29,05
	FR: 1.257.184	FR: 331.236	FR: 26,35

Quadro 3 – Densidade da apropriação (número de caracteres – com espaço)

Conforme se vê no quadro 3, 27,18% da superfície dos textos, em média podem ser considerados como apropriações do discurso de outrem, com uma diferença visível entre textos de ensino (14,96%) e de pesquisa (38,67%). A tendência é a mesma nos *subcorpora* brasileiro e francês, com uma ênfase no primeiro.¹¹ Podemos ver, aqui, uma primeira característica distintiva dos dois tipos de discursos em jogo.

¹¹ Cumpre precisar, aqui, que os resultados não diferem muito entre os escritores: é por isso que podemos propor resultados globais, sem identificar as variações interindividuais.

Uma outra característica desses gêneros pode ser identificada nas modalidades das apropriações das palavras de outrem, de acordo com a nossa hipótese: a análise dos dados dos dois *subcorpora* mostra, como na análise dos dados franceses (DAUNAY; DELCAMBRE, 2016; 2017), uma prevalência da paráfrase nos textos de ensino e da metáfrase nos textos de pesquisa, conforme o gráfico 1, no qual a porcentagem é calculada a partir dos enunciados:

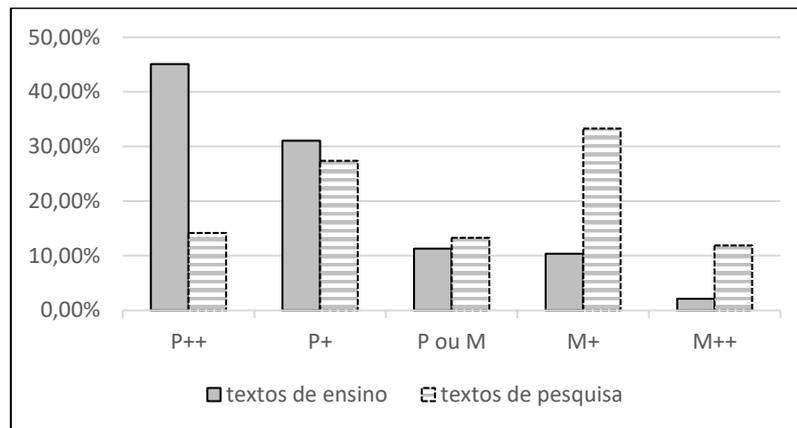


Gráfico 1 – Taxa das modalidades em relação às apropriações totais

A tendência, que foi já identificada no *subcorpus* francês (DAUNAY; DELCAMBRE, 2016; 2017), é clara: a paráfrase domina nos textos de ensino (45,11% dos enunciados podem ser considerados como realizando uma paráfrase importante: P++), ao passo que a metáfrase domina nos textos de pesquisa (33,28% dos enunciados podem ser considerados como realizando uma metáfrase). Tal tendência se faz ainda mais evidente nos textos de ensino, ao se calcular o conjunto dos valores dos polos (P++/P+ e M++/M+): 76,15% dos enunciados foram identificados como paráfrase, contra 12,54% de metáfrase (mas cabe notar que os valores se equilibram nos textos de pesquisa: respectivamente 41,53% e 45,20%).

O gráfico 2, a seguir, demonstra que não há uma diferença significativa entre os *subcorpora* brasileiro e francês:

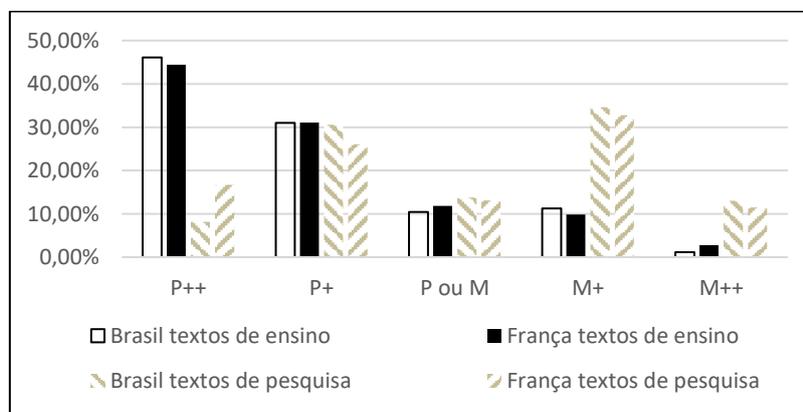


Gráfico 2 – Taxa das modalidades (comparação dos subcorpora brasileiro e francês)

Pode-se ver, neste gráfico, que a importância respectiva de cada modalidade no discurso de ensino e no discurso de pesquisa é a mesma nos dois *subcorpora* brasileiro e francês. Como já dissemos, não há possibilidade de tirar conclusões dessa observação, mas ela pode explicar nossa escolha de tratar os dados juntos para dar uma maior amplitude à amostra, o que permite melhor ressaltar as diferenças entre os dois tipos de discursos, cuja comparação foi o objeto principal da análise aqui apresentada.

Nossa pesquisa visou identificar as modalidades independentemente das formas de apropriação do discurso de outrem, porque pensamos ver entre aquelas uma diferença. Essa hipótese se confirma parcialmente, mas não totalmente. Com efeito, há uma relação entre certas formas e certas modalidades, como pode se ver no gráfico 3, no qual a diferença entre os textos de ensino e de pesquisa, no plano das formas, pode se sobrepor à diferença entre os textos no plano das modalidades:

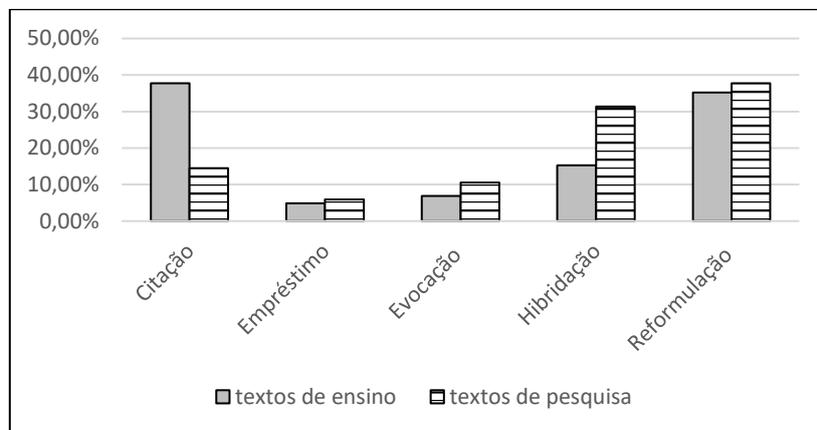


Gráfico 3 – Taxa das formas (todos os subcorpora em conjunto)

O gráfico 3 mostra que os textos de pesquisa utilizam, mais do que os textos de ensino, a forma da *hibridização*, enquanto os textos de ensino utilizam mais do que os textos de pesquisa a forma da *citação*; talvez, essa possa ser considerada como sendo mais didática no sentido de que pareceria mais fiel à ideia subjacente ao excerto citado e daria margem a menos ambiguidades – mas isso é uma representação que não prejudica a realidade da fidelidade, no plano do enunciado e, sobretudo, no plano da enunciação...

A comparação entre os dois últimos gráficos pode sugerir uma relação entre as formas e as modalidades das apropriações do discurso de outrem. Estabelecemos, de fato, uma forte solidariedade entre a forma *citação* e a modalidade *paráfrase* ou, ainda, entre a forma *hibridação* e a modalidade *metáfrase*. Assim, sem distinguir os *subcorpora* (textos de ensino e de pesquisa; textos brasileiros e francês), com o intuito de evitar a multiplicação das cifras, observamos que 75% dos enunciados identificados como citações foram também identificados como P++ (e 91,14% das citações são P++ ou P+); por outro lado, 38,22% enunciados identificados como hibridações foram também identificados como M+ (58,11% como M+ ou M++). Entre esses dois polos extremos prevalece uma regularidade maior, mas cumpre notar também, logicamente, uma solidariedade entre a reformulação e a paráfrase (53,62% das reformulações foram identificadas como P+ ou P++).

Entretanto, prevalece uma relação – lógica – entre as formas e as modalidades, sendo que o fato de que as duas caracterizações dos enunciados não concordam totalmente permite justificar a análise específica que propomos aqui: as modalidades revelam, de uma maneira diferente das formas, o posicionamento do escritor no seu discurso e podem ajudar a estabelecer uma caracterização genérica específica dos discursos.

5 CONCLUSÃO

A ausência de diferenças significativas entre os escritores do *corpus* e os países nele representados justificou a apresentação de análises globais, com dados relativamente amplos, o que permite postular uma certa regularidade na distinção entre os dois gêneros da escrita acadêmica que analisamos, independentemente da língua ou do país. Portanto, a nossa hipótese apresenta uma pertinência razoável: as modalidades enunciativas da inserção do discurso de outrem permitem, em certa medida, caracterizar genericamente tipos de discursos acadêmicos diferentes: os textos de ensino privilegiando a paráfrase e os textos de pesquisa, a metáfrase.

Isso só poderia ser confirmado – ou infirmado – com uma pesquisa em larga escala, que incluísse outras disciplinas e mais sujeitos analisados. Além disso, uma indagação mais abrangente permitiria propor outras comparações, entre disciplinas ou entre países. Como afirmamos anteriormente, não nos propusemos fazê-lo aqui: não temos possibilidade alguma de tirar conclusões definitivas para identificar uma *brasilidade* ou uma *francidade* das formas discursivas, carecendo de uma amostra representativa e, sobretudo, de uma hipótese fundada na determinação de uma formação discursiva. No entanto, as diferenças, bem como as semelhanças observadas entre os *subcorpora*, podem levar a uma indagação sobre como distinguir o que, nos dados, poderia sinalizar, seja uma homogeneização da escrita acadêmica no mundo (incluindo a diferença entre textos de ensino ou de pesquisa), seja a diferença da constituição, na história dos dois países representados no *corpus*, das relações entre ensino e pesquisa, que possam se inscrever nas modalidades enunciativas da inserção do discurso de outrem nos textos respectivos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS J. A. “Como é que eu faço então pra minha voz aparecer no texto?” Marcas da apropriação de gêneros acadêmicos no processo de letramento da/na universidade. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; KOMESU, F. C. (Org.). *Letramentos e gêneros textuais/discursivos*. Aproximações e distanciamentos. Belo Horizonte: PUC Minas, 2018, p.52-68.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l’autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, n. 26, p. 91-151, 1982.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALLY, C. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Francke, 1965.
- BART, D.; DAUNAY, B. Les entrées en matière non théoriques dans des mémoires de master et des articles de revues. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 906-932, jul.-set. 2019.
- BEACCO, J.-C.; MOIRAND, S. Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, Paris, n.117, p. 32-53,1995. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1995_num_29_117_1704. Acesso em: 21 ago. 2019.

- BOCH, F.; RINCK, F. Pour une approche énonciative de l'écrit scientifique. *Lidil*, Grenoble, n.41, p.5-14, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lidil/3004>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, n. 6/11, p. 97-108, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- BOREL, M.-J. Discours explicatifs. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, Neuchâtel, n. 36, p.18-41, 1980.
- DAUNAY, B. *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Neuchâtel: Peter Lang, 2002.
- DAUNAY, B. La métalepse du lecteur ou la porosité du métatexte. *Cahiers de Narratologie*, Nice, n.32, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/narratologie/7855>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. Les modalités énonciatives de la reformulation. Comparaison entre écriture d'enseignement et de recherche, *Langues, cultures et sociétés*, Rabat, n. 2/1, p. 23-37, 2016. Disponível em: <https://revues.imist.ma/index.php?journal=LCS&page=article&op=view&path%5B%5D=5783>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- DAUNAY, B.; DELCAMBRE, I. Les modalités énonciatives de la reprise du discours d'autrui dans les écrits de recherche et les écrits didactiques. *Scripta*, Belo Horizonte, n. 21/43, p. 37-64, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/14232/12818>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- DELCAMBRE, I. Formes diverses d'articulation entre discours d'autrui et discours propre. Analyse de commentaires de textes théoriques. *Lidil*, Grenoble, n. 24, p.135-166, 2001.
- DOURY, M.. La fonction argumentative des échanges rapportés. In LÓPEZ-MUÑOZ, J. M., MARNETTE, S.; ROSIER L. (Org.). *Le Discours rapporté dans tous ses états*. Paris: L'Harmattan, 2004, p. 254-264.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FLOREZ, M. La citation positionnée dans l'écrit scientifique. In : TUTIN, A.; GROSSMANN F. (Org.). *L'écrit scientifique*. Du lexique au discours. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013. p. 67-84.
- FLØTTUM K.; DAHL, T.; KINN, T. *Academic Voices*. Across languages and disciplines. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2006.
- FLØTTUM, K. Moi et autrui dans le discours scientifique : l'exemple de la négation ne... pas. In: BRES J. et al., *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles: De Boeck, 2005, p. 323-337.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- GROSSMANN, F. Les modes de référence à autrui chez les experts : l'exemple de la Revue *Langages*. *Faits de Langue*, Berne, n.19, p. 225-262, 2002.
- GROSSMANN, F.; RINCK, F. La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages*, Paris, n.156, p.34-50, 2004. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_156_962. Acesso em: 21 ago. 2019.
- HYLAND, K. Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, Oxford, n. 20/3, p. 341-367, 1999.
- MAINGUENEAU D. *L'Analyse du discours*. Introduction aux lectures de l'archive. Paris: Hachette, 1991.
- MAINGUENEAU, D. *Os termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- NØLKE, H.; FLØTTUM; K.; NORÉN, C. *ScaPoLine*. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: Kimé, 2004.
- ORLANDI E. P. *Eu, tu, ele*. Discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.
- PLANTIN, C. *Argumentação*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.
- PLANTIN, C. *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé, 1990.
- POLLET M.-C.; GLORIEUX C. (Org.). *Argumenter dans les écrits scientifiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2016.
- RABATEL, A. L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, Paris, n.156, p.3-17, 2004. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_156_960. Acesso em: 21 ago. 2019.

- RABATEL, A. Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Éducation et didactique*, Rennes, n.1/2, p. 89-116, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/162>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- RABATEL, A. Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. *EID&A* (Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação), Ilhéus, n.12, p.191-233, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1328>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- RINCK F.; BOCH F.; ASSIS J. A. (Org.). *Letramento e formação universitária*. Formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- RINCK, F. *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres*. Figure de l'auteur et approche disciplinaire du genre. Thèse de doctorat, Université de Grenoble, 2006.
- ROBERTS, M. *Biblical epic and rhetorical paraphrase in late Antiquity*. Liverpool: Francis Cairns, 1985.
- RODRIGUES, D. Discurso relatado: entre a semelhança e a diferença. *Mélanges Crapel*. Nancy, n. 37, p.119-128, 2016. Disponível em: <http://www.atilf.fr/spip.php?article4087>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- SWALES, J. *Genre Analysis*. English in Academic and Research Settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TUTIN, A.; GROSSMANN, F. (Org). *L'écrit scientifique*. Du lexique au discours. Autour de Scientext. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013.
- VINCENT, D; DUBOIS, S. *Le discours rapporté au quotidien*. Québec: Nuit blanche, 1997.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200209-5319>

Recebido em: 20/06/19 | Aprovado em: 03/12/19

DA CATEGORIZAÇÃO A MODELOS CULTURAIS: O GIRO SOCIAL (CULTURAL) EM LINGÜÍSTICA COGNITIVA

From Categorization to Cultural Models: The Social (Cultural) Turn in Cognitive Linguistics | De la categorización a modelos culturales: el giro social (cultural) en lingüística cognitiva

Heloísa Pedroso de Moraes Feltes*

Universidade de Caxias do Sul, Centro de Humanidades, Caxias do Sul, RS, Brasil

Resumo: Este ensaio discute noções em Linguística Cognitiva (LC) que implicam (re)avaliar compromissos ontológicos quando modelos teóricos se voltam a diferentes campos de aplicação. Por isso, retoma os conceitos de categorização, conceptualização, cognição corpórea, cognição situada, *grounding* (corpóreo, experiencial, sociocultural, interacional, discursivo), modelos cognitivos e culturais. A partir da problematização das noções de cognição/conceptualização situada e de *grounding*, ilustra casos de análises linguísticas em que termos, tais como: ‘modelos cognitivos’ e ‘modelos culturais’ são utilizados intercambiavelmente ou sem a devida definição, ou ainda sem o estabelecimento das distinções pertinentes. Demonstra, portanto, que a discussão sobre *grounding* no *Social Turn* em LC é fundamental para as distinções entre esses dois constructos teóricos, pois implica, em última instância, ressituar-se a noção de corporalidade na LC contemporânea e em seus acarretamentos teórico-ontológicos e teórico-metodológicos.

Palavras-chave: Giro Social. Linguística Cognitiva. Grounding. Modelos culturais.

Abstract: A set of notions in Cognitive Linguistics (CL), which imply to (re-)evaluate ontological commitments, are discussed when theoretical models turn to different fields of application. Theoretically, the paper revisits sayings about categorization, conceptualization, embodied cognition, situated cognition, grounding (embodied, experiential, sociocultural, interactional, and discursive), cognitive and cultural models are revisited. Starting from issues surrounding the basic notions of cognition/situated conceptualization and grounding, we enlighten cases of linguistic analyses, where terms, such as cognitive models and cultural models, are employed interchangeably, improperly defined or without an establishment of pertinent distinctions. Therefore, the discussion about grounding in the Social Turn in CL reveals that it is paramount to create the proper distinctions between these two theories, because it implies, ultimately, resituating the notion of embodiment within the contemporary CL and its theoretical-ontological, theoretical-methodological entailments.

Keywords: Social Turn. Cognitive Linguistics. Grounding. Cultural models.

Resumen: Este ensayo discute nociones en Lingüística Cognitiva (LC) que implican (re) evaluar los compromisos ontológicos cuando los modelos teóricos recurren a diferentes campos de aplicación. Para ello, retoma los conceptos de categorización, conceptualización, cognición corporal, cognición situada, fundamentación (corpórea, experiencial, sociocultural, interaccional, discursiva), cognitiva y cultural. Desde la problematización de las nociones de cognición/conceptualización situada y de fundamentación, ilustra casos de análisis lingüísticos en los que términos como: ‘modelos cognitivos’ y ‘modelos culturales’ son utilizados indistintamente o sin la definición adecuada, o aún sin establecer las distinciones pertinentes.

* Doutora em Letras – Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora do Programa em Letras e Cultura da UCS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2875-8660>. E-mail: helocogn@terra.com.br.

Demuestra, por lo tanto, que la discusión sobre fundamentación en el giro social en LC es fundamental para las distinciones entre estas dos construcciones teóricas, ya que implica, en última instancia, restablecer la noción de corporalidad en LC contemporánea y sus implicaciones teórico-ontológicas y teórico-metodológicas.

Palabras clave: Giro social. Lingüística Cognitiva. Fundamentación. Modelos culturales.

1 INTRODUÇÃO

A guinada (o giro) sociocultural em Linguística Cognitiva (cf. HARDER, 2010) passou a dar atenção à variação, levando a uma aproximação com autores da Antropologia Cognitiva (e.g. KÖVECSSES, 2005) e à criação de subáreas como a Sociolinguística Cognitiva (e.g. KRISTIANSEM; DRIVEN, 2008) e a Etnolinguística Cognitiva (e.g., BARTMIŃSKI, 2009), ambas tratando de categorização e variação sociocultural de diferentes modos. A Linguística Cognitiva se consolida como uma ciência da *língua em uso*, e alguns de seus desdobramentos avançam mais fortemente para o significado social, que prefiro considerar *sociocultural*. Nesses movimentos, adentramos mais profundamente nas ancoragens sociais (e culturais) dos processos de categorização e conceptualização, o que nos leva, ato contínuo, a rever, ampliar e conciliar a ontologia com as quais nos comprometemos, no período seminal da Linguística Cognitiva, com as novas perspectivas de estudo que são abraçadas na ampliação das relações interdisciplinares. Neste ensaio, todavia, não temos espaço para discutir uma série dessas consequências e, em vários momentos, há alguns saltos e algumas lacunas, entre as quais a principal é a própria concepção de *discurso* em Linguística Cognitiva.

Com isso em mente, o objetivo deste ensaio, além de provocar reflexões em algumas direções, é reforçar a relevância causal bidirecional entre modelos culturais e processos de categorização, principalmente de categorizações que envolvem um nível mais alto de abstração. O modo como ordinariamente pensamos, como seres sociais vivendo numa dada cultura, não se pauta essencialmente pelo uso de expressões cujo sentido advém do aprendizado de definições de *experts*. Construimos significados à medida que experienciamos, que interagimos com o mundo, por meio do corpo que temos e, dessa forma, criamos “teorias populares” que dependem de fatores individuais, ambientais, sociais, culturais, históricos, políticos, etc.

2 ABORDAGENS SOBRE COGNIÇÃO CORPÓREA/CORPORIFICADA E *GROUNDING*

Para chegarmos a uma discussão sobre modelos culturais e processos de categorização, destaco outras abordagens que têm (com maior ou menor força) influência em estudos em Linguística Cognitiva e que nos ajudam a entender o que significa *cognição corpórea/corporificada*, *cognição situada* e *grounding*.¹

¹ Não traduzimos o termo ‘*grounding*’, pois, como uma forma nominal, não se ajusta a vários contextos de tradução em Língua Portuguesa. Formas verbais do verbo ‘*to ground*’ são traduzidas como ‘fundar’, ‘embasar’.

A **categorização** é o coração da Linguística Cognitiva e um dos fenômenos centrais, por exemplo, nas várias disciplinas que constituem a Ciências Cognitivas em geral. Portanto, são múltiplas as áreas que abordam esse fenômeno. Conforme Lakoff (1987, p. 5-6, grifos nossos),

Não há nada mais básico do que a categorização para nosso pensamento, percepção, ação e fala. Toda vez que vemos algo como um tipo de coisa, uma árvore, por exemplo, estamos categorizando. Sempre que raciocinamos sobre tipos de coisas: cabelos, nações, doenças, emoções e tudo o mais estamos empregando categorias. [...] E cada vez que produzimos ou entendemos qualquer enunciado de qualquer extensão, estamos empregando dezenas ou centenas de categorias: categorias de sons da fala, de palavras, de frases ou orações, bem como categorias conceptuais. Sem a habilidade de categorizar podemos não funcionar completamente no mundo físico ou em nossas vidas sociais ou intelectuais. *Um entendimento de como categorizamos é central para qualquer entendimento de como pensamos e como funcionamos e, portanto, central para o entendimento do que nos faz humanos.* [...] Uma grande proporção de nossas categorias não são categorias de coisas; elas são categorias de entidades abstratas [...], ações, emoções, relações espaciais, relações sociais, [...]. Qualquer abordagem adequada do pensamento humano deve prover uma teoria acurada para todas nossas categorias, tanto concretas como abstratas.

Em Linguística Cognitiva, há distinções entre *conceito* e *categoria* de acordo com os modelos teóricos propostos (cf. e.g., CROFT; CRUSE, 2004; TAYLOR, 2003; GEERAERTS; CUYCKENS, 2007), e o mesmo ocorre com modelos teóricos em Ciências Cognitivas (cf., e.g., COHEN; LEFEBVRE, 2005).

Mesmo concebidos como processos distintos, categorização e conceptualização estão interligados entre si, assim como com outros processos e entidades teóricas. Por exemplo, é proposto que a categorização é o processo pelo qual conceitos, como mecanismos de reconhecimento de padrões, determinam se uma entidade é ou não membro de uma categoria. Pode-se dizer que uma das funções conceptuais é a categorização. Ao se classificar algo como membro de uma categoria, pode-se utilizar esse conhecimento para classificar novas entidades e utilizar o conhecimento relevante para compreensão, inferências e predição (SMITH; MEDIN, 1981).

Lakoff (1987, p. 286) afirma que a **capacidade de conceptualização** é central na abordagem experiencialista, porque os conceitos são elementos de modelos cognitivos. Para cada conceito haveria uma categoria correspondente: entidades em um dado domínio do discurso com o qual o conceito, como caracterizado pelo modelo cognitivo, se ajusta. Os conceitos podem ser caracterizados por um modelo de categorização por condições necessárias e suficientes (modelo clássico); por efeitos de prototipicidade metonímica (modelo metonímico pelo mapeamento da parte da categoria para o todo da categoria); e por uma escala de gradação pelo modelo de categoria graduada.

Um exemplo dessas relações entre **conceptualização** e **categorização** encontram-se em Kövecses (2005), quando o autor trata de TIME (TEMPO):

Pessoas em muitas culturas conceptualizam o tempo como algo estático e como algo dinâmico. A *conceptualização* do tempo muitas vezes envolve a *categorização* do tempo em passado, presente e futuro. E quando pensamos o tempo em termos dinâmicos, concebemo-lo como “passando”, isto é, falamos como passagem do tempo. Ambas as conceptualizações são inevitável e inerentemente metafóricas. (p. 47, grifos nossos)

Uma abordagem, em Psicologia Cognitiva Experimental, que escolho mencionar é a de *significado situado* ou *conceptualização situada* de Barsalou (2005, p.622), segundo a qual “[e]m vez de serem descontextualizadas e estáveis, as representações conceptuais são dinamicamente contextualizadas de modo a dar conta de diversos processos para alcançar objetivos” (p. 622). Comparando sua Teoria da Simulação Situada com outras teorias sobre sistemas conceptuais, Barsalou (2003) afirma que

Um sistema conceptual contém conhecimento sobre o mundo. Uma propriedade fundamental desse conhecimento é sua natureza categorial. Um sistema conceptual *não* é uma coleção de imagens holísticas do tipo que uma câmera, gravador de vídeo ou gravador de áudio captura. Em vez disso, um sistema conceptual é uma coleção de conhecimento de categorias, em que cada categoria representada corresponde a um *componente* da experiência – não de uma experiência holística inteira. (p. 513-514, grifos do autor)

Barsalou entende que um conceito é como um manual de instrução dependente de um agente que libera pacotes especializados de inferências para guiar interações do agente com membros de uma categoria particular em situações específicas, de acordo com seus objetivos e restrições. **Conceptualização situada** é um pacote particular de inferências específicas para uma situação. Em outras palavras,

voltando-se para a abstração e a estabilidade, a visão da simulação situada defende de que as representações conceptuais são contextualizadas e dinâmicas. Um conceito não é uma representação singular abstraída para uma categoria, mas, sim, uma habilidade para construir representações idiossincráticas atreladas às necessidades correntes de uma ação situada. (BARSALOU, 2003, p. 521)

Em publicação posterior Barsalou (2005), considera que em termos neurais, o estabelecimento de uma representação multimodal de uma categoria num sistema distribuído é denominado ‘**simulador**’. Um simulador funciona como um *type* que integra o conteúdo multimodal de uma categoria. Quando estabelecido para uma categoria, o simulador reencena um subconjunto pequeno de seu conteúdo como **simulações** específicas, ou seja, apenas um pequeno subconjunto é ativado para representar a categoria numa ocasião especial. Ainda segundo Barsalou (2005), um número infinito de simuladores podem ser desenvolvidos na memória, cobrindo todas as formas de conhecimento (e.g., objetos, propriedades, eventos, ações, cenários, introspecções). O autor afirma que o sistema cognitivo é flexível, adquirindo novas propriedades que se revelam importantes para dada categorização. Porém, para ele, a questão chave é **por que** a atenção focaliza alguns componentes e não outros, de modo a criar simuladores para tais componentes. A resposta envolve o fato de que muitos fatores influenciam o processo, tais como: a genética, o desenvolvimento da linguagem, a cultura e objetivos a serem alcançados.

Barsalou (2010, p. 718) sinaliza que entre os diferentes campos científicos que tratam de conceptualização, a Psicologia Cognitiva oferece achados que indicam que “variáveis sensório-motoras afetam diversas tarefas associadas com percepção, ação, memória, conhecimento, linguagem e pensamento, implicando, do início ao fim, os sistemas modais do cérebro na cognição”. O autor explica que, para alguns pesquisadores, ‘*grounded cognition*’ é equivalente à ‘*embodied cognition*’, o que ele considera um equívoco. Barsalou (2010, p. 721, nota 2) explica que:

Embora algumas dessas pesquisas impliquem o corpo como um mecanismo importante de *grounding*, outras pesquisas implicam também as modalidades, o ambiente físico e o ambiente social como importantes mecanismos de *grounding*. Portanto, referir como cognição “corpóricada” todas essas pesquisas deixa de capturar o amplo escopo dos mecanismos de *grounding*, ao mesmo tempo que simultaneamente dá a impressão equivocada de que estados corpóreos sempre determinam o curso da cognição. “*Grounded cognition*” captura o amplo escopo de mecanismos de *grounding*, dado que não coloca uma ênfase indevida sobre o corpo.

Para Barsalou (2010), a conceptualização é multimodal, e o conhecimento é *embasado* num sistema composicional de símbolos perceptuais. As representações internas são completadas à medida que o sistema cognitivo utiliza o ambiente e o corpo como estruturas de informações externas. É assim que as representações internas são *situadas*, com sua implementação realizada por simulações nos sistemas modais do cérebro, as quais ajustam-se para criar uma interface com estruturas.²

Para Barsalou (2005, p. 627):

Uma conceptualização situada tipicamente simula quatro tipos básicos de componentes: (1) percepções de pessoas e objetos relevantes, (2) ações de um agente e outros estados corpóreos, (3) estados introspectivos, tais como emoções e operações cognitivas, e (4) cenários prováveis. Colocando tudo isso junto, a conceptualização situada é uma simulação multimodal de uma situação multicomponencial, com cada componente de modalidade específica simulado numa respectiva área do cérebro.

O autor ressalta que um simulador sozinho não produz uma conceptualização situada. É necessária a contribuição de muitos simuladores para a coleção de componentes que uma conceptualização situada contém.

Barsalou (2005, p. 628) defende que as conceptualizações situadas representam o conhecimento “impregnado” (*entrenched*) de situações repetidamente vividas por uma pessoa. O conhecimento multimodal acumula conhecimentos de pessoas, objetos, ações, introspecções e cenários relevantes num dado simulador. Os componentes “entranham” nos respectivos simuladores, assim como as associações entre esses componentes. Como consequência, quando uma conceptualização se torna bem-estabelecida, ela automática e imediatamente vem à mente como uma unidade no momento em que a situação (repetida) surge. As conceptualizações situadas impregnadas resultam de um padrão chamado “processo de acabamento inferencial”: nem toda a situação é percebida de início, quando uma conceptualização situada entranhada é ativada por uma situação específica. Pode-se perceber uma pessoa, um cenário ou um evento relevante e, então, em uma situação particular que está prestes a se desdobrar, estará no âmbito do interesse do agente antecipar ou não o que acontecerá em seguida. Nesse processo de acabamento, é o agente que deve derivar as inferências que irão além da informação dada, de modo que a conceptualização situada ativada seja uma fonte rica de inferências.

² As controvérsias sobre representações amodais e modais geram debates e pesquisas empíricas que estudiosos da Cognição deveriam acompanhar. De acordo com Haimovici (2018, p. 13, grifos nossos), considerando o atual estágio desses debates, “[e]mbora a distinção entre representações modais e amodais esteja no *centro de um dos principais debates sobre conceitos*, os critérios disponíveis para a distinção são problemáticos. Sem um critério que ofereça uma distinção conceptual e empírica adequada, uma avaliação apropriada da evidência para cada tipo de formato não é possível”.

A conceptualização é um padrão, uma configuração complexa de componentes multimodais que representam uma situação. Finalmente,

Quando uma situação vista parcialmente ativa uma conceptualização situada, a conceptualização completa o padrão que a situação sugere. À medida que a conceptualização situada impregna-se na memória, é provável que esse processo ocorra de forma relativamente automática. (BARSALOU, 2005, p. 628)

É natural que se aborde *Cognição Situada* sobre a qual se fala extensamente em Linguística Cognitiva, para distingui-la da *Teoria da Conceptualização (ou Simulação) Situada* proposta por Barsalou. Em Linguística Cognitiva, *cognição situada* é uma das denominações da *cognição corpórea*, um dos paradigmas das Ciências Cognitivas ou, como afirma Lakoff (1987), a perspectiva da segunda geração das Ciências Cognitivas. Entretanto, há diferentes abordagens de cognição corpórea (Cf. SHAPIRO, 2011). Interessam aqui aquelas que se relacionam com processos de categorização. O primeiro ponto a se observar é o de que se deve ter cuidado ao empregar as expressões ‘cognição situada’ ou ‘cognição corpórea’ de acordo com diferentes abordagens ou uma mesma abordagem ao longo de seu desenvolvimento. Podemos dizer que a *cognição corpórea/corporalizada é situada*, ou seja, a cognição é fundamentada (*grounded*), no corpo, nas situações e nas interações com o ambiente na geração de sistemas cognitivos.

Uma dessas abordagens de cognição corpórea é liderada por Lakoff, Johnson e colaboradores. Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999), em linhas gerais, afirmam sobre a “mente corporificada” que (a) a estrutura conceptual origina-se de nossa experiência sensorio-motora e das estruturas neurais que lhes dão origem, sendo a noção de “estrutura” caracterizada como esquemas de imagens e esquemas motores; (b) as estruturas mentais são intrinsecamente significativas devido à sua conexão com nossos corpos e nossa experiência corpórea, o que contraria a ideia de manipulação de símbolos não semantizados; (c) há um nível básico de conceitos que originam parte de nossos esquemas motores e nossas capacidades para percepção gestáltica e formação de imagens; (d) nossos cérebros são estruturados de forma a projetar a ativação de padrões de áreas sensorio-motoras para níveis corticais mais altos, constituindo as chamadas metáforas primárias, e tais projeções permitem-nos conceptualizar conceitos abstratos com base em padrões inferenciais utilizados em processos sensorio-motores que estão diretamente ligados ao corpo; (e) a estrutura dos conceitos inclui protótipos de vários tipos: casos típicos, casos ideais, estereótipos sociais, exemplares salientes, pontos de referência cognitivos, entre outros, de modo que cada tipo de protótipo utiliza uma forma distinta de raciocínio; (f) a razão é corpórea quando nossas formas fundamentais de inferência originam-se de formas sensorio-motoras e outras formas de inferência baseadas na experiência corpórea; (g) a razão é imaginativa porque as formas de inferência são mapeadas de modos abstratos de inferência pela metáfora; e (h) os sistemas conceptuais são pluralísticos, não monolíticos, de tal sorte que conceitos abstratos são definidos por múltiplas metáforas conceptuais que são muitas vezes inconsistentes entre si. Em suma, a cognição corpórea está mais relacionada ao corpo e como o corpo interage com o “mundo”.

A distinção entre cognição corpórea e cognição situada não se aplica à abordagem de Gibbs (2006). O autor esclarece que a , antes de uma dotação biológica é uma categoria de análise sociocultural que revela dimensões complexas das interações entre corpos e personalidade (*personhood*). Nesse sentido, a questão da *é situada* com relação, por exemplo, “à saúde e à doença, parentesco, modos de produção e trocas, gênero, hierarquias etárias, práticas de linguagem, religião e disciplinas políticas, regras jurídicas, metáforas pervasivas, possessão espiritual, experiências históricas e mitos” (GIBBS, 2006, p. 37). O autor afirma que nossos corpos incorporam significados e memórias culturais. E, com base em outros autores, acrescenta que a experiência corporificada é, em si, culturalmente constituída, de modo que muitas experiências corporificadas são enraizadas em contextos socioculturais. Ou seja:

Corpos não são objetos isentos de cultura, porque todos aspectos da experiência corporificada são moldadas por processos culturais. *Uma teoria sobre o sistema conceptual humano deveria ser inerentemente cultural*, no sentido de que a cognição que ocorre quando o corpo encontra o mundo é, inextricavelmente, culturalmente baseada. (GIBBS, 2006 p. 13, grifos do autor)

Neste ponto, podemos tratar do que se entende por *grounding* (que diz respeito, em termos suficientemente compreensíveis, à ancoragem do significado ou em que, por exemplo, a categorização ou conceptualização está baseada, fundada). Harder (2010, p. 21) defende que “*grounding* envolve motivação, não fundamentacionalismo dogmático”

De acordo com Harder (2010, p. 79, grifos nossos):

Grounding é a diferença chave fundamental entre a primeira geração de ciências cognitivas e LC [Linguística Cognitiva]. A plataforma da LC foi e é a de que a linguagem e o significado não são autônomos e entidades autocontidas, mas *fundadas* na cognição humana como um todo, que é, por sua vez, *fundada* no corpo humano como um todo.[...] A fim de acomodar a dimensão social nesse quadro, essa noção de *grounding* não é mais suficiente.

O autor sustenta que, num primeiro estágio da Linguística Cognitiva, a corporificação (*embodiment*) significava centralmente *grounding* no corpóreo (*bodily grounding*). Quando se trata de relacionar um objeto de descrição focal, o *grounding* envolve o contexto em que o objeto focal se inscreve. Entretanto, a partir do giro social da linguística Cognitiva, além da centralidade de *bodily grounding*, inclui-se a ancoragem do significado no feedback a partir do ambiente; portanto, fora do corpo do indivíduo: o experiencial *grounding*. Nesses termos, as pessoas, em suas experiências diárias, lidam com diferentes taxonomias e há outros fatores a serem considerados “para entender o tipo de representação mental que pessoas reais constroem” (HARDER, 2010, p. 20).

Para Harder, o *grounding* corpóreo já não basta para examinar os processos de conceptualização que são afetados pela cultura, porque apenas com *grounding* corpóreo a “cultura seria reduzida à cognição e a cognição à atividade neural” (HARDER, 2010, p. 176). Portanto, deve-se ter em conta o *grounding* corpóreo (dentro do indivíduo) e *grounding* sociocultural. Em outras palavras:

Conceptualização e linguagem são *fundadas* na experiência corpórea (dentro do indivíduo) e em participação na comunidade (fora do indivíduo). Se o *grounding* corpóreo estivesse sozinho na cena, não poderíamos ter palavras ou conceitos para coisas das quais não tivemos experiências pessoais; se *grounding* sociocultural operasse sozinho, sem o *grounding* corpóreo, falaríamos sempre sobre cores como um homem cego. (HARDER, 2010, p. 446, grifos nossos)

Sinha (1999), embora se distancie de grande parte dos pesquisadores no campo da Linguística Cognitiva por defender um realismo referencial, entende que discutir a natureza do *grounding* é fundamental, porque, para ele, “a conceptualização é a organização de uma situação referencial em um universo de discurso compartilhado intersubjetivamente” (p. 230).

O autor defende um realismo referencial porque entende que em semântica cognitiva não é possível rejeitar o Objetivismo e o Subjetivismo (cf. LAKOFF, 1987) sem que haja uma teoria do significado que identifique o significado com conceptualização, mantendo indeterminada a relação com o mundo. Sinha (1999, p. 232, grifos do autor) visa oferecer uma abordagem de cognição e semântica que é “discursivamente mais situada, dependente de contexto [...] em que processos mentais de conceptualização, esquematização e perspectivização formam a *base* psicológica de atos *discursivos* de falar e entender”. Sobre o realismo referencial, o autor defende que

precisamos entender que a conceptualização linguística é um *processo ativo* que é, apropriadamente falando, *parte da* referência linguística. Conceptualizamos *na linguagem*, a fim de referir a algo, numa situação, para alguém. O realismo referencial é baseado no entendimento do significado como *agir comunicativamente em um mundo intersubjetivamente compartilhado ou universo do discurso*. (SINHA, 1999, p. 234, grifos do autor)

A abordagem de Sinha (1999) envolve: (a) uma psicologia baseada no realismo ecológico, no qual há uma realidade independente da mente e há princípios de organização perceptual, atencional e motora; (b) o entendimento de que a conceptualização “depende de e é esquemática e figurativamente motivada por seu *grounding* corpóreo” (p. 246) no *Umwelt* (mundo vivido) ecológico, mas não é nem idêntico nem redutível a ele; (c) a defesa de que o *grounding* discursivo constitui a motivação funcional básica da construção linguística.

Essa base funcional provê “uma *ponte comunicativa e cognitiva* entre *grounding* corpóreo – o *grounding* da linguagem em esquematizações não discursivas e a própria conceptualização linguística” (SINHA, 1999, p. 247, grifos do autor).

O realismo referencial de Sinha defende que as conceptualizações linguísticas são atos particulares de significado linguístico, que a cognição linguística é a capacidade cognitiva dos sujeitos para produzir e entender atos de significado linguístico, e que conceptualizações linguísticas e cognição linguística são dependentes da língua, o meio simbólico de expressão linguística. Em suma:

No curso da aquisição da linguagem e tornando-se um membro da comunidade de fala a sua volta, a criança desenvolve a habilidade crescente de participar de atos de significados *fundados* em um universo de discurso constituído pela língua em si mesma. Nesse sentido, não é apenas o caso de que o significado *funda* toda a língua, é também o caso de que a língua, como os meios normativos impregnados cognitivamente para realizar coordenações complexas de referência em campos intersubjetivos constituídos simbolicamente, *funda* o significado. (SINHA, 1999, p. 248, grifos nossos)

Apesar de Sinha (1999) afirmar que sua abordagem é muito similar à de Harder (1999), por ambos defenderem um *grounding* dual, há discordâncias ontológicas substanciais entre as duas abordagens. Harder (1999, p.218) defende, 10 anos antes de sua apreciação do giro sociocultural da Linguística Cognitiva, que os fatos sociais “como um nível ontológico específico, deveriam ser incluídos de forma mais específica na visão de mundo da linguística Cognitiva”. O autor defende que a natureza dos modelos cognitivos é *fundada* tanto em neurobiologia como em padrões de interação. Além disso, defende que o *grounding* funcional-interativo não é externo ao entendimento da sintaxe, mas, sim, parte do seu mecanismo básico funcional de combinação hierárquica (i. e. dependência funcional e não dependência conceptual).

Harder (2010) defende que as duas formas de *grounding* devem ser pressupostas: *sociocultural grounding* como um termo para dar conta de que um modelo conceptual está entranhado na vida da comunidade; e *factual grounding* à medida que um modelo conceptual se mostre um mapa confiável ao lidar com a realidade. Sua posição é de que essa abordagem (concentrado no processo de categorização) contrasta, de forma equilibrada, “um construcionismo puramente social e um entendimento puramente cognitivista de modelos conceptuais” (2010, p. 404). O autor deixa claro que o que defende não é uma forma radical de construcionismo social, mas uma visão cognitiva social. Harder (2010, p. 346) reforça sua posição:

Os conceitos provêm um potencial essencial para dissociar-se de uma determinação fundacional e agir sobre o mundo de formas alternativas [...].[E]ssa liberdade conceptual deve evitar se tornar um relativismo sócio-construcionista submerso, assim como usar o fundamentalismo ou interpretações muito literais de *grounding*. (2010, p. 346, grifo nosso)

Ou seja, Harder (2010, p. 462)) não apoia “um relativismo em que todas as posições são igualmente válidas desde que solidamente fundadas nas normas da comunidade”. Como o autor deixa claro já no início de sua obra, a “corporeidade implica um comprometimento com uma forma de realismo biológico” (2020, p. 88) Porém,

epigênese, intersubjetividade, ancoragem material e desenvolvimento cultural ocorrem [no] mundo compartilhado. Representações, processos e mapeamentos cognitivos dependem de objetos, pessoas e práticas com propriedades que não apenas colidem com a cognição mas constituem o contexto pressuposto por ela – e, portanto, devem ser incluídos em uma abordagem plena de *grounding*. (HARDER, 2010, p. 87-88, grifo nosso)

As questões que trazemos neste ensaio dizem respeito a fundamentos teóricos (e ontológicos) que nos permitam tratar do significado (categorizações, conceptualizações) sociocultural. O espaço dado ao ponto de vista de Harder (1999, 2010) significa que concordamos com uma visão mais robusta de *grounding*. Todavia, Harder (2010, p. 392) resume sua contribuição a

Adicionar à análise cognitiva de modelos culturais pervasivos [...] uma análise das dimensões não cognitivas da esfera social. [...] Com respeito ao ponto mais cognitivo do spectrum, a contribuição que posso oferecer é como fatos cognitivos e fatos sociais interagem. [...] É crucial para a teoria que defendo é uma relação funcional e pancrônica em que a mente individual é parte e um padrão que envolve adaptação às forças, fora na mente individual, no nível da comunidade.

O “giro social” na Linguística Cognitiva, pode levar às mais variadas propostas que, inclusive, defendem uma análise pós-estruturalista do discurso em que o mecanismo analítico,

reflete o padrão de pensamento construcionista social: a realidade extradiscursiva está fora de vista; a mente humana é um meio passivo para o processo social; processos sociais mediados pela linguagem com sua bagagem de conteúdo representacional são os únicos atores na cena, e o analista [...] pode essencialmente escolher ou mesmo construir o objeto sobre o qual quer se focar. (HARDER, 2010, p. 122-123)

Reiteramos que, ao aceitarmos propostas que constituem o “giro social” em Linguística Cognitiva, precisamos (re)examinar os compromissos que assumimos teórica ou metateoricamente.

3 COGNIÇÃO SITUADA E MODELOS CULTURAIS

Temos trabalhado com o constructo modelos culturais, de um modo não intercambiável com o construto modelos cognitivos, muitas vezes utilizados em termos genéricos. (cf. FELTES, 2018a, b). O constructo modelos culturais, embora não discutidos em Harder (2010), parece-nos uma escolha sólida o suficiente para avançarmos no entendimento da variação nos processos de categorização e conceptualização relativamente a fatores socioculturais, mantendo-nos ainda comprometidos com o Realismo Experiencial.

Levando em conta a variação sociocultural nos sistemas conceptuais humanos, um dos pesquisadores em Linguística Cognitiva que tem introduzido o constructo ‘modelos culturais’ em suas pesquisas sobre metáforas e variação cultural é Kövecses (2005, p. 193). Para o autor:

Modelos culturais são importantes em nossas tentativas de descrever e caracterizar o sistema conceptual humano e, conseqüentemente, culturas. Psicólogos, antropólogos e linguistas têm usado extensivamente essa noção sob uma variedade de diferentes nomes [...] Modelos culturais são mais bem concebidos como quaisquer organizações da experiência humana compartilhada pelas pessoas.

O autor não menciona quais são as diferentes nomeações, remetendo o leitor para a obra de Holland e Quinn (1987) e de Lakoff (1987). Conforme Feltes (2007, 2018a), na obra organizada por Holland e Quinn, os autores, em geral, utilizam ‘modelos culturais’, definidos como ‘esquemas compartilhados’ ou como ‘teoria popular’. Lakoff (1987) em nenhum momento utiliza ‘modelos culturais’, mas emprega “*frames* constituídos culturalmente” (p. 396) e ‘*cultural folk theory*’ (p. 398). Lakoff e Johnson (1999) utilizam a expressão “*commonplace knowledge*”, que engloba “modelos culturais, *folk theories*, ou simplesmente “conhecimento ou crenças que são amplamente aceitas em uma cultura” (p. 60).

Partindo de uma abordagem sobre a categorização pelo modelo de efeitos de prototipicidade, Ungerer e Schmid (2006) esclarecem que os protótipos de categorias cognitivas ou as fronteiras de uma categoria podem mudar de acordo com o contexto. Para os autores, “a estrutura interna global de uma categoria parece depender do contexto e, num sentido mais amplo, de nosso conhecimento social e cultural UNGERER; SCHMID, 2006, p. 48), os quais se organizam em modelos cognitivos e culturais.

Por essa razão, eles apresentam distinções entre termos utilizados no tratamento de conceitos e categorias: situação e contexto, bem como modelos cognitivos e modelos culturais. A *situação* é entendida como a interação entre objetos no mundo real. Por exemplo, no enunciado “*The boy was building a sandcastle with his bucket and his spade*” (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 48), a situação³ é construída com quatro “objetos”, um menino, um castelo de areia, um balde e uma espada, que interagem através da ação do menino. Quando o enunciado é processado pelo ouvinte ou leitor, as palavras evocam as *categorias cognitivas* correspondentes, ou de modo mais simples, o *conceito mental* que temos dos objetos no mundo real. Quando uma representação cognitiva da interação entre os conceitos é criada, forma-se, então, o *contexto*, que não permanece como uma experiência mental isolada, pois é imediatamente associada com o conhecimento estocado na memória de longo prazo e o conhecimento específico do contexto sobre as categorias envolvidas é recuperado. O contexto constrói a base de *modelos cognitivos*. (UNGERER; SCHMID, 2006).

Os modelos cognitivos de um domínio não possuem descrições exaustivas, são altamente seletivos e são inter-relacionados, ou seja, não são entidades cognitivas isoladas. Conforme os autores:

Os modelos cognitivos são onipresentes. Em cada ato de categorização estamos mais ou menos conscientes relativamente a um ou vários modelos cognitivos que temos estocados. Apenas em casos muito raros quando encontramos um objeto ou situação com a qual não estamos completamente familiarizados nenhum modelo cognitivo estará disponível, mas mesmo assim, tentaremos evocar experiências similares e imediatamente formar um modelo cognitivo. (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 51)

Modelos cognitivos representam uma visão cognitiva, psicológica, do conhecimento estocado sobre um certo campo e, dado que tais estados psicológicos são experiências individuais, as referidas descrições envolvem alto grau de idealização. No caso do exemplo fornecido pelos autores, as descrições nos modelos cognitivos baseiam-se na suposição de que muitas pessoas têm, de forma muito grosseira o mesmo conhecimento sobre castelos de areia e praias. Entretanto, os modelos cognitivos não são universais, pois dependem da cultura em que a pessoa se desenvolve e vive. Desse modo, a cultura fornece o *background* para todas as situações que experienciamos para que formemos um modelo cognitivo. Portanto, os modelos cognitivos para domínios particulares dependem, em última instância, dos chamados *modelos culturais*, e estes podem ser vistos como modelos cognitivos que são compartilhados por pessoas que pertencem a um grupo ou subgrupo social. (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 51). Para os

³ Situações, ações e eventos também são categorizados.

autores o uso do termo ‘modelo cognitivo’ “reforça a natureza psicológica dessas entidades cognitivas e permite diferenças inter-individuais, o termo ‘modelo cultural’ enfatiza o aspecto unificador de serem compartilhados por muitas pessoas” (p. 52). Em suma, os autores afirmam que

Um número de distinções terminológicas parece necessário para uma visão diferenciada de categorias dependentes-de-contexto. Portanto, definimos *situação* como a interação de objetos no mundo real; *contexto* como a representação cognitiva da interação entre categorias cognitivas (ou *conceitos*); *modelo cognitivo* como a soma dos contextos experienciados e estocados por um indivíduo relativamente a certo campo; *modelo cultural* como uma visão de modelos cognitivos que realçam o fato de que são intersubjetivamente compartilhados pelos membros de uma sociedade ou grupo social. (UNGERER; SCHMID, 2006, p. 58, grifos nossos)

Kövecses (2004) estabelece a relação entre categorias linguísticas e modelos culturais afirmando que, de acordo com as pesquisas em Linguística Cognitiva, as categorias são, por natureza, polissêmicas, sendo que alguns membros de uma categoria são mais representativos, centrais ou prototípicos do que outros, não prototípicos. Segundo o autor (2004, p. 173):

A polissemia natural das categorias linguísticas pode ser considerada como um grande conjunto de modelos culturais, com um ou alguns modelos no centro que servem como “pontos de referência cognitivos” para todos os outros modelos que desviam daqueles de algum modo.

Kövecses (2005) levanta uma importante questão: as metáforas refletem ou constituem modelos culturais? Não vamos detalhar a argumentação do autor sobre essa questão, pois ela nos serve apenas para realizar uma ponte com processos de categorização: modelos culturais atuam em processos de categorização? Que tipos de categorias são criadas pela ativação de modelos culturais?

No caso específico das emoções, Kövecses (2004) defende que metáforas constituem um modelo cultural, como o caso do modelo cultural de RAIVA, que é um *cluster* (i.e., não é monolítico) de várias metáforas (cf. FELTES, 2007; FELTES, 2018a), o que difere de antropólogos cognitivos que afirmam que a metáfora reflete modelos culturais pré-existentes. De qualquer modo, considerando que a variação cultural ocorre dentro da cultura e transculturalmente, alterando os modelos culturais prototípicos, o autor assinala que “dado um contexto cultural e sua influência na conceptualização, pode-se ver por que as mudanças acontecem nos modelos culturais e nas metáforas conceituais” (KÖVECSES, 2004, p. 181). Das análises de um conjunto de conceptualizações de emoções, Kövecses conclui que os modelos culturais podem ser esquemas de nível genérico (e.g. em emoções básicas, o esquema genérico seria causa-força-resposta), que parecem ser universais e esquemas culturais de nível específico, que dão conta da riqueza das experiências emocionais, “os quais parecem encapsular uma rica variedade de experiências determinadas culturalmente e que variam transculturalmente” (2004, p. 190).

Yuanqiong (2009) questiona se as metáforas refletem ou constituem modelos culturais, ao analisar metáforas de TEMPO e de RAIVA na língua chinesa e na língua inglesa. Ela conclui que “as metáforas desempenham um papel indispensável na constituição de modelos culturais” (p. 124). Porém, entende que mesmo sendo uma parte importante na constituição da metáfora, os modelos culturais selecionam, dão forma e instanciam metáforas (a metáfora é considerada como filtro). Não há uma relação de dominação, “mas de promoção e restrição mútuas” (p. 132). Assim como modelos culturais podem atuar como filtros para metáforas, “novas metáforas têm o poder de criar novos modelos” (p. 132).

Os modelos culturais são esquemas molares socioculturalmente compartilhados, os quais são reconstruídos, orientados metodologicamente por procedimentos que partem da língua em uso e que são estruturados e estruturantes de processos de categorização. O uso do termo ‘modelos culturais’, por conseguinte, não é intercambiável com o de ‘modelos cognitivos’.

Segundo Lakoff (1987) há modelos cognitivos idealizados de diferentes tipos. Entre os modelos cognitivos proposicionais, ele inclui os *frames*. Ou seja, os *frames* seriam um tipo de modelo cognitivo, mas o autor não oferece uma definição de modelos culturais, conforme dissemos anteriormente.

4 CONSTRUCTOS E METALINGUAGEM: ANÁLISES LINGUÍSTICAS

Para ilustrar como o constructo modelos culturais tem sido utilizado em algumas análises ou discussões em Linguística Cognitiva, trazemos dois exemplos. Esses exemplos demonstram como o constructo é necessário não só na descrição de fenômenos linguísticos, mas em sua explicação.

Salomão (2009), no âmbito do projeto FrameNet, sobre o qual a autora trata no artigo, discute uma pergunta que Fillmore (1975) levanta: “É correto dizer que o Papa João XXIII morreu solteiro?” Salomão (2009, p. 172, grifos nossos) diz:

A conexão originária entre frame e modelo cultural é fácil de ser reconhecida. Para ficarmos no frame do CASAMENTO (na sua versão ocidental), é impossível ignorar sua relevância para definir ESTADOS CIVIS tais como os designados pelos lexemas companheira, concubina, viúva, separada (que, no Brasil, contrasta juridicamente com divorciada), ou para definir o que se entende por pensão alimentícia. Nesses casos, é bastante óbvio que o “conhecimento do mundo” patrocina de forma organizada e previsível toda a atividade inferencial.

Salomão é bem precisa quanto ao imbricamento de categorias e conceitos, assim como a relação entre *frames* e modelos cognitivos. Para Fillmore (1982), o seu uso do termo ‘*frame*’ cobre, de modo geral, um conjunto de conceitos utilizados na literatura sobre a linguagem natural, tais como: “esquema”, “*script*”, cenário, aparato (*scaffolding*) ideacional, modelos cognitivos ou “*folk theory*” (p. 111). Para o autor,

as palavras representam categorizações da experiência, e cada uma dessas categorias é baseada em uma situação motivadora que ocorre contra um *background* de conhecimento e experiência. Com respeito aos significados de palavras, a pesquisa em semântica de *frame* pode ser pensada como o esforço para entender qual o motivo que uma comunidade deveria ter encontrado para criar a categoria representada pela palavra e explicar o sentido da palavra ao apresentar e esclarecer esse motivo. (FILLMORE, 1982, p. 112, grifos nossos)

O autor, portanto, defende que ninguém pode realmente entender os significados das palavras sem entender as instituições sociais ou estruturas de experiências, padrões de práticas que elas pressupõem.

Salomão (2009), tomando o exemplo do *frame* CASAMENTO e, em relação a ele, o significado de ‘*bachelor*’, estruturado pelos traços [HOMEM, +ADULTO, +NÃO CASADO], com respeito à pergunta formulada por Fillmore (1975), assinala que o Papa obviamente cairia na classe de SOLTEIRO. Porém, considerando o *modelo cultural* SACERDÓCIO CATÓLICO, ao Papa não se aplicaria de forma sequer relevante tal conceito (SOLTEIRO) como um traço definitório. A autora complementa:

O absurdo nas aplicações da definição de ‘*bachelor*’ resulta do fato de que *os conceitos evocados por esse lexema são, na verdade, modelos culturais imbricados em outros modelos culturais*: dizer que alguém é NÃO CASADO requer uma definição de CASAMENTO; de outro lado, para que o CASAMENTO como relação entre duas pessoas possa se estabelecer é necessário garantir a legitimidade da pré-condição de NOIVO; ora, quem assume ordens religiosas, *dentro do modelo cultural* do SACERDÓCIO CATÓLICO, está impedido de satisfazer essa pré-condição. Requer-se, então, para dar conta de todos os fatos, que a noção de significação lexical se torne internamente estruturada e complexa, de tal modo a motivar uma escala pragmática de aceitabilidade dos usos correntes: será talvez possível qualificar o Papa como *bachelor*, desde que se ressalve que o Papa não é um *bachelor* típico... (p. 172, grifos nossos)

O que desejo ressaltar por meio do artigo de Salomão é que o próprio texto permite, no processo de explicação, fazer a distinção entre *frame* e modelos culturais, mesmo que o artigo não trate de definir o que são modelos culturais (o que escapa ao objetivo do artigo, focado no desenvolvimento do projeto FrameNet-Brasil). Porém, muitos estudiosos não têm uma clara distinção entre o construto *frame* (para CASAMENTO) e o de *modelo cultural* (para SACERDÓCIO CATÓLICO).

No âmbito da Gramática das Construções, observa-se outra situação. Bronzato (2000, 2009), numa detalhada análise do processo de destransitivização de certos verbos, utiliza o constructo ‘Modelos Cognitivos Idealizados (MCI)’ ao tratar do enquadre da interdição na explicação de destransitivizações verbais por omissão do tipo “Se a menina não quer dar Ø, por que vou forçar?” (BRONZATO, 2009, p. 81. Trecho retirado de um depoimento em uma obra sobre drogas). Essa construção agrega um significado que a autora refere como rompimento de regra de conduta. Segundo a autora, a ausência do NP-Complemento é uma “pista de acesso a um MCI de interdição” (p. 81). Considerando as discussões conceituais aqui desenvolvidas, do nosso ponto de vista, o mais apropriado seria utilizar a expressão “um modelo cultural de interdição” (tentando identificar o grupo social do sujeito que faz o depoimento, principalmente porque a autora mesma afirma que

Na análise do fenômeno de detransitivização verbal, o papel das molduras comunicativas revelou-se muito mais decisivo na produção/interpretação do significado do que as teorias linguísticas pré-sociocognitivismo foram capazes de admitir. (BRONZATO, 2009, p. 95)

Bronzato (2010) utiliza as noções de *esquema*, *frame*, cenário, conceptualização, categorização *modelos cognitivos* e *modelos culturais* para tratar da metáfora SUCESSO É GUERRA. Trazer este texto para nossa discussão é uma forma de ilustrar o que parece ser muito comum em análises em Linguística Cognitiva: a intercambialidade entre termos. Vejamos alguns trechos:

A partir de um sistema de implicações metafóricas e metonímicas, nosso **modelo cultural** licencia a metáfora estrutural SUCESSO É GUERRA [...] (BRONZATO, 2010, p. 120, grifos nossos)

[...] proporei um **modelo cultural** popular do conceito de SUCESSO que, associado às contribuições epistemológicas da CGH, justifica a proposição da metáfora estrutural SUCESSO É GUERRA. (p. 121, grifos nossos)⁴

O uso, nessa Construção, de predicadores verbais semanticamente ligados ao **frame** de destruição parece refletir a **conceptualização desses eventos sociais** como arenas de guerra, iluminando uma estrutura radial metafórica que se ancora no **modelo cognitivo da guerra** (evento de destruição/ espetáculo prototípico) e irradia-se para os eventos sociais de entretenimento como a discussão, o jogo e a política, mapeando esses eventos como **cenários** de guerra. (p. 191-192, grifos nossos)

A vida é combate, e ter sucesso é ter força para destruir, vencendo, assim, os adversários concorrentes. Todo esse **modelo cultural, forjado historicamente**, está embutido na CGH que, **fundada na metáfora, abre a janela da cognição, deixando-nos entrever as estruturas conceptuais e pré-conceptuais que a governam e, repetida no uso, permite a categorização** e a convencionalização do padrão construcional. (p. 211, grifos nossos)

Damos ênfase aqui a apenas algumas expressões: “modelo cognitivo de guerra”, “cenários de guerra”, “frame da destruição”, “modelo cultural forjado historicamente” [A vida é combate...]. Uma questão circunstanciada basta para entendermos a profusão de termos, qual seja: quando um modelo cognitivo, que pode ser, inclusive, um *frame*, passa a ser historicamente forjado por qual grupo social, sob que circunstâncias de interação? Embora seja compreensível o que é proposto nas descrições e explicações, é necessário distinguir ‘modelos cognitivos idealizados’ de ‘modelos culturais’. Podemos, por outro lado, apenas pressupor que haja um modelo cultural de certo tipo relacionado a determinado fenômeno sem ter a reconstrução sistemática desse modelo cultural, porque, afinal, modelos culturais são ubíquos, estando relacionado à categorização, à conceptualização, a processos de compreensão e de geração de inferências.

Como discutimos em FELTES (2018a, 2018b), a reconstrução de modelos culturais é metodologicamente complexa. No caso da metáfora SUCESSO É GUERRA, é importante constituir um *corpus* de eventos de fala que permita identificar a moldura (*framing*) comunicativa e o grupo social (ou *corpora*, para diferentes grupos sociais). Também, conforme discussão anterior, é preciso analisar se tal metáfora reflete e/ou constitui um dado modelo cultural. Bronzato (2010, p. 120), ao afirmar “nosso modelo cultural licencia a metáfora [...]”, não deixa claro se sendo a metáfora, de alguma forma, constituinte do modelo cultural, então ela é licenciada por ele, ou se a metáfora reflete (ou é causalmente resultado de) o modelo cultural.

⁴ ‘CGH’ refere-se à Construção Gramatical de Hiperbolização.

Veja o caso da pesquisa de Bortoni-Ricardo (1984, p. 19), que, ao analisar esforços de convergência em processos de comunicação entre acadêmicos e sujeitos analfabetos ou semi-analfabetos, de classe baixa e origem rural radicados em Brazlândia, cidade-satélite de Brasília, apresenta o seguinte caso (diálogo 9), baseado no tópico *sucesso*:

1. E: Depende de que o sucesso da gente? Pra gente conseguir alguma coisa, depende de quê? De quem?
2. MP (47 (32): Uai, depende da... da sistença da gente e da boa vontade, né? Num disisti daquilo, i sempri...
3. Mas que tipo de assistência seria essa? Assistência de alguém?
4. MP: Não, assistência assim da gente mesmo falá: i 'eu vô fazê aquilo, aquilo qui i' eu tenho vontade, né, de trabalhar pra... pra si consegui aquilo, a gente trabalha e consegue, o faiz aquilo que a gente tem vontade de fazê, né?

Vê-se que o informante não diz “precisa batalhá”, “precisa lutá”. O sucesso depende da insistência, da vontade, de trabalhar.

Portanto, mesmo que a metáfora SUCESSO É GUERRA de fato emerja do *corpus* da forma como Bronzato (2010) demonstra, o modelo cultural proposto não circunscreve um grupo ou grupos sociais específicos, ou, ainda, não se esclarece se é um modelo cultural genérico ou específico dadas certas situações e propósitos de comunicação. Por hipótese, SUCESSO seria relacionado com GUERRA, devido a um modelo cultural em que o sucesso é baseado em inserir-se numa competição. SUCESSO seria relacionado à DESTRUIÇÃO em contextos em que “fazer algo com maestria, por exemplo, CAUSA GRANDE IMPACTO A PARTIR DE UM CENTRO PARA VÁRIAS DIREÇÕES e, pela experiência humana, isso é o que ocorre de forma mais intensa em explosões, detonações, etc., em que “estruturas vêm abaixo”.

Um exemplo de modelo cultural específico reconstruído a partir de *corpora* de entrevistas semiestruturadas transcritas, aplicação de escala Likert e de escala multi-item de valor modalidade (Cf. FELTES, 2018b), encontra-se na pesquisa de Pierozan (2019), sobre modelo cultural de gestão empresarial em uma empresa familiar.⁵ Damos destaque às entrevistas semiestruturadas, transcritas conforme a notação da Análise da Conversação. Realizaram-se 12 entrevistas com o corpo de gestores administrativos, separados em 4 grupos (G1: nível estratégico/direção; G2: nível estratégico/gerência; G3: nível tático/coordenação; e G4: nível operacional.). O objetivo aqui é demonstrar, de forma muito breve e sem detalhamentos, como o enquadre da interação e seus propósitos fazem emergir outros entendimentos de SUCESSO quando relacionados à relação dos indivíduos com os objetivos da empresa. No estágio de entrevistas individuais, não se está ainda na fase de tentar reconstruir o modelo cultural proeminente na respectiva empresa. O foco está na compreensão de cada fala, dando ênfase para conceitos, valores, proposições, metáforas, esquemas de imagens. De qualquer modo, a situação específica de interação com um grupo de sujeitos circunscritos por um propósito geral comum provavelmente gerará um modelo de gestão em que SUCESSO não se baseie em destruição, guerra ou mera ascensão.

Por exemplo, o sujeito G2_S6 (grupo 2, sujeito 6) afirma

⁵ Pierozan (2019) explora o design-metodológico para a reconstrução de modelos culturais que foi objeto de nosso projeto SEMACOG – MC II, a partir de um estudo exploratório de caso entre 2017-2019.

183 **um ambiente de trabalho muito bom**, pelo menos onde eu consigo atuar
184 ou conviver com outras né.: **as oportunidades vão vão surgir >se tu for atrás, se**
185 **desenvolver, tiver interesse, estudar**<. a.: o salário inicialmente não vai ser o que tu vai
186 gostar provavelmente né:, como em qualquer, QUASE qualquer lugar, ↑mas tendo essas
187 novas oportunidades, com certeza o reconhecimento vai vir. eu defino assim. é um local ...

O SUCESSO [NA EMPRESA] aqui se relaciona com PERSISTÊNCIA, INTERESSE, DESENVOLVIMENTO, VONTADE.

O sujeito G3_S9 afirma:

91então eu acho que, <nós sempre fomos> .hhh, como é que vou te explicar↓ ↑os nossos clientes
92 eles, de uma maneira geral, **sempre gostaram do nosso tipo de trabalhar**, da nossa
93 sistemática porque nós **sempre fomos flexíveis**. que que é você ser flexível? você tem
94 que ter **um preço condizendo com mercado, você tem que ter um prazo de entrega que**
95 **seja satisfatório, você tem que ter condições de pagamento que deixa o cliente**
96 **satisfeito dentro das tuas hhh das suas metas né:**, então ↑isso, no decorrer da história, nos fez
97 crescer muito. a **flexibilidade** da mg empreendimento perante o cliente, isso é uma
98 característica eu te diria marcante e importante, porque, a mg hoje **é o terceiro**
99 **maior fabricante nacional** de equipamentos na nossa linha. na nossa frente existem dois
100 gigantes no mercado. nós somos uma empresa .hhh de médio porte aqui::: no cantinho do do
101 do Brasil, quase que escondido do grande centro né: e ↑mesmo assim, hoje, já fazem anos
102 nós somos o terceiro maior fabricante. como é que se consegue isso? <**flexibilidade,**
103 **qualidade, trabalho, perseverança**>, tudo isso nos ajudou a chegar nesse patamar

Outros elementos, nesse caso, repetem-se, PERSEVERANÇA, e outros são acrescentados: o sucesso da empresa baseou-se em SATISFAZER O CLIENTE, QUALIDADE e TRABALHO.

O sujeito G4_S11 afirma o que segue:

92 **não**. <eu desde quando eu comecei a entender a empresa ali sempre vi que>
93 **eles buscam a qualquer custo aprimorar (.) o produto deles. sempre inovando** e buscando
94 tecnologias novas, máquinas, .hhh modelos de redutores diferentes. não é uma coisa que
95 parou não s:abe, que nem você disse primeiro, não é a: ↑hoje temos fabricando isso aqui
96 e temos ganhando dinheiro e vamos vamos estacionar aqui. não, aqui não, **aqui o negócio**
97 **anda, anda certamente**

Ou seja, o SUCESSO DA EMPRESA baseia-se em APRIMORAMENTO e INOVAÇÃO. G4_S11, por sua vez, afirma em dois excertos aqui escolhidos:

203 eu acho que sim porque eles, eles ↑meu deus↓, eles pro trabalho, a empresa
204 deles aí eles levam acima de tudo né:.(.) eu vejo também uma coisa assi:m, eu pessoal, e
205 ↑também, **eu foco, >eu penso numa coisa que eu quero e busco e vou atrás**<. eu até: já
206 comentei com várias pessoas >vou te dizer também<, que eu vejo que parece, me parece assim
207 que o empresário, tipo eles, parece que eles têm uma coisa a mais na::: porque eles vem, >vem
208 com umas ideias com uns assunto< um objetivo ali que: (.) às vezes nem te passou pela cabeça
209 mas eles FOCAM e ENXERGAM lá na frente né: .hhh e vai e dá certo

Nesses excertos, o SUCESSO EMPRESARIAL mantém-se ligado a APERFEIÇOAMENTO, FOCO, PERSISTÊNCIA, META.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Cognitiva trata de categorização e conceptualização por meio de diferentes modelos teóricos e diferentes metodologias. Minha escolha de pesquisa segue uma rota que cria uma interface muito forte com estudos em Antropologia Cognitiva. A noção de modelos cognitivos (idealizados) manteve-se atraente por um longo tempo, porque abarca muitas outras noções importantes (e.g. esquema de imagens, *frames*, radialidade, construções gramaticais, metáforas, metonímias).

O construto “modelo cultural” passou a ser mencionado em várias obras e artigos em Linguística Cognitiva. Por alguma razão, algumas vezes tem sido introduzido sem uma clara distinção com modelos cognitivos e, também, sem a menção à história desse construto na Antropologia Cognitiva, por exemplo, já que a pesquisa com modelos culturais (sempre relativa a culturas, subculturas, grupos e subgrupos sociais e, inclusive, a diferentes períodos históricos) segue procedimentos metodológicos com especificidades próprias. E, nesse contexto, a questão é a de como um modelo cultural pode ser identificado, “reconstruído”, para que seja sustentada sua “existência”, por meio de pesquisas empíricas.

Gatewood (2012) resume bem nosso ponto de vista no estágio em que nossa pesquisa se encontra:

a antropologia tem afinidades de longa data tanto com a história quanto com a história natural. Essa perspectiva histórica torna os antropólogos muito céticos em relação às generalizações sobre toda a humanidade. Eles estão interessados em tais generalizações em toda a espécie, com certeza, mas cientes de que generalizações descobertas através de comparações de variações naturais podem se aplicar apenas a tipos particulares de sociedades, a tipos específicos de pessoas agindo em contextos específicos. (p. 363-364).

Nesse contexto, tornam-se importantes: componentes centrais amplamente compartilhados mas variáveis em relação a componentes periféricos ou variação meramente idiossincrática; padrões de compartilhamento entre indivíduos; diferenças culturais uniformes e amplamente compartilhadas, diferenças subculturais, graus de expertise, diversidade de perspectivas; como um dado tópico é objeto de discussão, entre outros fatores.

REFERÊNCIAS

- BARSALOU, L.W. Situated simulation in the human conceptual system. *Language and Cognitive Processes*, v. 18, p. 513-562, 2003.
- BARSALOU, L.W. Situated conceptualization. In: COHEN, Henri; LEFEBVRE, Claire (Eds.) *Handbook of categorization in Cognitive Science*. Amsterdam: Elsevier 2005. p 619-650.
- BARSALOW, L. W. Grounded cognition: past, present, and future. *Topics in Cognitive Science*, v. 2, n. 4. p. 716–724, 2010.
- BARTMIŃSKI, J. [ZINKEN, Jörg (Ed.)] *Aspects of cognitive ethnolinguistics*. London: Equinox, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Revista Tempo Brasileiro*, n. 78/79, p. 9-32, 1984.

- BENNARDO, G.; MUNCK, V. C. *Cultural models: genesis, methods, and experiences*. New York: Oxford University Press, 2014.
- BRONZATO, L. H. *A abordagem sociocognitivista da construção de detransitivização: o enquadre da interdição*. 2000. 115 fl. Dissertação (Mestrado em Letras: Lingüística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2000.
- BRONZATO, L. H. O enquadre gramatical da interdição ou “a bom entendedor meia palavra basta”. In: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. (Org.). *Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p. 76-97.
- BRONZATO, L. H. *A construção gramatical de hiperbolização: um caso de coerência metafórica da gramática*. 2010. 223fl. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- COHEN, H.; LEFEBVRE, C. (Eds.) *Categorization in Cognitive Science*. New York: Elsevier, 2005.
- CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- FELTES, H. P. M. *Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.
- FELTES, H. P. M. Modelos culturais: teoria, estudos e métodos. *Linguagem em (Dis)Curso* (Online), v. 18, p. 193-213, 2018a.
- FELTES, H. P. M. Modelos culturais e valores culturais: valor-modalidade. In: TENUTA A. M.; COELHO, S. M. (Org.). *Uma abordagem cognitiva da linguagem: perspectivas teóricas e descritivas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018b. p. 47-76.
- FILLMORE, C. J. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, n. 6, p. 222-254, 1985.
- FILLMORE, C. J. An alternative to checklist theories of meaning. In: COGEN C.; THOMPSON, H.; THURGOOD, G.; WHISTLER, K. (Eds.). *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, 1975. p. 23-131.
- GATEWOOD, J. B. Cultural models, consensus analysis, and the social organization of knowledge. *Topics in Cognitive Science*, v. 4, n. 3, p. 362–371, 2012.
- GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Eds.) *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.
- GIBBS, R. W. *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge University Press, 2006.
- HAIMOVICI, S. The modal-amodal distinction in the debate on conceptual format. *Philosophies*, v.3, n.7, p.1-13, 2018.
- HARDER, P. Partial autonomy: ontology and methodology in cognitive linguistics. In: JANSSEN, T.; REDEKER, G. (Eds.). *Cognitive Linguistics: foundations, scope, and methodology*. New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 195-222.
- HARDER, P. *Meaning in mind and society a functional contribution to the social turn in Cognitive Linguistics*. De Gruyter Mouton Berlin/New York. 2010.
- HOLLAND, D.; QUINN, N. (Ed.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- KRISTIANSEN, G.; DRIVEN, R. (Eds.) *Cognitive Sociolinguistics*. New York: Mouton de Gruyter, 2008.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LAKOFF G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- LAKOFF G.; KÖVECSES, Z. The cognitive model of anger inherent in American English. In: HOLLAND, D.; QUINN, N. (Ed.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 195-221.

- PIEROZAN, S. M. *Modelos culturais de gestão empresarial: um estudo com valores-modalidade na interface entre Linguística Cognitiva e Antropologia cognitiva*. 2010. 295 fl. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade de Caxias do Sul/ UniRitter, Caxias do Sul, 2019.
- QUINN, N. Convergent evidence for a cultural model of American marriage. In: HOLLAND, D.; QUINN, N. (Eds.) *Cultural models in language and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. p. 173-192.
- QUINN, N. The cultural basis of metaphor. In: FERNANDEZ, J. (Ed.) *Beyond metaphor: the theory of tropes in Anthropology*. Stanford, California: Stanford University Press, 1991. p. 56-93.
- SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. *Calidoscópico*, v. 7, n. 3, p. 171-182, 2009.
- SHAPIRO, L. *Embodied cognition*. New York: Routledge, 2011.
- SINHA, C. Grounding, mapping, and acts of meaning. In: JANSSEN, T.; REDEKER, G. (Ed.) *Cognitive linguistics: foundations, scope, and methodology*. New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 223-255.
- SMITH, E. E.; MEDIN, D. L. *Categories and concepts*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1981.
- TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization*. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, [1989] 1995.
- UNGERER, F.; SCHMID, H-J. *An introduction to Cognitive Linguistics*. 2nd ed., Harlow: Pearson/Longman, 2006.
- YUANQIONG, W. On the relationship between metaphor and cultural models – with data from Chinese and English language. *Metaphorik.de*, n. 17, p. 115-134, 2009.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-200210-10419>

Recebido em: 10/11/19 / Aprovado em: 19/06/20

RELEVÂNCIA JORNALÍSTICA: CONCEITO, FUNDAMENTOS E APLICAÇÃO

Journalistic Relevance: | Relevancia periodística:
Concept, Fundamentals and Application | concepto, fundamentos y aplicación

Josenildo Luiz Guerra*

Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Comunicação Social,
São Cristóvão, SE, Brasil

Liliane do Nascimento Santos Feitoza**

Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil

Resumo: O conceito de relevância jornalística é pouco desenvolvido nos estudos de jornalismo e na prática profissional. Permanece uma medida obscura nos julgamentos que decidem a inclusão e o destaque de uma notícia no noticiário. Normalmente, os “valores-notícia”, aqui concebidos como critérios de relevância, são explorados na literatura da área em uma perspectiva descritiva, que demonstra como são usados, sem entrar no mérito dos fundamentos que tornam um fato relevante nem dos métodos usados para proceder tal avaliação. O artigo propõe uma definição aplicada para o conceito, que complementa a contribuição dos trabalhos de viés conceitual-descritivo, como uma proposta de Pesquisa Aplicada em Jornalismo. Nessa perspectiva, baseado na definição de relevância de Sperber e Wilson (2005), apresenta o que considera ser o fundamento da relevância jornalística, as expectativas da audiência, e sistematiza a dinâmica de definição dos parâmetros de relevância, que chama de processo de avaliação de relevância.

Palavras-chave: Relevância. Jornalismo. Valores-Notícia. Pesquisa Aplicada.

Abstract: The concept of journalistic relevance is underdeveloped in the journalism studies, as with the profession itself. It is still an unapparent measure concerning the criteria to decide if a story becomes news, and how important that story might be. Normally, “news values” (defined here as criteria of relevance) are explored in the literature of this field within a descriptive perspective that describes and shows how they are used; however, it does not go into the merit of the fundamentals that make a fact important, nor does it describe the methods used to initiate such assessment. Thereupon, this article proposes: 1) an applied definition to the concept that supplements the contribution of descriptive and conceptual works (as an applied research proposal in the Journalism), aligned with Sperber and Wilson’s relevance definition (2005); 2) a submission of what the basis for the relevance of journalism is: the audience expectations; and 3) a summary of the relevance parameters, known as relevance assessment process.

Keywords: Relevance. Journalism. News Values. Applied Research.

Resumen: El concepto de relevancia periodística es poco desarrollado en estudios de periodismo y en la práctica profesional. Cómo medida oscura permanece en los juicios que deciden incluir y despegar una

* Professor Titular do curso de Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5242-863X>. E-mail: guerra.ufs@gmail.com.

** Doutoranda em Jornalismo pelo programa de pós-graduação em comunicação da UFPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3739-7721>. E-mail: lilianensfeitoza@gmail.com.

noticia en los periódicos. Por lo general, los "valores periodísticos", aquí concebidos como criterios de relevancia, se exploran en la literatura del área dentro de una perspectiva descriptiva, que demuestra cómo se usan, sin entrar en el mérito de los fundamentos que hacen que un hecho sea relevante, ni de los métodos utilizados para llevar a cabo tal evaluación. El artículo propone una definición aplicada para el concepto, que complementa la contribución de trabajos de sesgo conceptual-descriptivo, dentro de una propuesta de Investigación Aplicada en Periodismo. En esta perspectiva basada en la definición de relevancia de Sperber y Wilson (2005), presenta lo que considera la base de la relevancia periodística, las expectativas de la audiencia, y sistematiza la dinámica de definición de los parámetros de relevancia, lo que llama de proceso de evaluación de relevancia.

Palabras clave: Relevancia. Periodismo. Valores periodísticos. Investigación aplicada.

1 INTRODUÇÃO

Um dos aspectos centrais do trabalho jornalístico é o processo de seleção dos fatos. Entre as razões possíveis para justificar as escolhas feitas está a avaliação de sua relevância. Alguns fatos apresentariam características que os tornariam dignos de ser notícia, ao passo que outros, não. A avaliação de relevância é importante para o jornalismo por duas razões básicas: toda organização jornalística tem uma capacidade limitada para processar fatos; e a audiência tem expectativas do que gostaria de ver contemplado no noticiário. Cada organização, no limite e de acordo com sua capacidade de produção, dedica-se aos fatos que potencialmente capturem a atenção de sua audiência e da sociedade.

Não obstante sua centralidade no âmbito da produção jornalística, a avaliação de relevância é um processo pouco transparente, o que reduz as possibilidades de discussões técnicas rigorosas acerca de seu julgamento. Vários pontos críticos evidenciam tal preocupação: o risco de critérios não jornalísticos superarem os critérios de relevância jornalística (interesses políticos, econômicos, pessoais, etc.); a clareza sobre os critérios usados para avaliar a relevância (identificação dos critérios); sua adequada aplicação aos fatos objeto do noticiário (correta associação do critério ao fato); a validade dos critérios empregados para operar os processos de avaliação (a existência de fundamento que sustente o critério como relevante); a escala de relevância entre os próprios critérios (o grau de relevância); a forma através da qual a avaliação é conduzida (o método); a regularidade metodológica na aplicação dos critérios (evitar dois pesos e duas medidas).

As questões acima são complexas, mas não é objetivo responder ao conjunto delas aqui. A pretensão é oferecer uma base a partir da qual possam ser analisadas, com o devido suporte teórico e técnico. O problema central deste artigo pode ser assim apresentado: o que é relevância jornalística, qual seu fundamento e como se avalia no processo de produção da notícia? Essas questões colocam em discussão o objeto da relevância, a validade dos critérios e o processo de avaliação.

A resposta oferecida parte da premissa de que os valores-notícia são os indicadores da relevância, para, na sequência, 1) propor o fundamento que faz do valor-notícia um indicador de relevância; 2) definir o conceito de relevância jornalística, derivado do conceito de relevância de Sperber e Wilson (2005); e 3) propor um modelo explicativo do processo de sua avaliação no âmbito da atividade jornalística.

Antes de seguir, é necessário deixar claro que o trabalho propõe uma inversão a que apontaram alguns autores de referência para o estudo dos valores-notícia e dos critérios de noticiabilidade. Diferentemente de Galtung e Ruge (1999), Traquina (2004), Shoemaker e Cohen (2006) e Wolf (2009), para os quais a relevância aparece listada como um dos valores-notícia que operacionalizam a avaliação dos jornalistas, para este trabalho a relevância é uma grandeza maior, um requisito do Princípio Finalidade (como será explicado adiante), em função do qual os valores-notícia aparecem como seus indicadores sobre o valor jornalístico do fato.

Do ponto de vista metodológico, este artigo se insere no âmbito de uma Pesquisa Aplicada em Jornalismo (PAJ), pois “recorre a um conjunto de elementos teóricos e metodológicos voltados para compreender o fazer jornalístico e intervir nele de modo cientificamente orientado” (GUERRA, 2016, p. 202). Isso significa que a resposta ao problema proposto se desloca do viés conceitual-descritivo, como tem sido abordado tradicionalmente na área, para um viés aplicado, que elabora o conceito associado a sua dinâmica de operação na produção jornalística, tendo em vista a melhoria de desempenho.

Para realizar o movimento pretendido, o texto inicia com uma breve revisão de literatura do conceito de valor-notícia, ao fim da qual uma definição será estabelecida. Na sequência, a partir da noção de relevância de Sperber e Wilson (2005), sistematiza o processo de relevância jornalística e sua aplicação no âmbito da atividade. Ao concluir, sugere possibilidades a serem exploradas para se verticalizar os estudos com vistas à compreensão mais detalhada do conceito, que complemente, revise e construa novas relações e elementos pertinentes ao tema.

2 VALORES-NOTÍCIA: CRITÉRIOS DE RELEVÂNCIA JORNALÍSTICA

A preocupação com o que elege um fato à condição de notícia faz parte de um conjunto clássico de inquietações que estimula vários estudos. Identificados a partir de muitos termos, os critérios de seleção e hierarquização serão chamados aqui de valor-notícia, incorporando a denominação de autores clássicos como Golding e Elliott e Wolf (2009), os primeiros citados por este último. Mas, já foram também identificados como critérios de escolha das notícias (ERBOLATO, 1978) considerações de adequação (GANS, 1979), atributos de relevância (CHAPARRO, 1994), valores informativos (LIPPMANN, 2010), elementos da notícia (WARREN, 1975), critérios de noticiabilidade (SHOEMAKER, 1991), entre outros.

Um amplo número de trabalhos se ocupou em listar critérios que devem ser priorizados, conforme levantado por Silva (2005) e Santos (2014). O primeiro a construir um quadro de referências, de acordo com Kunczik (1997), foi Tobias Peucer, na Alemanha de 1690. Depois, outros surgiram não apenas com novos assuntos e temáticas, mas também com sistematizações teóricas em torno das escolhas realizadas. A formação dessas listas vai caracterizar uma abordagem conceitual-descritiva dos critérios, isto é, um esforço centrado na identificação dos parâmetros usados pelos jornalistas ao avaliar os fatos.

De forma a complementar essa abordagem conceitual-descritiva de tipos ou critérios, Golding e Elliott, citados por Wolf (2009), produziram uma das referências mais influentes para a compreensão dos valores-notícia: uma abordagem conceitual-descritiva de sua aplicação nos processos de produção jornalística. Para eles, os valores-notícia funcionam não só selecionando elementos dignos de inclusão no produto final, mas também como linhas-guia para a apresentação do produto. Ou seja, eles atuam também após a seleção, na medida em que auxiliam o jornalista a hierarquizar as informações selecionadas. Gans (1979) acrescenta que tais parâmetros não são classificações abstratas, mas critérios precisos, que podem ser aplicados com facilidade e rapidez, de forma que as escolhas possam ser feitas de maneira quase instintiva e automática.

Wolf (2009) não só categoriza os valores-notícia, mas também distingue valores-notícia (cultura profissional), critérios organizacionais (cultura organizacional) e critérios de noticiabilidade (o filtro constituído pela aplicação simultânea de ambas as culturas). Silva (2005) segue nessa direção e considera que os critérios de noticiabilidade são um conjunto amplo de requisitos que age em todo o processo de produção, enquanto os valores-notícia são parte destes critérios dedicados especificamente a reconhecer as qualidades dos acontecimentos.

Guerra (2008, p. 226-227) reforça a distinção entre valor-notícia e critério organizacional. Para ele, valor-notícia está associado a características que tornam os fatos relevantes e os critérios organizacionais às condicionantes do processo de produção. É possível haver fatos que atendam aos valores-notícia, dada sua relevância, mas as condições de produção podem dificultar ou impedir sua cobertura. Com base nas contribuições desses autores (WOLF, 2009; SILVA, 2005; e GUERRA, 2008), é possível precisar a definição e o escopo de conceitos, muitas vezes confundidos: os valores-notícia são os critérios que avaliam a relevância dos fatos, no âmbito essencialmente técnico; os critérios organizacionais, as condições que parametrizam os processos de produção em uma organização; e os critérios de noticiabilidade, a junção desses dois grupos, os critérios técnicos entrecruzados aos critérios operacionais, que vão definir a inclusão de um fato no noticiário.

3 AVALIAÇÃO DE RELEVÂNCIA NA PERSPECTIVA DA PESQUISA APLICADA

Os trabalhos que se dedicam a definir e a listar valores-notícia o fazem a partir da perspectiva aqui chamada de conceitual-descritiva, porque voltada à caracterização seja dos tipos ou critérios, seja dos processos. Definem os valores-notícia, identificam seus tipos e como são operados dentro de uma organização jornalística. Essa abordagem oferece uma grande contribuição ao mostrar como se faz e com quais critérios, mas não entra no mérito sobre a eficácia dos métodos e dos critérios em relação à relevância efetiva que sugerem. Há uma diferença entre fazer, conforme a prática corrente descrita nas pesquisas, e fazer num patamar de desempenho melhor, que sugira o abandono de técnicas e processos inadequados ou ineficazes, ainda que consolidados, e vise qualificar tanto os processos de produção quanto os produtos jornalísticos.

Para complementar as abordagens conceitual-descriptivas, o artigo propõe o esforço aplicado, voltado a diagnosticar limitações (que indiquem qualidade insuficiente) a fim de propor melhorias e inovação (MACHADO, 2004; MACHADO, SANT'ANA, 2014; MEDITSCH, 2004; OCDE, 2005; FRANCISCATO, 2006). Esse movimento promoveria o deslocamento das perguntas sobre “quais são os critérios e como são aplicados nas organizações?” para questionar se “os critérios usados são os melhores?”, se “o modo de sua aplicação é o mais correto?” e, ainda, “quais seriam os melhores critérios” e “qual o melhor método para sua aplicação?”.

Tal abordagem aplicada se estrutura em torno de dois princípios: o Princípio Finalidade e o Princípio Complementaridade. O primeiro sistematiza os papéis que a instituição jornalística se propõe ou é solicitada a cumprir na sociedade, mediante acordos e convenções estabelecidos socialmente que lhe atribuem um conjunto de responsabilidades (MCQUAIL, 2003). O segundo determina o respeito a eixos que, embora se refiram a questões de diferentes e específicas naturezas (teoria, ética, técnica, processos, tecnologia e sustentabilidade), juntam-se numa particular configuração para dar sentido e efetividade ao Princípio Finalidade, quando considerada a prática do jornalismo (GUERRA, 2016).

O Princípio Finalidade que está na base das reflexões aqui produzidas é:

- A atividade jornalística se destina a produzir livremente informações verdadeiras e plurais acerca de fatos reais do mundo, transmitidas por meio de algum suporte tecnológico, destinadas a *compor uma agenda* de questões que atenda às *expectativas de relevância das audiências* tanto em sua *dimensão pública* quando em sua *dimensão privada*, restringindo-se em ambos os casos a notícias sobre fatos que possam violar direitos e garantias individuais e coletivos reconhecidos como valores humanos universais.

Tal princípio se enquadra no paradigma da mediação, que oferece a base da compreensão clássica do jornalismo nas sociedades democráticas contemporâneas (MCQUAIL, 1992, 2003; CORNU, 1994; KOVACH, ROSENSTIEL, 2001; BERTRAND, 2002; FRANCISCATO, 2005; GENTILLI, 2005; MEYER, 2007; AUTOR, 2008; GOMES, 2009). Em que pese as críticas, as crises e limitações do paradigma (ROSCHO, 1975; ALTHEIDE, 1976; TUCHMAN, 1983; GENRO FILHO, 1987; HALL et al, 1993; MOLOTCH; LESTER, 1993; BARROS FILHO, 1995;), o presente trabalho se apoia em seus fundamentos e busca meios de aprimorar sua elaboração teórica e sua prática profissional.

Dos seis eixos associados ao Princípio Complementaridade, neste artigo serão desenvolvidos o teórico, o técnico e o processual. Serão feitas referências pontuais a outros, como o da ética, sem desenvolvê-los na mesma proporção dos primeiros. Apesar disso, a análise da relevância jornalística apresentada busca a convergência dos vários eixos, para que não se perca a dimensão sistêmica da atividade, aspecto central da proposta de pesquisa aplicada à qual se vincula este trabalho.

A literatura produzida sobre valor-notícia segundo o viés conceitual-descriptivo foi fundamental para o nível de compreensão dos processos de seleção e de tratamento da notícia por organizações jornalísticas. É desse legado que o presente trabalho parte, a fim de incorporar uma perspectiva aplicada a essa área de estudos. Para que esse movimento

possa acontecer, há uma pergunta capital que deve ser a primeira a ser respondida, a fim de que se entenda a natureza do problema: o que faz com que os valores-notícia tornem o fato relevante e digno de ser noticiável? Certamente, a resposta não pode ser “porque os jornalistas e as organizações jornalísticas os aplicam”.

Para responder à questão e propor um modelo de compreensão do problema, o tópico a seguir parte de uma distinção entre valor-notícia como a) conceito e b) tipos ou critérios; e dentro do grupo b, tipos ou critérios, distinguir o Valor-Notícia de Referência (VNR) do Valor-Notícia Potencial (VNP) (GUERRA, 2008).

4 VALORES-NOTÍCIA COMO EXPECTATIVAS DA AUDIÊNCIA: O FUNDAMENTO

Guerra propõe uma diferenciação conceitual entre o valor-notícia como conceito abstrato, que expressa a noção de relevância jornalística, e as tipificações de valores-notícia em si, isto é, os critérios ou tipos concretamente usados como indicadores de relevância (2008, p. 226-232). Essas tipificações são por sua vez divididas entre Valores-Notícia de Referência (VNR), valores tipificados e usados pelas organizações, de Valores-Notícias Potenciais (VNP), os tipos que podem ser levantados em função de novas demandas da audiência, da sociedade e de novos padrões editoriais.

Essa distinção é importante por duas razões. Primeiro, ao distinguir valores-notícia como conceito que expressa a necessidade de haver critérios para mensurar a relevância dos fatos, de VNR, os critérios efetivamente tipificados para avaliar relevância, fica claro que as listas produzidas e reproduzidas regularmente configuram o conjunto de critérios historicamente em uso pelas organizações. Esses VNR são valores-notícia, mas não esgotam os critérios que podem ser aplicados. Daí a possibilidade evidente de Valores-Notícia Potenciais (VNP), critérios novos que podem vir a ser incorporados às redações e tornar-se então VNR, em substituição a critérios usados que se mostrem inadequados ou em complemento a eles.

Segundo, a distinção permite fazer a seguinte pergunta-chave: o que faz de um valor-notícia um valor-notícia? A resposta passa pela necessidade de ir além das abordagens conceitual-descritivas de tipos e de processos para buscar o fundamento do valor-notícia. Ou seja, qual é a razão que faz o valor-notícia expressar a relevância de um fato? O valor-notícia se converte num critério de relevância porque representa uma expectativa de uso da parte da audiência (GUERRA, 2008, p. 180-188). Toda produção jornalística visa produzir uma informação para uma audiência, e conseqüentemente se orienta pelas expectativas presumidas que essa audiência possa ter. O valor-notícia delinea o perfil da audiência, oferecendo ao jornalista as referências do seu “leitor-modelo” (ECO, 1993), em torno das quais deverá orientar sua produção.

As audiências são “tanto um produto de um contexto social (o que leva a interesses culturais, entendimentos e necessidades de informação comuns) quanto uma resposta a um padrão particular de fornecimento de mídia” (MCQUAIL, 1997, p.2). Necessariamente, em sua relação com uma organização jornalística, se constitui no conjunto empírico e potencial de receptores de suas matérias. Pode ser uma audiência “cativa”, de acesso regular a um veículo, ou “flutuante”, movida pelas circunstâncias. Na

composição da audiência são implicadas características de diferentes dimensões: espacial; de um grupo de pessoas; especificidades de um meio/canal; conteúdo da mensagem ou pelo tempo de consumo (MCQUAIL, 1997, p.2).

Tais características vão sugerir uma determinada competência de recepção, relativa ao conjunto de saberes que orienta a interpretação das notícias por seus membros. Por tratar-se de veículos distribuídos em grande escala, é razoável supor que dentro dela haja subgrupos, com perfis e competências distintos. Embora existam expectativas comuns que vinculem essa audiência a um determinado veículo, os diferentes subgrupos podem ter apropriações diferenciadas do noticiário disponibilizado.

A audiência gera dois tipos de expectativas: as de ordem privada e as de ordem pública (GUERRA, 2008, p. 232). As de ordem privada representam os gostos, preferências, interesses diretamente vinculados a demandas particulares. As de ordem pública representam os compromissos relacionados aos direitos e deveres que os cidadãos têm nas sociedades democráticas. Nesse segundo tipo, parte-se da premissa de que todos os indivíduos, quer queiram quer não, estão submetidos a vínculos formais de relacionamento – sociais, políticos e jurídicos, entre outros – decorrentes de sua condição cidadã.

Esse conjunto de expectativas, de algum modo, orienta a produção jornalística, através de uma demanda que se expressa na forma de valores-notícia. Entender a expectativa da audiência como fundamento de relevância do valor-notícia não significa o entendimento superficial de que os “gostos” da audiência é que devam nortear o conteúdo jornalístico. Não se trata de fazer ou não uma “opção” pelo “gosto” da audiência. Trata-se da constatação de que o conteúdo jornalístico só constitui audiência se suas mensagens provocarem sua atenção (MEYER, 2007, p. 15-42).

É uma condição necessária ao processo de comunicação, segundo os fundamentos da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995, 122). Para eles, a relevância da informação está relacionada à capacidade que tem de provocar algum tipo de efeito em quem recebe a informação. Esse efeito, em termos jornalísticos, começa pela atenção dos membros da audiência à notícia.

De certo, há uma responsabilidade ética do jornalista ao fazer uso de recursos voltados a captar a atenção de sua audiência. O processo jornalístico é complexo, e no qual há parâmetros que ora se cruzam, se sobrepõem ou se confrontam para definir quais devem predominar, em cada momento, no processo editorial. Parâmetros ético-deontológicos estão – ou deveriam estar – certamente no grupo de parâmetros mais fortes, a vincular os demais.

5 A TEORIA DA RELEVÂNCIA DE SPERBER E WILSON

Os estudos da relevância se desenvolveram em diversas escolas do conhecimento, conferindo um caráter interdisciplinar capaz de proporcionar investigações amplas e aprofundadas (GREISDORF, 2000). Para este trabalho, a referência é a obra de Sperber e Wilson (2001, 2005, 2010), linguistas orientados pela psicologia cognitiva, e as de outros autores, dedicadas a provocar, questionar ou somar conhecimento à sua produção, a exemplo de Costa (2005, 2008) e Rauen (2007, 2008).

Sperber e Wilson (2001) consideram que é a busca pela relevância que justifica a obtenção de determinados significados e não de outros na interação comunicativa entre dois agentes. Para eles, a cognição humana será sempre dirigida à maximização da relevância, o que se deve à evolução da espécie e ao papel que a cognição desempenha nesta evolução. A necessidade de priorizar as entradas relevantes se fundiu à cognição humana como uma necessidade de sobrevivência, atuando tanto na percepção seletiva dos estímulos e suposições quanto em sua interpretação (SPERBER; WILSON, 2005, p. 182). A teoria da relevância entende que a cognição evoluiu ao ponto de pré-selecionar, entre todos os fenômenos disponíveis, os previamente dignos de atenção.

Com base nas premissas e definições dos autores, a relevância comunicativa é uma propriedade dos *inputs*, medida sempre em um *determinado contexto*, que se define pela geração de *efeitos cognitivos positivos* para um determinado *indivíduo*, mas se gradua pelo equilíbrio entre os *efeitos* e os *esforços requeridos* para se alcançá-los (SPERBER; WILSON, 2001, 2005). A busca por relevância seria a busca pelo desempenho eficiente da cognição em cada contexto, precisando para tanto balancear custos e benefícios (FEITOZA, 2016, p. 40).

O contexto, nesta definição, é "uma construção psicológica formada por um conjunto de suposições que o ouvinte tem do mundo" (SPERBER; WILSON, 2001, p. 45-46). É classificado como relevante o *input* que, ao acionar o contexto do indivíduo, promove uma diferença vantajosa, aperfeiçoa ou amplia sua compreensão do mundo, ao ponto de estimular ações. Certamente, a ênfase é no "contexto" do indivíduo, mas não se desconsidera que este "contexto individual" é resultante da interação com contextos sociais, culturais e históricos que se constituíram e se constituem continuamente de modo entrelaçado.

O conceito de relevância pode ser explorado em três dimensões complementares: classificatória, comparativa e quantitativa. Na classificatória, a relevância é definida em torno dos efeitos cognitivos que é capaz de gerar. "Uma suposição é relevante para um indivíduo em um dado momento se e somente se ela tem efeito cognitivo positivo em um ou mais contextos acessíveis a ele nesse momento" (SPERBER; WILSON, 2005 p. 187). O efeito cognitivo positivo gera uma diferença vantajosa na percepção de mundo do sujeito, quando um *input* se conecta a informações que já fazem parte de um repertório de informações (o contexto) e é capaz de aperfeiçoar, melhorar ou ampliar esse repertório (SPERBER; WILSON, 2005).

A dimensão comparativa também define a relevância pela geração de efeitos cognitivos positivos, mas considera também os esforços requeridos, sob duas condições. A condição de grau 1 destaca a relação entre relevância e efeitos: "uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que os efeitos contextuais positivos obtidos, quando ela é otimamente processada, são amplos" (SPERBER; WILSON, 2005, p. 187). Já a condição de grau 2 chama a atenção para o esforço: "uma suposição é relevante para um indivíduo na medida em que o esforço requerido para obter esses efeitos cognitivos é pequeno" (SPERBER; WILSON, 2005, p. 187).

A dimensão quantitativa, pouco explorada pelos autores, destaca que a relevância não se manifesta apenas em níveis de presença ou ausência, mas pode atingir diferentes graus (SPERBER; WILSON, 2005, p. 224). Apresentados os termos nos quais Sperber e Wilson definem a relevância, o tópico seguinte é dedicado a aplicar suas bases ao conceito de relevância jornalística.

6 RELEVÂNCIA JORNALÍSTICA

Para aplicar a definição de Sperber e Wilson ao processo jornalístico, será preciso identificar, no âmbito da atividade: 1) os *inputs* específicos da comunicação jornalista-audiência; 2) o contexto cognitivo considerado para se avaliar a geração de efeitos positivos para o indivíduo e, conseqüentemente, qual é o indivíduo a ser considerado para efeito da avaliação de relevância; e 3) os esforços que dizem respeito à geração dos efeitos pretendidos.

O processo de avaliação de relevância jornalística se dá no âmbito da relação comunicativa entre jornalistas (em suas organizações) e a audiência. Nesta relação, a audiência oferece expectativas de ordem pública e privada (sistematizadas na forma de valores-notícia), que se convertem em demandas relativas a fatos a serem contemplados pelos jornalistas. Estes entregam as notícias que se espera satisfaçam as expectativas daquela (Figura 1).

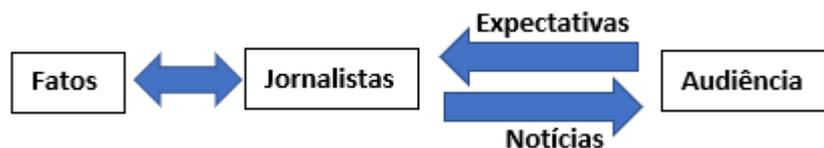


Figura 1 – Esquema básico da relação comunicativa entre jornalistas/organizações e a audiência

Fonte: Elaboração própria.

O processo de avaliação de relevância ocorre em dois estágios: 1) interno à organização, quando relativo ao julgamento de relevância feito no ato da produção jornalística pelos jornalistas; e 2) externo à organização, quando relativo ao monitoramento da relevância percebida pela audiência, no ato da recepção. O segundo estágio capta *feedbacks* da audiência que permitam avaliar a eficácia do processo de avaliação em seu primeiro estágio (Figura 2). Em ambos os estágios, a atenção primária, a partir da qual se processa inicialmente a avaliação de relevância, se converte em atenção consolidada na medida que o fato (no estágio 1) ou a notícia (no estágio 2) sejam considerados relevantes.

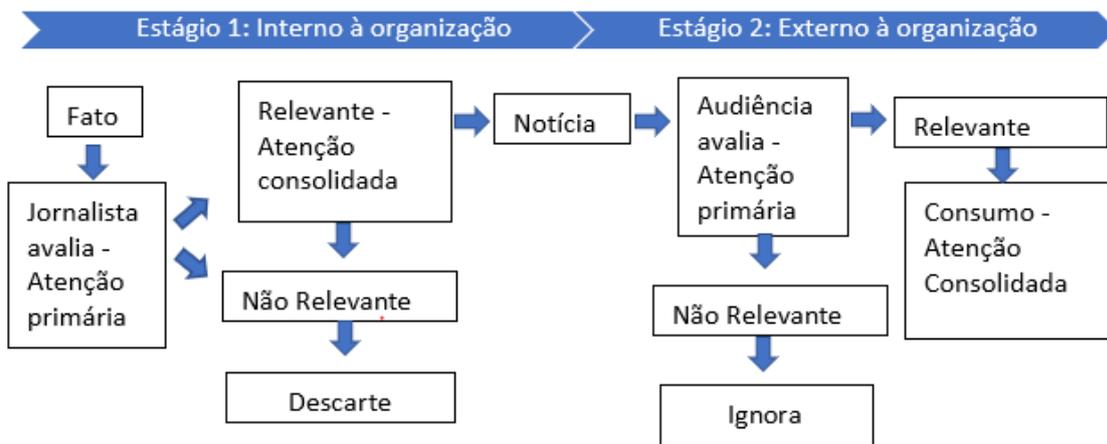


Figura 2 – Processo de avaliação de relevância em dois estágios

Fonte: Elaboração própria.

A relevância jornalística se manifesta concretamente em cinco momentos: 1) a Expectativa de Relevância (ER), demanda prospectada junto à audiência (através de processos de sondagem de opinião, por exemplo); 2) a Relevância Percebida pela audiência (RP), prospecção do que atraiu efetivamente a atenção da audiência e, numa perspectiva ampliada, das agendas pública, governamental e de outros veículos jornalísticos; 3) os Valores-Notícia de Referência (VNR), conjunto de critérios de relevância operado por uma organização jornalística, de acordo com seu projeto editorial (elaborados a partir da ER e também da RP); 4) a Relevância Primária (RPri), avaliação de relevância dos fatos pelos jornalistas a partir dos VNR; 5) a Relevância Projetada (RPro), relevância atribuída ao fato na edição, a partir dos VNR. Quanto mais convergentes forem esses cinco momentos, menos conflitos haverá entre a audiência e os jornalistas em relação à relevância dos fatos objeto de notícia.

Convém destacar que a Expectativa de Relevância (ER) constitui um ponto formal para início do ciclo, que, entretanto, é contínuo. Ela expressa uma relevância que se pretende ser do domínio mental da audiência, mas em alguma medida já é também do domínio da organização, através dos instrumentos metodológicos empregados pela segunda para a captação da primeira. Por isso, na Figura 3 aparece como um momento de transição entre os dois domínios mentais em interação. O Valor Notícia de Referência (VNR), a Relevância Primária (Rpri) e a Relevância Projetada (RPro) são do domínio mental do jornalista, atravessado pelos saberes organizacionais e institucionais assimilados. Já a Relevância Percebida (RP) pertence ao domínio mental da audiência.

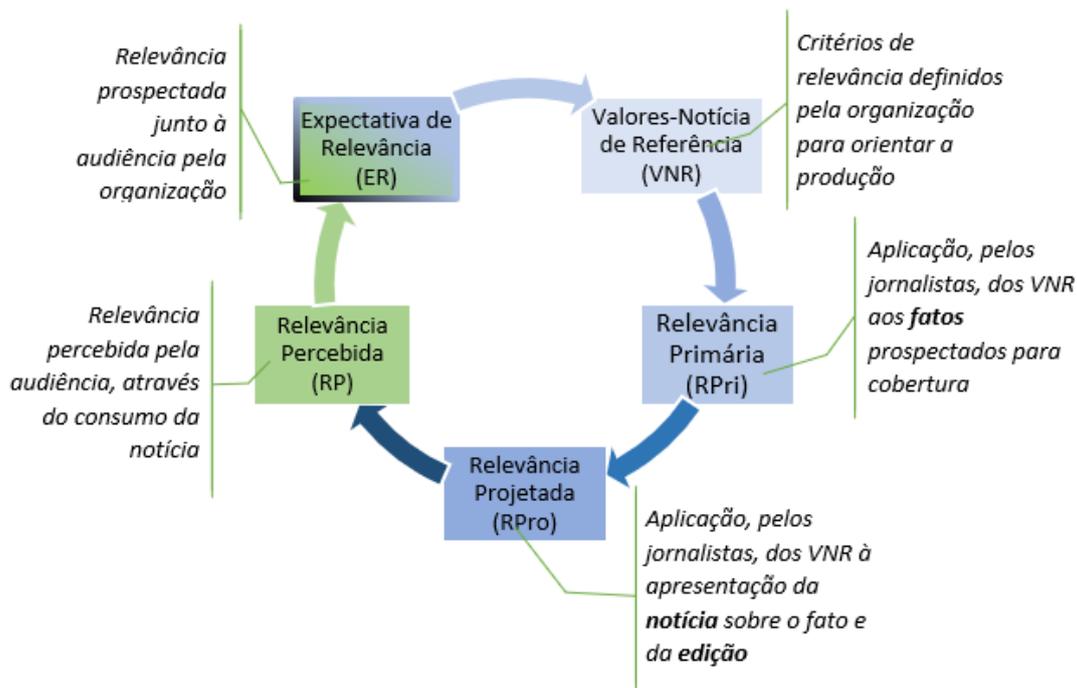


Figura 3 – Momentos concretos nos quais a relevância jornalística se manifesta

Fonte: Elaboração própria.

As figuras 1, 2 e 3 elaboram aspectos básicos que serão melhor destacados na sequência, através do detalhamento de como se processa a avaliação de relevância no âmbito da atividade jornalística. Para isto, entretanto, é necessário entender o processo jornalístico e como nele está inserido o processo de avaliação de relevância.

O jornalista, ao realizar seu trabalho, realiza o percurso interpretativo que opera dois movimentos simultâneos: produzir um conhecimento verdadeiro sobre o fato e avaliar o valor jornalístico do fato, com base nos VNR, a fim de decidir por sua inclusão e destaque no noticiário. Cada movimento é conduzido por dois tipos de saberes: as Técnicas Cognitivas de Processo (TCP) e as Técnicas Cognitivas de Conteúdo (TCC) (GUERRA, 2008).

As Técnicas Cognitivas de Processo (TCP) abrangem três tipos de conhecimentos: institucionais, relativos ao domínio de normas e conceitos da atividade jornalística (ver TRAQUINA, 2004; FRANCISCATO, 2005; North, 1990, como citado em FENGLER et al., 2014); organizacionais, relativos ao domínio de normas e conceitos operados no âmbito de um grupo concreto de pessoas dedicado a produzir notícias; e ambiente de convivência, saberes práticos relativos às condições de operação, que envolve as relações entre pessoas, o uso de equipamentos, sua disponibilidade, etc.

As Técnicas Cognitivas de Conteúdo (TCC) operam saberes relativos às áreas temáticas e às expectativas da audiência. As primeiras representam os conhecimentos necessários à interpretação dos fatos. Quem deseja cobrir política, por exemplo, precisa conhecer a dinâmica, os atores e os processos políticos. As segundas representam os saberes sobre as expectativas da audiência, e se revelam exatamente no domínio dos VNR que, presume-se, expressam aquelas expectativas.

A Figura 4 ilustra as relações entre os momentos de manifestação da relevância jornalística no âmbito do percurso interpretativo na produção da notícia. Há uma relação presumida de mútua acomodação entre expectativas de relevância da audiência e a avaliação de relevância dos jornalistas. A célula competência de recepção/expectativa de relevância atua sobre a audiência, na geração de sua efetiva Relevância Percebida em relação a uma notícia, ao passo que atua também no médio/longo prazo sobre a própria formação dos VNR. A audiência, ao receber uma notícia, interage com ela, sobre a qual lança suas próprias expectativas que, se confirmadas, poderão levá-la da atenção primária à atenção consolidada, em diferentes graus.

O jornalista opera como um mediador, voltado a atender às expectativas da audiência e atrair sua atenção. Ao ser colocado diante dos fatos, lança sobre eles os VNR para filtrar os que potencialmente atenderão à audiência. Nessa abordagem, opera um conjunto de técnicas cognitivas voltadas para, entre outros objetivos envolvidos no processo de produção, projetar a relevância da notícia que julga a mais eficaz para ser acolhida pela audiência (RP). Esse acolhimento não representa, necessariamente, um juízo de valor (aceitação ou rejeição) sobre o conteúdo, mas apenas a decisão de consumir a notícia.

Ao tempo em que a audiência expressa uma Expectativa de Relevância, os jornalistas, em suas organizações, elaboram e reelaboram (no médio e longo prazo) tais expectativas nos VNR, e, cotidianamente, propõem fatos que se adequem a elas. A audiência, através de sua Relevância Percebida, sinaliza a acolhida ou não do que lhe foi oferecido. Essa relação comunicativa nunca pode ser considerada apenas de mão única, mas de profunda interação. As partes tentam gerar efeito uma na outra, estimulando sua atenção para aquilo que cada qual considera relevante.

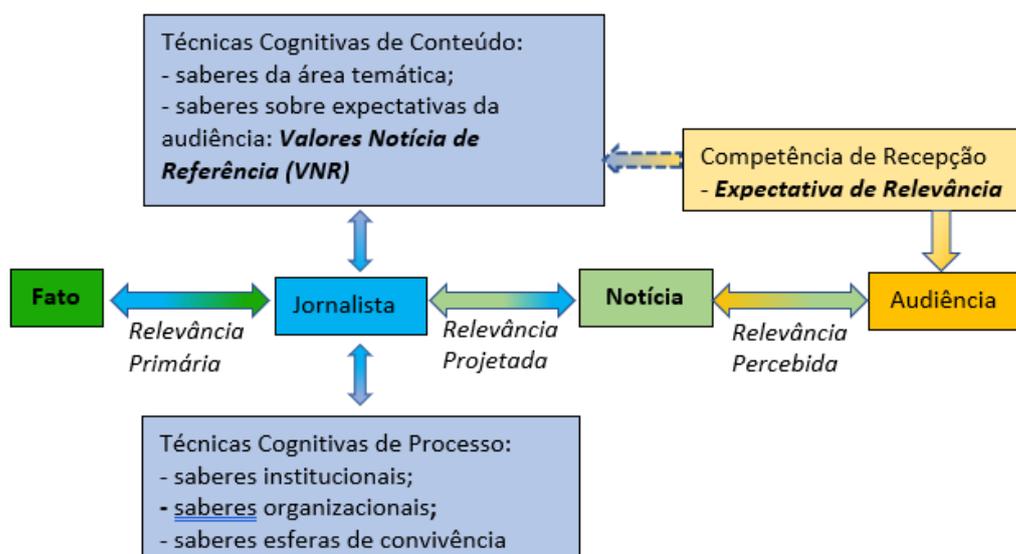


Figura 4 – Esquema básico do processo de avaliação de relevância durante o percurso interpretativo na produção da notícia

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessa configuração do processo de avaliação de relevância, vai-se aprofundar e detalhar os componentes que o caracterizam, a saber: 4.1) os inputs, 4.2) o contexto cognitivo e os indivíduos, e 4.3) os esforços requeridos.

6.1 OS INPUTS DA COMUNICAÇÃO JORNALÍSTICA

Segundo Sperber e Wilson (2001), um input pode ser de dois tipos: interno (suposições) ou externo ao indivíduo (estímulos). No Estágio 1 (interno), as suposições são os VNR, que vão atuar nas três dimensões: classificatória, comparativa e quantitativa. Os saberes organizacionais vão atuar principalmente na dimensão comparativa, ao dimensionar o esforço requerido para processar o efeito de relevância, que poderá impactar na dimensão quantitativa (a gradação de relevância dos fatos). Esses saberes são internos porque constituem parte do conhecimento profissional assimilado pelos jornalistas.

Já os estímulos são dois: as expectativas da audiência, que moldam os VNR, e os fatos, que provocam os jornalistas a aplicar sobre eles os VNR (geração de efeito) e as condições organizacionais de produção (administração do esforço). Sob a influência desses inputs, a notícia será produzida conforme os VNR e os esforços que o jornalista avaliou adequados ao fato que constitui seu objeto.

Os inputs do Estágio 2 (externo) são a notícia, como estímulo, e a competência de recepção da audiência, como suposição. Os membros da audiência vão interpretar a notícia e, a partir de suas suposições, podem ou não receber os efeitos pretendidos pelo jornalista. Estímulos secundários, como a opinião de outras pessoas, podem afetar suas suposições. A relevância percebida por eles vai fechar o ciclo, acolhendo ou não a Relevância Projetada na notícia. Esse feedback retroalimenta os jornalistas sobre a validade dos VNR e das expectativas de relevância prospectadas até então.

Ao ter o processo externo como parte do processo de avaliação de relevância, considera-se que o processo de avaliação interno só se conclui, como possibilidade de mensuração de sua eficácia, com a aceitação ou não da Relevância Projetada pela audiência. Mas, igualmente se considera que, estritamente, o processo jornalístico de produção noticiosa se dá no âmbito do Estágio 1, relativo ao processo de avaliação de relevância interno.

6.2 O CONTEXTO DE PROCESSAMENTO DOS INPUTS E O INDIVÍDUO

A relevância de um *input* está, necessariamente, associada a um contexto. Em Sperber e Wilson (2001), um estímulo ou uma suposição só será relevante quando gerar algum efeito cognitivo. Em cada um dos estágios do processo de avaliação de relevância participam seus respectivos indivíduos com seus respectivos contextos.

No processo de avaliação interno, o indivíduo é o jornalista, o operador dos saberes a gerenciar os *inputs*. O indivíduo jornalista opera como representante da instituição jornalística e da organização pela qual atua. É ele o indivíduo cujo contexto deverá

receber o efeito provocado pelos estímulos (os fatos) e pelas suposições (as técnicas cognitivas que administram os VNR e as condicionantes organizacionais). Os efeitos provocados pelos fatos e as técnicas cognitivas, entretanto, são relativos às suposições que o jornalista tem em relação aos efeitos que pretende gerar (capturar a atenção) na audiência, isto é, à imagem que tem da audiência como seu leitor-modelo, forjada, em boa medida, pelos VNR.

Os saberes acionados pela racionalidade profissional das técnicas cognitivas conduzem a análise dos fatos passíveis de cobertura, ainda que existam outros aspectos intervenientes, aqui não desenvolvidos. Ao projetar tais técnicas (suposições) na análise dos fatos, o jornalista precisa se sentir convencido do valor jornalístico do fato. Quando isso acontece, configura-se o efeito cognitivo que sinaliza a Relevância Primária. Ele considera estar diante de um fato que poderá interessar a sua audiência e, a depender do caso, repercutir junto às agendas públicas, governamental e inclusive midiática. Quanto maior repercussão provocar, maior a Relevância Percebida por essas instâncias, o que confirmaria o juízo de valor produzido pelo jornalista, seja no momento da Relevância Primária, seja no da Relevância Projetada.

No processo externo, o indivíduo é cada membro da audiência que se expõe à notícia. Por se tratar de pessoas que podem compartilhar competências de recepção, é possível que compartilhem também a Relevância Percebida. Mas, como as audiências não são necessariamente homogêneas, seus membros podem ter diferentes percepções de relevância em função de sua diferenciada competência de recepção. A recepção dos membros da audiência nunca é, portanto, homogênea, mas para a eficácia do processo comunicativo baseado na relevância das mensagens é imprescindível que, de algum modo, a audiência e a sociedade respondam aos efeitos pretendidos pelos jornalistas.

6.3 O ESFORÇO REQUERIDO PARA ALCANÇAR O EFEITO COGNITIVO POSITIVO

Na definição comparativa da relevância, Sperber e Wilson (2005) indicam que, além dos efeitos, a relevância sofre influência dos esforços, de modo que uma suposição é relevante na medida em que os esforços requeridos para alcançar os efeitos sejam compensáveis.

No processo interno, consideram-se três tipos de esforços, tanto no âmbito da Relevância Primária quanto no âmbito da Relevância Projetada. O primeiro é a complexidade da área temática e do fato objeto de cobertura. Quanto mais complexa a área, maior o esforço do jornalista para acessar os saberes adequados à interpretação do fato. Quanto mais complexo o fato, maior o esforço para apurá-lo, entendê-lo e apresentá-lo à audiência. Nos dois casos, o esforço a ser aplicado – assim como a própria avaliação do esforço necessário – pode afetar a mensuração de relevância do fato.

O segundo tipo de esforço diz respeito ao gerenciamento das condicionantes organizacionais em relação à capacidade de produção. Os fatos serão confrontados com as condições disponíveis, tais como tempo, equipe e recursos, que podem não ser suficientes para dar conta deles em função da Relevância Primária avaliada, ainda que elevada. Eis que se torna necessário um esforço adicional, se possível, para viabilizar a

cobertura; ou uma simplificação do trabalho ou seu abandono quando tal esforço não for possível. Uma organização que disponha de meios em abundância ou melhor gestão dos recursos existentes tem potencializado o trabalho de produção, e conseqüentemente poderá operar com margem de esforço menor que permita considerar, em maior proporção, o efeito provocado no momento da avaliação da Relevância Primária e conseqüentemente no da Relevância Projetada.

O terceiro tipo de esforço está relacionado à apresentação da notícia, e afeta, especificamente, a Relevância Projetada. O jornalista se esforça para criar estímulos ostensivos que, além de acionar a atenção primária da audiência, possam diminuir seu esforço interpretativo. A Teoria da Relevância propõe uma separação entre a intenção de informar e a intenção de comunicar, indicando que a intenção informativa pretende levar alguma informação ao receptor, enquanto a intenção comunicativa pretende informar o receptor sobre a intenção informativa do emissor (SPERBER; WILSON, 2001, p. 65).

O jornalista realiza o esforço de produzir a) recursos que chamem a atenção da audiência (como os títulos, por exemplo), a fim de alertar sobre sua intenção comunicativa da Relevância Projetada; e b) uma mensagem adequada ao nível presumido da competência de recepção da audiência, a fim de efetivar sua intenção informativa sobre o fato noticiado. Trata-se, neste caso, da busca pela “relevância ótima”, a relevância merecedora do processamento mais compatível entre os interesses e disponibilidades do receptor e do enunciador (SPERBER; WILSON, 2005, p. 190-193). Exemplos disso são os casos nos quais o jornalista precisa empregar um grande esforço no sentido de “traduzir” informações complexas, com o objetivo de torná-los compreensíveis a sua audiência (LAGE, 1999). O esforço não pode ser visto como algo que limite a avaliação de relevância, mas como um componente necessário do processo, seja para gerenciar a produção, seja para cultivar a audiência.

Um aspecto relacionado ao esforço é a variável da exaustão, que funciona moderando a relação custo-benefício. “Em igualdade de condições, quanto mais exausto estiver o organismo, maior será o dispêndio de energia para compensar o efeito cognitivo, minimizando a eficiência cognitiva ou relevância de um fenômeno até um ótimo de Pareto” (RAUEN, 2008, p. 41). A variável da Exaustão de Rauen se propõe a enriquecer o princípio cognitivo de relevância, baseando-se na percepção de que os seres humanos não atuam em um estado permanente de captura de informações, mas alteram estados tensos e distensos, nos quais a cognição opera guiada ora pelos efeitos, ora pelos custos.

Em função disso, duas considerações são necessárias: as condições de trabalho do jornalista são importantes para proporcionar uma relação adequada entre o esforço exigido tanto dele quanto do aparato organizacional e as relevâncias primária e projetada; e a oportunidade do uso de estratégias de distensão (como o balanceamento numa edição entre *hardnews* e *softnews*) podem ser úteis para proporcionar algum relaxamento aos membros da audiência a fim de recuperar a energia necessária às informações mais complexas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou apresentar e fundamentar a proposta de valor-notícia como um conceito que mede a relevância dos fatos a partir da Teoria de Relevância de Sperber e Wilson. Tal movimento se deu, do ponto de vista metodológico, na perspectiva de uma Pesquisa Aplicada em Jornalismo (PAJ), a fim de complementar o amplo esforço conceitual-descritivo produzido por importantes trabalhos dedicados ao tema. Como resultado, pretendeu-se entregar uma definição de relevância e de seu processo de avaliação, cuja proposta explica e orienta a prática profissional, assim como sugere meios de mensuração de desempenho e de qualidade editorial.

Em síntese:

- A relevância jornalística é um juízo de valor jornalístico do fato, em função dos efeitos que pode gerar na audiência. Tal juízo resulta da aplicação de Valores-Notícia de Referência aos fatos potencialmente jornalísticos, graduada pelos esforços necessários para a busca dos efeitos pretendidos. O processo de avaliação de relevância se dá em dois estágios: 1) interno, quando os jornalistas avaliam a Relevância Primária e projetada dos fatos; 2) externo, quando a audiência avalia a relevância da notícia publicada.

O conceito de relevância jornalística e do processo de avaliação de relevância, aqui propostos, exigem certamente desenvolvimento com vistas a aprimorar e a detalhar as muitas implicações possíveis e cuja exploração é necessária. De nossa parte, destacamos especialmente três:

- *A relação entre esforço e efeito no âmbito da Relevância Primária (RPri):* o esforço no âmbito da RPri se dá durante o processo de produção da notícia, quando o efeito cognitivo percebido pelo jornalista será confrontado com o esforço organizacional e profissional necessário para a apuração do fato. Se há a condição de que o efeito deva ser ajustado ao esforço, não decorre, contudo, que o esforço seja o determinante para a avaliação da relevância. Nesse caso, o jornalista e sua organização devem mensurar adequadamente o efeito percebido com o esforço necessário para atingi-lo, e não renunciar ao efeito em virtude do esforço (se grande) a ser realizado. Se o baixo esforço do jornalista e da organização for a regra, igualmente será regra, provavelmente, a baixa qualidade do serviço noticioso oferecido à audiência, na avaliação da RPro.

- *A relação entre esforço e efeito no âmbito da Relevância Projetada (RPro):* o esforço da audiência na interpretação de uma notícia está fora do controle do jornalista. Deste esforço, contudo, resultará a Relevância Percebida (RP), que poderá divergir da Relevância Projetada (RPro). Entretanto, cabe ao jornalista operar para diminuir o esforço requerido da audiência a fim de elevar as chances do efeito pretendido, através da análise do nível de profundidade necessário na abordagem do fato, a partir de sua avaliação da RPri; e da estratégia de apresentação da notícia, a fim de torná-la mais facilmente assimilada por sua audiência.

- *As relações e tensões existentes nos pontos de correspondência entre os momentos da relevância sugerem vários pontos críticos:*

a) *relação entre Expectativa de Relevância (ER) e Valores-Notícia de Referência (VNR):* é necessário que as expectativas de relevância sejam adequadamente processadas

e convertidas em VNR que de fato as reflipam. Se as expectativas não forem adequadamente prospectadas, podem gerar VNR equivocados a gerir todo o processo. Se as Expectativas de Relevância forem adequadamente prospectadas, mas os VNR não forem adequadamente extraídos, igualmente VNR equivocados irão nortear todo o processo de produção de notícias;

b) *relação entre Valores-Notícia de Referência (VNR) e Relevância Primária (RPri)*: considerando a hipótese de que os VNR representem adequadamente as Expectativas de Relevância (ER), outro ponto crítico será a aplicação desses valores aos fatos objeto de cobertura. Os jornalistas podem aplicá-los ou não corretamente. Se não aplicarem corretamente, poderão incluir ou excluir fatos no noticiário em dissonância com a ER que moldaram os VNR e, por consequência, não sensibilizar sua audiência;

c) *relação entre Relevância Primária (RPri) e Relevância Projetada (RPro)*: a RPri será responsável por introduzir o fato apurado no processo de produção jornalística; a RPro será responsável pelo destaque a dar à notícia, produzida a partir da RPri. Pode ser que essas relevâncias coincidam, mas pode ser que não. Há casos de notícias sabidamente de baixa RPri que recebem títulos apelativos (alta RPro) com a intenção comunicativa de gerar um efeito de relevância que não será sustentado pela intenção informativa. Tal discrepância denota tanto diferenças de entendimento entre os membros da equipe jornalística quanto tentativas de atrair, com artimanha eticamente questionável, a atenção da audiência;

d) *relação entre Relevância Projetada (RPro) e Relevância Percebida (RP)*: este é um ponto extremamente crítico, quando a RPro pelos jornalistas é confrontada com a RP pela audiência. Os desencontros podem ocorrer porque: 1) a equipe jornalística não comunicou adequadamente sua RPro, sendo um problema essencialmente de construção da mensagem (da notícia e da edição); ou 2) a equipe jornalística não avaliou mesmo adequadamente a RPro do fato objeto da notícia, produzindo uma mensagem desprovida de relevância para a audiência. Nesse segundo caso, o problema pode ter sido gerado nos pontos a, b e c;

e) *relação entre Relevância Percebida (RP) e Expectativa de Relevância (ER)*: este ponto crítico afeta sobretudo os métodos de sondagem das Expectativas da Audiência. Pode acontecer de esses métodos colherem impressões que não se efetivem quando do consumo do produto. Por exemplo, quando dos processos de sondagem, os membros da audiência informarem certas expectativas (racionalmente motivadas) que não são efetivas na recepção das mensagens jornalísticas produzidas com base naquela sondagem; induzem uma expectativa que não corresponde à expectativa efetiva.

Todos esses pontos críticos tornam o processo de avaliação de relevância extremamente complexo – razão pela qual, sem a intenção de ter sido exaustivo na exploração do problema, este texto pretendeu equacionar uma forma de entendê-lo que possa orientar novas pesquisas com vistas a desenvolver ferramentas e processos destinados a dar suporte ao trabalho jornalístico.

REFERÊNCIAS

- ALTHEIDE, D. *Creating reality*. Beverly Hills: Sage, 1976.
- BARROS FILHO, C. de. *Ética na comunicação*. Da informação ao receptor. São Paulo: Moderna, 1995.
- BERTRAND, C.-J. *O arsenal da democracia: sistemas de responsabilização da mídia*. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- COSTA, J. C. A teoria da relevância e as irrelevâncias da vida cotidiana. *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 161-169, 2005.
- COSTA, J. C. Relevância, kluges, emoções: reflexões provocativas. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. (Org.). *Tópicos em teoria da relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 10-25.
- CHAPARRO, M. C. *Pragmática do Jornalismo: buscas práticas para uma teoria da ação jornalística*. São Paulo: Summus, 1994.
- CORNU, D. *Jornalismo e verdade: para uma ética da informação*. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ECO, U. *Lector in fabula: cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ERBOLATO, M. L. *Técnicas de codificação em Jornalismo: redação, captação e edição no jornal diário*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- FEITOZA, L. do N. S. Relevância jornalística: análise e teste de ferramenta para fins de avaliação de qualidade e accountability. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, 2016.
- FENGLER, S.; EBERWEIN, T.; LEPIK-BORK, T.; LÖNNENDONKER, J.; PIES, J. Introduction: Media accountability – Basic concepts and theoretical foundations. In: FENGLER, S., EBERWEIN, T., MAZZOLENI, G., PORLEZZA, C., RUSS-MOHL, S. (Org.). *Journalists and Media Accountability: An International Study of News People in the Digital Age*. New York: Peter Lang, 2014. p. 8-29.
- FRANCISCATO, C. E. Considerações metodológicas sobre a pesquisa aplicada em jornalismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES EM JORNALISMO (SBPJOR). 4., Brasília: *Anais...* Brasília: SBPJor, 2006.
- FRANCISCATO, C. E. *A fabricação do presente: como o jornalismo reformulou a experiência do tempo nas sociedades ocidentais*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.
- GALTUNG, J.; RUGE, M. H. A apresentação do noticiário estrangeiro. In: TRAQUINA, N. *Jornalismo. Questões, teorias e ‘estórias*. Lisboa: Vega, 1999, p. 61-73.
- GANS, H. *Deciding what’s news*. New York: Pantheon Books, 1979.
- GENRO FILHO, A. *O segredo da pirâmide*. Para uma teoria marxista do jornalismo. Porto Alegre: Ortiz, 1987.
- GENTILLI, V. *Democracia de massas: jornalismo e cidadania*. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2005.
- GOMES, W. *Jornalismo Fatos e Interesses: Ensaios de teoria do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2009. 112 p.
- GREISDORF, H. Relevance: An interdisciplinary and information science perspective. *Informing Science*, v. 3, n. 2, p. 67-72, 2000.
- GUERRA, J. L. *O percurso interpretativo na produção da notícia*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2008.
- GUERRA, J. L. Guia da Agenda Jornalística (GAJ) na perspectiva de uma proposta de Pesquisa Aplicada em Jornalismo (PAJ). *Brazilian Journalism Research*, v. 12, n. 3, 2016.
- HALL, S.; CRITCHER, C.; JEFFERSON, T.; CLARKE, J.; BRIAN, R. A produção social das notícias. O mugging nos media. In: TRAQUINA, N. *Jornalismo. Questões, teoria e “estórias”*. Lisboa: Vega, 1993: 224-248.
- KOVACH, B.; ROSENSTIEL, T. *The elements of journalism. What News People Should Know and the Public Should Expect*. New York: Crown Publishers, 2001.
- KUNCZIK, M. *Conceitos de jornalismo: norte e sul; tradução Rafael Varela Jr*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- LAGE, N. *Gramática do texto jornalístico*. 1999. Aulas.
- LIPPMANN, W. *Opinião pública*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- MACHADO, E. Dos estudos sobre o jornalismo às teorias do jornalismo (Três Pressupostos para a Consolidação do Jornalismo como Campo de Conhecimento). *E-Compós – Revista da Associação*

- Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Ed.1, dez. 2004. Disponível em: <http://www.compos.org.br/e-compos>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- MACHADO, E.; SANT'ANA, J. Limitações metodológicas na pesquisa em jornalismo: um estudo dos trabalhos apresentados no GT de Jornalismo da COMPOS (2000-2010). *Pauta Geral*, v. 1, p. 29-45, 2014.
- MCQUAIL, D. *Media performance*. Mass Communication and the Public Interest. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1992.
- MCQUAIL, D. *Audience Analysis*. London: Sage Publication, 1997.
- MCQUAIL, D. *Media Accountability and Freedom of Publication*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2003.
- MEDITSCH, E. Estudos em Jornalismo. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*. Vol XXVII, nº 2, jul/dez 2004. São Paulo: INTERCOM, 2004, p. 93-107. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/1070/971>. Data de acesso: 13/06/2016.
- MEYER, P. *Os jornais podem desaparecer? Como salvar o jornalismo na era da informação*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MOLOTCH, H.; LESTER, M. As notícias como procedimento intencional. Acerca do uso estratégico de acontecimentos de rotina, acidentes e escândalos. In.: TRAQUINA, Nelson. *Jornalismo*. Questões, teorias e “estórias”. Lisboa: Vega, 1993. p. 34-51.
- OCDE. *Manual de Frascati*. Medição de atividades científicas e tecnológicas: Tipo de metodologia proposta para levantamentos sobre pesquisa e desenvolvimento experimental. OCDE/F-Iniciativas, 2005. Disponível em: http://www.mct.gov.br/upd_blob/0225/225728.pdf
- RAUEN, F. Teoria da relevância e gêneros textuais: interfaces possíveis. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), Tubarão, Santa Catarina, 2007. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/51.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.
- RAUEN, F. J. *Sobre relevância e irrelevâncias*. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. (Org.). Tópicos em teoria da relevância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 25-56.
- ROSCHO, B. *Newsmaking*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1975.
- SANTOS, L. N. Os valores-notícia na literatura jornalística: conceitos, elencos e operacionalização. 2014. 59 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.
- SHOEMAKER, P. J. *Gatekeeping*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1991.
- SHOEMAKER, P. J.; COHEN, A. A. *News around the world: content, practitioners, and the public*. New York, Estados Unidos: Routledge, 2006.
- SILVA, G. *Para pensar critérios de noticiabilidade – estudos em jornalismo e mídia* In: Programa de Pós-graduação em Jornalismo e Mídia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: Comunicação e cognição*. Tradução: Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- SPERBER, D.; WILSON, D. Teoria da relevância. *Linguagem em (Dis) curso*, Tubarão, v. 5, n. Especial, p. 221-268, 2005.
- SPERBER, D.; WILSON, D. Posfácio da edição de 1995 de “relevância: comunicação & cognição”. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, n. Especial, p. 171-220, 2010.
- TRAQUINA, N. *Teorias do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2004.
- TUCHMAN, G. *La producción de la noticia: estudio sobre la construcción de la realidad*. Tradução de Héctor Borrat e revisão de Joaquim Ramanguera i Ramió. Barcelona: Ediciones Gilli, 1983.
- WARREN, N. Carl. *Gêneros periodísticos informativos*. Barcelona: ATE., 1975
- WOLF, M. *Teorias da Comunicação*. 10. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2009.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.