

em **Linguagem** **Discurso**

ISSN 1982-4017

volume 15, número 1, jan./abr. 2015

ISSN 1518-7632 (impressa)
ISSN 1982-4017 (eletrônica)

em Linguagem (Dis)curso

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



Editora Unisul
Tubarão – SC

v. 15, n. 1, p. 1-195, jan./abr. 2015

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>

Ficha Catalográfica

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

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).



Reitor

Sebastião Salésio Herdt

Vice-Reitor

Mauri Luiz Heerd

Chefe de Gabinete

Willian Corrêa Máximo

Secretária Geral da Unisul

Mirian Maria de Medeiros

Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão

Mauri Luiz Heerd

Pró-Reitor de Operações e Serviços Acadêmicos

Valter Alves Schmitz Neto

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Luciano Rodrigues Marcelino

Assessor de Promoção e Inteligência Competitiva

Ildo Silva

Assessor Jurídico

Lester Marcantonio Camargo

Diretor do Campus Universitário de Tubarão

Heitor Wensing Júnior

Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

Hércules Nunes de Araújo

Diretor do Campus Universitário Unisul Virtual

Fabiano Ceretta

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

Fábio José Rauen (Coordenador)

Dilma Beatriz Rocha Juliano (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)

Secretárias Executivas/Executive Secretaries

Suelen Francez Machado Luciano (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

Patrícia de Souza de Amorim Silveira (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

Alba Maria Perfeito (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)

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)

Ana Zandwais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)

Anna Christina Bentes da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)

Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 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)

Bethania Sampaio Corrêa Mariani (Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil)

Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)

Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 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)

Elisa Guimarães Pinto (Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil)

Eric Duarte Ferreira (Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, Brasil)

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)

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)

Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)

Leila Barbara (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)

Lucília Maria Abrahão e Sousa (Universidade de São Paulo, São Paulo, 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 de Rondônia, Guajará-Mirim, 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 Elias Soares (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 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)
Marlene Teixeira (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)
Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 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)
Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)
Nukácia Meyre Silva Araújo (Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 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)
Pedro de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Renilson Menegassi (Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil)
Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 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 do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)
Silvânia Siebert (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 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)
Telma Nunes Gimenez (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 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)
Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Equipe Técnica/Technical Team

Tradução e revisão/Translation and Revision

Editores (português); Elita de Medeiros (inglês e espanhol)

Diagramação/Layout

Fábio José Rauem

SUMÁRIO/CONTENTS

Apresentação/Presentation	11
Artigos de Pesquisa/Research Articles	
Controlando o incontrolável: a aplicação das regras de atendimento na construção da compreensão mútua entre clientes e atendentes em um <i>call center</i>	
<i>Controlling the uncontrollable: the application of attendance rules in the construction of mutual comprehension between client and attendants in a call center</i>	
<i>Controlar lo incontrolable: la aplicación de las reglas de atendimento en la construcción de la comprensión mutua entre clientes y asistentes en un call center</i>	
Joseane de Souza	
Ana Cristina Ostermann	
Maria de Lourdes Borges	13
Discursos sobre a voz de Lula na mídia brasileira	
<i>Speeches about Lula's voice in Brazilian media</i>	
<i>Discursos sobre la voz de Lula en los medios brasileños</i>	
Carlos Piovezani	33
“Somos todxs Cláudia”: a legitimação da violência pelo Estado	
<i>“All of us are Claudia”: the legitimation of state violence</i>	
<i>“Somos todxs Cláudia”: la legitimación de la violencia por el Estado</i>	
Dantielli Assumpção Garcia	
Lucília Maria Abrahão e Sousa	47
Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação	
<i>Academic literacy and identity construction: the production of research article by graduation students</i>	
<i>Letramientos académicos y construcción de la identidad: la producción de artículo científico por alumnos de graduación</i>	
Benedito Bezerra	61

- O agir languageiro e a prática de produção textual na escola
The discursive action and the textual production at school
La acción del discurso y la práctica de producción textual en la escuela
 Eliana Merlin Deganutti de Barros 77
- Ciência e linguagem: integrando discurso e contexto na análise das conclusões de artigos científicos experimentais do Memórias do Instituto Oswaldo Cruz (1909-1919 e 1980-1989)
Science and language: integrating discourse and context in the analysis of the conclusions of experimental scientific articles of The Oswaldo Cruz Institute Memories (1909-1919 and 1980-1989)
Ciencia y lenguaje: integrando discurso y contexto en el análisis de las conclusiones de artículos científicos experimentales del Memórias do Instituto Oswaldo Cruz (1909-1919 e 1980-1989)
 Bianca Walsh 95
- The functional/cognitive principle of information structure in texts: discourse pressures and syntactic devices for English as L2 learners
O princípio funcional/cognitivo da estrutura da informação em textos: pressões discursivas e mecanismos sintáticos para aprendizes de inglês como L2
El principio funcional/cognitivo de la estructura de información en textos: presiones discursivas y mecanismos sintáticos para aprendices de inglés como L2
 Adriana Maria Tenuta
 Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira 117
- A autoria na descrição do ato infracional
The authorship in the description of the infraction act
Autoría en la descripción del acto de infracción
 Leda Verdiani Tfouni
 Juliana Bartijotto 137
- Discurso da sala de aula de língua estrangeira: dialogicidade inter-regulada
Foreign language classroom speech: inter-regulated dialogue
Discurso de la sala de aula de lengua extranjera: dialogicidad inter-regulada
 Jader Martins Rodrigues Junior
 Izabel Magalhães 149

Ser ou não ser “país do futuro”, eis uma questão discursiva

To be or not to be “country of the future”, that is a discursive question

Ser o no ser “país del futuro”, una cuestion discursiva

Diego Vieira Braga

Aracy Ernst

169

Ensaio/Essay

A incidência e a insistência da verdade no discurso:

notas para reler *A vontade de saber*

The incidence and the insistence of the truth in the discourse:

notes to reread The will of knowledge

La incidencia y la insistencia de la verdad en el discurso:

notas para releer La voluntad de saber

Marluza T. da Rosa

183

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-1501AP-0000>

APRESENTAÇÃO/PRESENTATION

1. A equipe da Linguagem em Dis(curso) manifesta seu pesar pelo falecimento, no mês de abril do corrente, de uma de suas consultoras, a Professora Marlene Teixeira, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Desde 2008, Marlene vinha regularmente avaliando artigos para a revista. Fica registrada nossa homenagem pelo excelente trabalho prestado graciosamente.

2. Esta edição reúne dez artigos de pesquisa centrados em questões e práticas discursivas desenvolvidos sob orientações diversas – destacando-se a opção pelo tratamento de problemas pedagógicos –, e um ensaio centrado na sempre atual questão da verdade – especialmente do ponto de vista de Foucault.

Tratando-se de um periódico que optou por privilegiar temas afetos ao campo dos estudos textuais e discursivos, é notável o quanto essa dimensão pode incorporar questões, observadas por lentes teóricas variadas que se direcionam para todas as esferas institucionais e são visadas com a utilização de todos os meios semióticos disponíveis e suportes culturais variados.

Na presente edição observamos questões:

a) de compreensão mútua ao se tratar de relacionamento social, considerando pessoas que buscam respostas para problemas de saúde – como no estudo de Joseane de Souza, Ana Cristina Ostermann e Maria de Lourdes Borges, analisando dados de um *call center* e apontando problemas que impedem a compreensão;

b) que levam à observação de sujeitos de modo individual, porém já falados com intermediação e afetados imediatamente pelo campo político, como no trabalho de Carlos Piovezani, que tematiza “a voz de Lula”, como efeito de um problema médico;

c) envolvendo grupos específicos da sociedade em sua relação com o tratamento dispensado – ou não – por instituições estatais, como mostram Dantielli Assumpção Garcia e Lucília Maria Abrahão e Sousa ao tematizar a tensão e o conflito gerados pelo assassinato de Cláudia da Silva Ferreira (mulher e negra) em 2014, no Brasil;

d) vinculadas ao letramento e à identidade social em instituições educacionais, como aponta Benedito Bezerra ao investigar a produção de artigo científico por estudantes de graduação, e por extensão tematizando o problema ético do plágio; de outro ângulo, Eliana Merlin Deganutti de Barros trata da produção textual na escola tematizando o *agir verbalizado* e explorando as capacidades de linguagem em turma de 6º ano do Ensino Fundamental; ainda na vertente pedagógica, Adriana Maria Tenuta e Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira apresentam resultados de uma pesquisa com estudantes brasileiros de inglês como língua estrangeira, buscando observar o grau de percepção da estrutura temática da oração e da estrutura informacional em textos; finalmente, também centrados em aula de língua estrangeira (inglês), Jader Martins Rodrigues Junior e Izabel Magalhães analisam eventos comunicativos e verificam o processo dialógico junto a uma turma de iniciantes;

e) relatadas a perspectivas de trabalho com artigos científicos, como o faz Bianca Walsh, em estudo que estabelece temporal e contextualmente diferenças em conclusões de artigos experimentais encontrados em *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz* (1909-1919 e 1980-1989), destacando e explicando a diferença registrada nos movimentos retóricos e traços linguísticos;

f) levantadas a partir de documentos jurídicos, como o fazem Leda Verdiani Tfouni e Juliana Bartijotto, que centralizam a atenção na definição de *ato infracional*, do ponto de vista discursivo associado à psicanálise, tendo como lócus o Estatuto da Criança e do Adolescente. As autoras tematizam também a escrita da lei do ponto de vista de sua autoria;

g) voltadas para a análise de enunciados específicos, especialmente de caráter político, para estabelecer seu contorno (condições de produção) e características discursivas e ideológicas; é o que fazem Diego Vieira Braga e Aracy Ernst, que se dedicam a um pronunciamento da presidenta Dilma Rousseff – “Brasil, um país do futuro” –, perspectivado pelo imaginário nacional e pela memória.

h) que se apresentam em ensaios, com percursos de (re)leitura de temas e autores instigantes, como é o caso de Michel Foucault, que Marluza da Rosa retoma a partir da obra *A vontade de saber*, investindo também no saber psicanalítico para estabelecer que as verdades de nosso tempo não preexistem ao discurso.

A equipe de Linguagem em (Dis)curso deseja que este novo conjunto de textos traga reflexões valiosas a seus leitores!

Fábio José Rauén

Maria Marta Furlanetto

Editores

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150101-0214>

CONTROLANDO O INCONTROLÁVEL: A APLICAÇÃO DAS REGRAS DE ATENDIMENTO NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO MÚTUA ENTRE CLIENTES E ATENDENTES EM UM CALL CENTER*

Joseane de Souza**

Ana Cristina Ostermann***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, RS, Brasil

Maria de Lourdes Borges****

Centro Universitário La Salle
Canoas, RS, Brasil

Resumo: Este artigo propõe analisar a compreensão mútua como faceta dos comportamentos diádicos em um encontro de serviço, elemento discursivo pouco estudado, conforme a literatura de marketing e gestão de pessoas aponta (MA; DUBÉ, 2011). Especificamente, investiga-se como a compreensão mútua é ou não construída entre clientes e atendentes de um serviço telefônico a partir da aplicação dos scripts e regras de atendimento (elemento textual) criadas pela gestão de pessoas. Utilizando a Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), analisam-se dados reais de interações de maneira microetnográfica. O corpus deste artigo constitui-se de 126 interações gravadas em áudio na central de atendimento do Disque Saúde em Brasília. Os resultados revelam que somente o seguimento das regras não garante o estabelecimento da compreensão mútua, ao contrário, deixa margem para ações interacionais distintas, como o abandono da compreensão mútua quando os atendentes deparam-se com demandas da interação que não podem ser previstas pelo script.

Palavras-chave: Análise da Conversa. Helplines. Interação ao telefone. Prescrições. Humanização.

1 INTRODUÇÃO

É possível controlar as interações e os discursos durante encontros de prestação de serviços por meio de textos / scripts? Embora a natureza interativa dos encontros de

* Agradecemos à CAPES pelo apoio por meio de bolsas de mestrado e doutorado concedidas à primeira autora; ao CNPq e à FAPERGS pelo apoio obtido por meio de Bolsa de Produtividade (Processo CNPq nº 311473/2012-1) e auxílios à pesquisa obtidos através dos editais FAPERGS PqG nº 02/2011 (Processo nº 11/1605-0), CNPq Chamada MCTI/CNPq/SPM-PR/MDA nº 32/2012 (Processo nº 405154/2012-7), concedidos à segunda autora; e auxílios à pesquisa obtidos através do edital FAPERGS ARD nº 03/2012 (Processo nº 12/1270-4), concedido à terceira autora.

** Doutoranda em Linguística Aplicada. Bolsista CAPES. Email: joseanedesouza@terra.com.br.

*** Doutora em Linguística. Professora Titular em Linguística Aplicada. Email: aco@unisinos.br.

**** Doutora em Administração. Professora Colaboradora. Email: maluborg@gmail.com.

prestação de serviço tenha sido enfatizada pelos pesquisadores de marketing, há uma problemática pouco estudada a respeito de como as interações se constituem em um encontro de serviço (MA; DUBÉ, 2011). Este artigo propõe analisar interações entre cliente e provedor de um serviço telefônico prestando particular atenção à compreensão mútua enquanto parte constituinte fundamental em interações de qualquer natureza, mas aqui circunscrita a encontros de serviço, especialmente quando há *scripts* envolvidos que são privilegiados em detrimento da compreensão mútua. Faz-se refletir também sobre o papel da gestão de pessoas nas organizações, sejam públicas ou privadas, chamando atenção para o que pode ser visto e, por consequência, realizado, ao se voltar o olhar para a linguagem de uma forma mais detida.

A compreensão mútua é aqui entendida a partir da abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa, também conhecida como AC (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). Para a AC, a compreensão mútua é condição *sine qua non* para que duas ou mais pessoas consigam desenvolver uma interação. Segundo a literatura de marketing em Administração, as interações face a face entre cliente e provedor em contextos de prestação de serviços são caracterizadas como um encontro diádico (SOLOMON et al., 1985), e, assim como em todas as interações profissionais, as pessoas envolvidas precisam compreender-se para que o objetivo do serviço seja alcançado e, preferencialmente, com qualidade. Já Meuter et al. (2000) entendem que o encontro de serviços abrange outras formas de interação, que não a face a face, tais como os serviços prestados por telefone.

Os dados que constituem o *corpus* deste artigo¹ são 126 interações telefônicas gravadas em áudio na central de atendimento do Disque Saúde em Brasília. O Disque Saúde é um serviço de atendimento telefônico gratuito do Ministério da Saúde que objetiva sanar dúvidas da população relativas a questões de saúde pública, como formas de transmissão e prevenção de doenças, endereços de postos de saúde do SUS etc., e registrar demandas que não estejam sendo atendidas pelo SUS, bem como queixas, o que caracteriza essa linha telefônica como um *helpline*.

Baker, Emmison e Firth (2005) definem *helplines* como “serviços de atendimento telefônico que oferecem ajuda, conselho ou apoio em uma ampla gama de áreas, mais comumente nas áreas da saúde e medicina [...] realizado na forma de conversa” (p. 1, tradução nossa). Geralmente o atendimento inicia com a descrição do problema pelo(a) usuário(a).

Serviços de atendimento telefônico do tipo *helpline* normalmente são gratuitos. São exemplos no Brasil o 190 da Brigada Militar, os bombeiros, o SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), entre outros. Nessas *helplines*, além de o atendimento não dispor do contato visual da interação face a face, ele é guiado por regras de atendimento contidas nos *scripts*. Os *scripts* são formados por um conjunto de prescrições que objetivam orientar o atendente para o que ele deve fazer na prestação do serviço, e que acabam refletindo a cultura da organização.

¹ O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior, coordenada pela segunda autora, iniciada em 2006. Tal pesquisa deu origem a comunicações orais e outra publicação na qual se investigou a dificuldade na aplicação dos *scripts* pelos atendentes (OSTERMANN; SOUZA, 2011) com a utilização desse mesmo *corpus* de 126 interações.

Um dos livros que influenciou a gestão na elaboração do *script* do Disque Saúde foi o *Como encantar o cliente pelo telefone* (ANDERSON, 1995). O texto sugere, entre outras coisas, que sejam realizadas perguntas de sondagem e de confirmação durante um atendimento telefônico que pretenda dar conta do “encantamento” do cliente. Faz sentido que um serviço de atendimento telefônico que busca solucionar as mais variadas dúvidas da população, tal como o Disque Saúde, busque organizar o atendimento telefônico. Sob esse ponto de vista, pode-se entender que há uma tentativa de controlar a conversa para fins de atingir de maneira eficaz a satisfação – ou o “encantamento” – do cliente. Portanto, o conteúdo e a aplicação do livro no contexto do Disque Saúde faz emergir a relação entre texto e discurso. Clifton (2012, p. 160) acredita que as organizações não possuem uma existência pré-discursiva, uma vez que o significado atribuído ao presente, passado e futuro dos eventos (tais como um atendimento de *call center*) é criado discursivamente por meio da negociação situada dos significados.

Ocorre que, na prática, os atendentes deparam-se com questões das mais variadas, muitas vezes envolvendo assuntos delicados, em que os textos e os *scripts* não mais os auxiliam, já que não podem prever tais situações. Cria-se então uma ligação telefônica mecânica, fria e sem engajamento na conversa por parte dos teleatendentes (SILVA et al., 2002), resultando na baixa qualidade do serviço. Nesse modo de operar, a visão de “texto” é a de um elemento que pode assegurar qualidade, já que *padronizaria* as falas. Entretanto, por mais que um texto seja desenhado para um interlocutor específico, ele ainda é mais estanque que uma fala espontânea, justamente por não poder ajustar por completo a fala ao interlocutor, no momento mesmo em que ela é produzida, conforme o que se percebe do outro, o que, felizmente, pode-se fazer por meio da fala.

Estudos realizados nas áreas de Análise do Discurso, de Sociolinguística Interacional e de Análise da Conversa demonstram que a padronização demasiada da fala produz vários resultados que vão contra aquilo que as organizações realmente almejam (OLIVEIRA, 2009; SILVA et al., 2002). Ou seja, o dito “atendimento”, na maioria das vezes bastante planejado *a priori* e completamente descolado da interação propriamente dita, não engloba o fator essencial para que as ligações sejam “bem-sucedidas”: o *entendimento* daquilo que o cliente está dizendo ou querendo.

Portanto, para atingir o objetivo do artigo de fazer refletir sobre a compreensão mútua como essencial nas interações, atrelada diretamente a características na aplicação das regras de atendimento, inicialmente apresenta-se o referencial teórico sobre a comunicação na área da gestão e a visão de alguns estudos interacionais. Em seguida, trata-se da metodologia utilizada neste artigo, e passa-se à análise dos dados. Por fim, discutem-se as implicações da análise e do entendimento das práticas dos atendentes para as áreas em que a linguagem e a intersubjetividade sejam o meio para a realização do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A COMUNICAÇÃO NA ÁREA DA GESTÃO DE PESSOAS

O que está por trás das práticas que não favorecem o entendimento mútuo em um encontro de serviço pode ser o entendimento dos gestores sobre a natureza da comunicação, que pode se traduzir pela “metáfora do conduto”. A “metáfora do conduto”, segundo Reddy (2000), refere-se ao entendimento de que “comunicar” seria o mesmo que “transmitir”; as palavras ou expressões estariam carregadas de um significado fixo e independente de contexto, que traduziriam exatamente as ideias que um indivíduo (A) deseja transmitir, e, assim, seriam transportadas intactas ao outro, o receptor (B), por um “duto condutor”, no momento da comunicação.

Essa concepção está arraigada em uma visão de interação que não reflete sobre o elemento principal da comunicação: a compreensão mútua. Na verdade, é na construção de um entendimento comum entre os falantes que ocorre a interação, de maneira impossível de ser antecipadamente controlada. Em contrapartida, a fala mecanizada ou “scriptada” provém de uma percepção de interação como o mero envio e recepção de mensagens “prontas”, como na metáfora do conduto. Nesse sentido, entende-se que o dilema de como prestar um serviço eficiente e padronizado em um nível aceitável de qualidade e, ao mesmo tempo, considerar cada cliente como uma pessoa única persiste nos estudos sobre serviços (MA; DUBÉ, 2011).

Para a compreensão dessa problemática, existem contribuições importantes provenientes da Linguística Aplicada, destacando-se a abordagem teórico-metodológica da Análise da Conversa (AC), vista mais adiante. Ostermann, Andrade e Silva (2013) explicam que, apesar de oriunda da Sociologia, no Brasil a AC possui pesquisadores frequentemente alocados em departamentos de estudos de linguagem, de Linguística Aplicada ou mesmo de Linguística. As autoras lembram ainda que, enquanto a Linguística Aplicada preocupa-se essencialmente com a linguagem, a AC ocupa-se da investigação da conduta social, e a partir daí surgem possibilidades para se chamar a atenção dos atores sociais para as práticas de linguagem nos diferentes contextos. Antes de tratarmos um pouco mais da AC, faz-se importante saber o que os estudos interacionais sobre atendimento, ou encontro de serviços, observaram até agora.

2.2 O ATENDIMENTO A PARTIR DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDOS INTERACIONAIS

Alguns estudos têm focalizado as estratégias de comunicação entre atendentes e usuários de serviços no Brasil e no exterior. Oliveira (2013) apresenta um panorama geral de leituras essenciais, textos clássicos e estudos recentes que tratam da Linguística Aplicada aos contextos empresariais e mostram que há uma preocupação dos estudos discursivo-interacionais em ampliar seus horizontes para chegar às organizações brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Essa preocupação corresponde à importância do olhar sobre a atividade interacional, atividade presente em praticamente todas as funções organizacionais, que cada vez mais utiliza novas tecnologias, e que, no entanto, em sua maior parte, não consegue alcançar um patamar estável de resolução. Isso porque está focada em uma cultura empresarial que, na essência, estrutura-se sob

uma abordagem funcionalista em que a produtividade acaba sendo medida em números, e não de forma qualitativa e específica.

Da mesma maneira, geralmente os modelos de gestão de recursos humanos nas organizações baseiam-se em planejamentos rígidos, principalmente quando o assunto é a gestão de pessoas em *call centers*. Salienta-se que, contraditoriamente, há nos estudos organizacionais uma tendência, ainda que tímida, à compreensão das organizações como processos dinâmicos resultantes das ações de seus membros (WEICK, 1995).

Dessa maneira, somente com a atenção voltada ao que acontece microestruturalmente nas organizações será possível compreender se um modelo de gestão funciona para o propósito de prestação de determinado serviço. Assim, deter-se no que acontece nas práticas de linguagem é uma das formas que mais rapidamente pode mostrar o que ocorre em uma organização, aspecto esse já reverberado também por pesquisadores da área da Administração, como Weick (1995) e Hepburn e Potter (2007). Conforme afirma Oliveira (2009), a partir do momento em que funcionários e direção são estimulados a refletir sobre o papel da linguagem ao se desenvolver uma cultura de integração e inovação, cada indivíduo também está sendo convocado a reconhecer o seu próprio poder na construção da empresa e do mundo em que querem viver.

Com base nessas reflexões, passa-se à explicação da Análise da Conversa tanto com suas implicações teóricas e de aplicação como com seu método de investigação dos encontros de serviço, aqui especificamente as interações em *helplines*.

3 METODOLOGIA: A ABORDAGEM DA ANÁLISE DA CONVERSA, A COMPREENSÃO MÚTUA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A ÁREA DA GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES

A Análise da Conversa é uma abordagem qualitativa que visa a investigar a estrutura da interação na qual as pessoas estão engajadas, e como cada parte atua na construção dessa interação. Como as pessoas agem na sequencialidade da interação é o que nos interessa, isto é, como um enunciado de um participante é entendido pelo outro, e assim sucessivamente. Nessa abordagem, estuda-se a fala das pessoas – não seus pensamentos, intenções, crenças ou experiências de vida, que estão subentendidos na fala, ou seja, podem ser expressos por meio dela (OSTERMANN, 2012). Conforme explica Ostermann (2012), a perspectiva da Análise da Conversa vê a fala como uma forma de ação social – isto é, como uma forma de fazer coisas no mundo.

Como a utilização da Análise da Conversa nos estudos organizacionais não é trivial (LLEWELLYN; HINDMARSCH, 2010), explicitam-se os três estágios necessários para a concretização da estratégia metodológica deste trabalho: coleta de dados, transcrição dos dados e análise.

A coleta de dados envolveu a gravação das interações entre atendentes do Disque Saúde, do Ministério da Saúde, e usuárias desse serviço durante as ligações ocorridas em oito dias de trabalho no mês de julho de 2007². As gravações foram realizadas como de costume pelos atendentes e depois recuperadas em CD entregue em mãos à primeira autora na ocasião da coleta de dados pelo setor de tecnologia da instituição.

² Utilizam-se ligações para o Disque Saúde da Mulher, um submenu do Disque Saúde.

Na ocasião da coleta, houve dez dias de observação do trabalho na central do Disque Saúde que renderam dados de diário de campo, também utilizados em abordagens de Análise da Conversa e Etnometodologia como esta. Entrevista informal com a supervisora da época também está organizada como dado de diário de campo.

Além disso, como se pode observar, as interações que constituem nosso *corpus* foram conversas que ocorreram naturalmente, portanto sem a interferência da pesquisadora que coletou os dados. Esses dados tornam-se, assim, adequados para serem submetidos a tal análise, uma vez que mostram os procedimentos, métodos, organização e recursos que os interagentes utilizaram para fazer sentido da fala um do outro (HUTCHBY; WOUFFITT, 1998).

Os atendentes envolvidos na pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as usuárias do serviço sabiam de antemão que suas ligações poderiam ser gravadas pela instituição, em função de uma mensagem existente no menu principal. O acesso aos dados foi realizado respeitando os princípios éticos que regulam pesquisas envolvendo seres humanos³.

O segundo estágio dessa abordagem é a transcrição dos dados gravados. A transcrição é vista como uma representação dos dados (HUTCHBY; WOUFFITT, 1998), que reflete não somente o conteúdo, mas também a forma como o evento ocorreu. Observe-se o Quadro 1, que esclarece as convenções utilizadas nos excertos que serão apresentados⁴.

Quadro 1 – Convenções de transcrição

[texto]	Falas sobrepostas
(1.8)	Pausa
,	Entonação contínua
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
:	Alongamento de som
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílabas, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvida na transcrição
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@@@	Risada
°texto°	Fala em volume mais baixo

³ Termos de consentimento em consonância com o Projeto nº 05/043, homologado pelo Comitê de Ética da Unisinos em 11 de novembro de 2005.

⁴ As convenções de transcrição utilizadas foram adaptadas pelo grupo de pesquisa coordenado pela segunda autora, registrado e ativo no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

O terceiro estágio refere-se à análise dos dados propriamente dita. Conforme Drew e Heritage (1992, p. 53), a AC “oferece uma perspectiva especialmente forte e coerente sob a qual se pode investigar as atividades que constituem a vida das instituições sociais.”. Tendo em mente os padrões e os mecanismos da conversa cotidiana, que podem ser facilmente observados por todos os falantes de determinada língua, o analista consegue descrever práticas e ações próprias da conversa institucional, em seus mais variados contextos.

A compreensão mútua, tema central deste artigo, talvez seja a característica da conversa humana melhor acessada pela AC. O entendimento entre as pessoas e a avaliação que um faz da fala do outro e da conversa em si está disponível na própria fala, a cada turno de cada falante, que leva em consideração o turno anterior do outro. Dessa forma, pela AC é possível saber praticamente todas as ações que estão sendo construídas pelos falantes em dada conversa. Essas ações são indicializadas por práticas conversacionais que são, em sua maioria, cultural e socialmente compartilhadas.

Recentemente, os estudos organizacionais têm feito uma utilização crescente da AC como metodologia em suas investigações (JUNG LAU; OSTERMANN, 2005; SAMRA-FREDERICKS, 2010; OSTERMANN; SOUZA, 2011; CLIFTON, 2009, 2012; LLEWELLYN; HINDMARSCH, 2010; BORGES; OSTERMANN, 2013). Essa utilização torna possíveis avanços de três ordens nos estudos organizacionais. O primeiro avanço refere-se à utilização de uma abordagem metodológica inovadora nos estudos organizacionais (LLEWELLYN; HINDMARSCH, 2010), que vem a suprir uma lacuna apontada pelos próprios estudiosos. O segundo refere-se à possibilidade de uma leitura ativa das ações dos profissionais enquanto realizam seu trabalho (CLIFTON, 2009). O terceiro, por sua vez, reside no potencial analítico da AC, por meio da transposição da abordagem de “o que é dito” para “como é dito”, através do desvelamento dos aspectos intersubjetivos presentes nas falas-em-interação (OSTERMANN, 2012).

Além disso, o argumento a respeito da utilização da AC voltada para a compreensão de um encontro diádico vai além da noção de interdependência diádica estudada anteriormente nos estudos organizacionais (MA; DUBÉ, 2011; SOLOMON et al., 1985). A AC vai além pela possibilidade de mostrar os meios pelos quais as pessoas chegam à compreensão mútua, e não somente assumir a interdependência dos falantes para um encontro diádico ser bem-sucedido, tal como analisam Ma e Dubé (2011).

No presente artigo, após minuciosas observações e análise de 126 ligações, descrevem-se as práticas e ações de duas interações para poder tornar visíveis ao leitor como as características da aplicação dos *scripts* pelos atendentes refletem a importância da compreensão mútua entre os falantes em questão. Essas interações mostram também a contradição que existe entre as normas e prescrições oriundas da estratégia organizacional e a prática dos atendentes do Disque Saúde.⁵

⁵ Salienta-se que as duas interações escolhidas são as mais representativas, ou seja, exemplos exemplares de cada um dos dois tipos de práticas recorrentes ao longo da análise das 126 ligações.

4 CONTEXTO DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

O Disque Saúde está fisicamente localizado junto à Ouvidoria do SUS. Quando foi realizada a coleta de dados do presente estudo (em 2007), havia 176 atendentes, 16 monitores e duas supervisoras ocupando-se do trabalho dos atendimentos. Nesse mesmo espaço físico, atendentes – estudantes dos cursos de graduação na área da saúde – revezam-se em dois turnos de seis horas cada, de segunda a sexta-feira. Para começar a trabalhar ali, todos passam por um treinamento de aproximadamente três semanas, realizado a cada contratação, semestralmente, com os novos atendentes.⁶

As pessoas que buscam o serviço do Disque Saúde, nas interações que foram coletadas, pertencentes ao submenu Disque Saúde da Mulher, são mulheres brasileiras com dúvidas relacionadas à saúde física e sexual. Como na maioria das vezes tais dúvidas requerem um diagnóstico médico, acredita-se que o Disque Saúde muitas vezes constitui-se em uma alternativa às filas de espera dos hospitais públicos e dos postos de saúde.

Além de seguirem regras de atendimento específicas, os atendentes devem também consultar um banco de dados pela tela do computador para responder às solicitações das usuárias sobre problemas de saúde e formas de prevenção e prover tais respostas de acordo com o conteúdo ali registrado. Como consequência, muitas vezes o conteúdo pesquisado no banco de dados acaba sendo lido às usuárias. Os atendentes são frequentemente avaliados pelos monitores e por vezes pelas supervisoras por meio do sistema de escuta das ligações. Por esse mesmo sistema, os atendentes podem pedir ajuda dos monitores se dúvidas surgem durante o atendimento.

Analisa-se um momento⁷ da interação nas ligações para o Disque Saúde nomeado pela instituição como “*captação da necessidade do cidadão*” (nosso grifo), que é referido no roteiro de atendimento como: “fazer perguntas de sondagem e confirmação para captar a necessidade do cidadão”. Entende-se que, para o atendente, esse *script* tem o papel de verificar se ele entendeu corretamente o que a usuária deseja saber, ou qual a sua dúvida (o *motivo da ligação* propriamente dito), e o ponto exato de onde partir com a explicação. Assim, a orientação do roteiro é a de que o atendente realize perguntas que confirmem o seu entendimento da demanda da usuária e sondem o nível de conhecimento sobre o assunto que a usuária já possui.

Porém, em termos interacionais, observa-se que a realização desse *script* pelo atendente está ligada à necessidade na ocasião do atendimento. Se para o atendente não houve problemas em entender a demanda da usuária, e se a usuária deixou claro não ter conhecimento prévio sobre o assunto, por que esse *script* haveria de ser colocado em prática? Em outras palavras, por que o atendente precisaria fazer perguntas de confirmação e de sondagem? Comparem-se às interações mundanas cotidianas, ou até

⁶ Uma vez que os atendentes não possuem formação médica, não estão autorizados pela instituição a diagnosticar doenças ou realizar avaliações prognósticas aos usuários.

⁷ Os momentos de um atendimento do Disque Saúde, conforme os termos encontrados no roteiro de atendimento, são, nesta ordem: 1) “recepção da ligação”, quando acontece a saudação institucional; 2) “captação da mensagem”, onde se sugere que sejam feitas as perguntas de confirmação e sondagem para “captar a necessidade do cidadão”; 3) “pesquisa” que o atendente realiza sobre o assunto solicitado pelo cidadão; 4) “resposta”, momento em que os atendentes são encorajados a incluírem informações sobre prevenção de doenças; e 5) “encerramento da ligação”, com uma frase institucional padronizada.

mesmo às interações em alguns contextos institucionais: por que seriam feitas perguntas se não há uma necessidade, ou se as respostas já são sabidas?⁸ Nesta análise, poderão ser vistas as diferentes maneiras de os atendentes lidarem com esse mesmo *script*, reveladas por diferentes práticas encontradas nos dados. A seguir são apresentados excertos que representam as duas práticas. Conforme explicado na introdução, adota-se o termo “usuária” para referência às mulheres que buscam o serviço.

4.1 PERGUNTAS DE AFUNILAMENTO

O autor que pesquisara ligações de emergência para o 911 nos Estados Unidos (ZIMMERMAN, 1984) observou um tipo de série de turnos de fala nas interações e o nomeou como “série de interrogações” (1984, p. 211, nossa tradução), explicando que ele é visto normalmente como uma sequência dentro do par de enunciados *solicitação do usuário – resposta do atendente*. Em atendimento à prescrição institucional da realização das perguntas de confirmação e de sondagem, em um primeiro momento observou-se que os atendentes utilizam-se dessa prática na busca pelo entendimento da solicitação da usuária. Eles fazem perguntas com vistas a especificar o problema ou solicitação até o ponto em que se torna possível prover a informação de fato. Nesta análise, essa sequência será chamada de *perguntas de afinilamento*.

Nos excertos que serão reproduzidos a partir deste ponto, podemos observar essa prática⁹. A usuária inicia com o relato de seu problema de irregularidade menstrual, menciona o uso da pílula, em seguida a atendente vai construindo um entendimento comum sobre o que acontecera com a usuária até o momento da ligação.

INTERAÇÃO A [DISK190707SALETE]

Excerto A1

- 1 USUÁRIA: esclarecê¹⁰ um pouquinho
2 ATENDENTE: pois não
(1.0)
4 USUÁRIA: ó: é que::: tem acho que uma semana que eu comecei a
tomá anticoncepciona:l
(1.0)
7 ATENDENTE: si:m.
(.)
9 USUÁRIA: a:í:::
(2.0)

⁸ Acredita-se que a necessidade de o atendente comprovar para monitores e supervisores determinados aspectos desse atendimento mina a intersubjetividade entre atendente e usuária, pois o atendente precisa, ao mesmo tempo em que interage, refletir sobre a interação, atentando para cobranças futuras sobre seu trabalho, como o porquê da não realização de um *script*.

⁹ Nessa gravação, a saudação institucional ficou cortada.

¹⁰ A grafia não padrão nas transcrições segue o raciocínio de que, quando audíveis, os fonemas são representados; quando não audíveis, não são representados (como é o caso do “r” no infinitivo dos verbos). Quando audíveis, normalmente sinalizam uma mudança de atividade no evento discursivo; e.g. passar de uma sequência de perguntas e respostas à leitura do *script*.

- 12 ATENDENTE: eu comecei tava menstruada né:
si:m.
- 13 USUÁRIA: é a primeira vez que eu to:mo.
(1.0)
- 15 aí::: no: minha menstruação dura sete
di:as aí eu tomando anticoncepcional,
eu pensei que ia ficá menos di:as. que ta:va:
o fluxo tava vindo com menos aí eu tive relação no
quinto di::a, a:i a menstruação voltou.
(2.0)
- 20
- 21 aí depois parou, eu fiz eu tive relação de
novo, aí voltou de novo. aí já tem dez dias que eu
tô menstruada.

O excerto A1 mostra o momento inicial no qual geralmente os usuários buscam esclarecer o motivo da ligação. Nesse segmento inicial, na linha 1, a usuária provê uma razão parcial para a ligação ao dizer “esclarecê um pouquinho” – parcial porque ela não antecipa sobre o que se trata, e na linha 2 a atendente acena positivamente para que a usuária prossiga. A usuária relata um fato das linhas 4 a 23, e novos acenos para que prossiga são realizados pela atendente nas linhas 7 e 12. Note-se que esse relato age para esclarecer a razão de sua ligação para o Disque Saúde, mas neste caso parcialmente, pois, em vez de fazer uma pergunta direta sobre o que gostaria de saber, a usuária relata um problema. Assim, a usuária depende de a atendente entender qual é sua demanda.

Nota-se nessa interação que o que dá andamento às perguntas de afinilamento da atendente é que ela está buscando entender qual é exatamente a solicitação da usuária. Observam-se os esforços interacionais da atendente para que a demanda possa ser entendida e, então, atendida (em negrito no Excerto A2):

Excerto A2

- 25 ATENDENTE: **quem foi você tomou o medicamento por conta própria ou o médico que passou pra você:**
- 27 USUÁRIA: o médico.
- 28 ATENDENTE: si:m. aí ele passou pra você tomá::, **como que ele passou pra você tomá.**
(1.0)
- 30
- 31 USUÁRIA: é:: é[::]
- 32 ATENDENTE: **[esp]erá o primeiro dia como que fo::i.**
- 33 USUÁRIA: é:: começá a partir do primeiro di::a,
aí dá uma pausa de sete di:as, e começá de novo.
- 35 ATENDENTE: **tomá toda a carte::la, dá uma pausa de sete dias e começá outra cartela é i:sso,**
- 37 USUÁRIA: é:
- 38 ATENDENTE: **você tomou dessa fo::rma,**
- 39 USUÁRIA: ãhã:

Nas linhas 25-26, a atendente realiza uma pergunta de afinilamento ao querer saber quem prescreveu o medicamento em questão. A usuária, ao responder, escolhe uma das alternativas sugeridas na pergunta da atendente. Na sequência, linhas 28-29, 32, 35-36 e 38, a atendente questiona a usuária sobre o modo como ela entendeu que

deveria tomar a pílula, o que ela parece fazer para descartar a possibilidade de que a usuária não esteja tomando a pílula corretamente. A atendente parece entender o problema implícito no relato (irregularidade menstrual com o uso da pílula anticoncepcional), mas ainda não entendeu especificamente a demanda, a dúvida da usuária. Observe-se o Excerto A3:

Excerto A3

- 40 ATENDENTE: então você tomou o primeiro dia do medicamento no primeiro dia da menstruaçã::o, tomou os vin **é de vinte e um comprimi:dos?**
- 43 USUÁRIA: é mas só que ainda não terminei a primeira cartela não.
(1.0)
- 45 ATENDENTE: **então o que você a:: sua dúvida é que o sangramento desde que você (.) tomou o primeiro comprimido até: ho:je não parou de sangrá: é i:sso?**
- 48 USUÁRIA: é:
- 49 ATENDENTE: e já tem quantos compri você já tomou quantos comprimi:dos.
- 50 USUÁRIA: @ deixa eu vê @ aqui
(1.0)
- 52 ATENDENTE: **que na verdade é::: a dúvida então não é de como usá o prese o:: anticoncepcional. a sua dúvida é que ã o sangramento de:sde o primeiro dia da menstruação ele veio e ainda per tá persistindo ele não foi embora é i:sso?**
- 57 USUÁRIA: é: aí eu já tomei o:nze comprimidos
- 58 ATENDENTE: **então tem onze di:as que cê tá:: menstrua:ndo.**
- 59 USUÁRIA: é

Note-se que a atendente continua realizando perguntas à usuária. Em uma forma mais mecânica e fria de teleatendimento, a atendente poderia ter dito à usuária que não entendeu o que ela quer saber, requisitando uma reformulação mais explícita de sua demanda. Contudo, ao invés disso, ela realiza várias perguntas que agem para entender a demanda da usuária e, além disso, especificar o seu caso ao requerer mais informações, como a pergunta da linha 42, sobre o tipo de pílula que a usuária utiliza. Nas linhas 45-47, a atendente formula o que ela entende ser a demanda da usuária e realiza uma checagem de entendimento mais explícita ao adicionar “é isso?”. Nota-se que a usuária confirma o entendimento da atendente na linha 48. Na linha 49, outra pergunta, agora pedindo mais informações para a usuária, e, a partir da linha 52, a atendente repete a formulação que fizera sobre a demanda da usuária, desta vez de uma forma mais completa.

Vale explicar que uma formulação é uma forma explícita de um falante expressar o seu entendimento do que o outro falou, para que este então possa, na sua fala seguinte, confirmar ou desconfirmar tal entendimento (OSTERMANN; SILVA, 2009). Portanto, a formulação é uma estratégia interacional altamente eficaz para um falante se assegurar de que seu entendimento até ali está correto. Essa rerepresentação de seu entendimento para uma nova checagem pela usuária (linha 52) demonstra que a atendente está engajada em conseguir entender de fato todas as nuances da demanda da usuária. Note-

se que, na linha 57, a usuária responde adicionando uma informação que se revela como crucial para a construção da compreensão entre as interagentes (sobre já ter tomado onze comprimidos, ao que a atendente demonstra novo entendimento, também confirmado pela usuária na linha 59). Observe-se agora o Excerto A4¹¹:

Excerto A4

- 79 ATENDENTE: n:: na verdade você vai tê que procurá um mé:dico pra que ele possa lhe orientá porque ele vai tê que verificá se. **geralmente a menstruação ela d::ura todo esse tempo?**
- 83 USUÁRIA: ãhã
- 84 ATENDENTE: **ela dura geralmente quantos dias.**
- 85 USUÁRIA: se::te, o:ito porque fica: assim que ainda fica u:m pouquinho de sa:ngue
- 87 ATENDENTE: entendi. então tá mais do que o normal.
- 88 USUÁRIA: é
- 89 ATENDENTE: é aí nesse caso realmente vai sê você vai tê que procurá um médico pra que e::le possa lhe informá: se é devido o medicamento o:u devido a::: algum problema na relação sexua:l aí que vai tê que conversá com ele pra que ele possa te dizê se é normal ou nã::o.

No Excerto A4, nas linhas 79 a 82, a atendente delinea uma orientação à atendente, mas interrompe a si mesma para fazer uma nova pergunta de afunilamento do assunto (se a menstruação geralmente dura todo esse tempo). Na linha 84, a atendente reformula sua pergunta para uma mais específica. Na linha 85-86, a usuária responde com mais detalhes. Observe-se que na linha 87, a atendente parece sentir-se à vontade para dar seu parecer sobre o problema. Com as informações angariadas – por meio das suas perguntas de afunilamento –, e com as confirmações de seu entendimento a cada turno de fala – por meio de formulações –, a atendente produz seu entendimento final da situação: “então tá mais do que o normal”, o que é confirmado pela usuária (linha 88). A partir da linha 89, a atendente orienta a usuária a buscar um médico que possa informar se sua situação está dentro da normalidade, sinalizando para a usuária a relevância da opinião médica em detrimento da opinião da própria atendente.

4.2 PERGUNTAS QUE SE AFASTAM DA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO MÚTUA

Nesta subseção, descrevem-se perguntas que, ao contrário das discutidas anteriormente, desviam-se da construção da compreensão mútua entre as participantes da conversa. Aqui a usuária inicia a interação tentando expressar à atendente sua dúvida nas linhas 1 a 3, reelaborando-a de forma mais direta nas linhas 7 e 8. Salienta-se que essa ligação é realizada por outra usuária, atendida também por outra atendente.

¹¹ Por questões de espaço, alguns turnos são omitidos entre o final do excerto A3 e o início do A4 (linhas 60-78), em que mais perguntas são feitas à usuária.

INTERAÇÃO B [DISK170707MELISSA]

Excerto B1

- 1 USUÁRIA: eu queria sabê: porque quando a pessoa tá:: tá como é o nome m desculpe (.) é co::m:: aids a pessoa tem que::: .h como se preveni ainda mais quando você tá grávida
- 4 ATENDENTE: EU não entendi. você gostaria de saber o QUE sobre a AIDS?
(.)
- 7 USUÁRIA: como se preveni para não transmitir a aids para o seu bebê e porque eu estou grávida. e tenho aids.

Logo no começo da interação, a usuária engaja-se em uma tentativa de delinear a sua solicitação ao Disque Saúde, porém, como se nota nas linhas 1-3, com hesitação, o que sugere uma resistência em ter que tratar de um assunto supostamente delicado (SILVERMAN; PERÄKYLÄ, 1990), qual seja, AIDS. A hesitação fica perceptível pelos seus falsos inícios de palavras, pelas sílabas alongadas, pela breve pausa no meio da sua fala e pela inspiração (.h) na linha 2. No turno subsequente (linha 4), a atendente afirma não ter entendido, sinalizando um problema, ou seja, requerendo uma rerepresentação do conteúdo expressado pela interlocutora naquela fala. A usuária, então, reformula sua solicitação sem hesitação no próximo turno (linhas 7-8), adicionando a informação de que está grávida e é portadora do vírus. Veja-se o Excerto B2:

Excerto B2

- 10 ATENDENTE: e o que você já sabe sobre Aids.
(1.0)
- 12 USUÁRIA: e::u sei pouca coisa assim de:
- 13 ATENDENTE: **e o que saberia já.**
(.)
- 15 USUÁRIA: eu? sei que a aids ela:::
(1.0)
quando a pessoa tá: grávida ela tem que usá camisi::
quando a pessoa tá: tem que usá:: camisi::nha, par[a
não]
- 19 ATENDENTE: **[CO]mo?**
(.)
- 21 USUÁRIA: a pessoa tem que usá camisin- eu sei pouca coisa.
eu não sei explicá.

Na linha 10, a representante institucional dá início a uma sequência de pares de pergunta e resposta que fazem parte do par adjacente maior, o de solicitação-atendimento. Entretanto, a partir desse momento, as perguntas afastam-se da construção de uma compreensão mútua, contrapondo-se às perguntas de afunilamento analisadas na subseção anterior. Apenas a pergunta a respeito do que a usuária já sabe sobre a AIDS (linha 10) mostra-se relevante como afunilamento. Além disso, a abrupta sinalização de

um problema pela atendente na linha 19 (“como?”, dito simultaneamente à fala da usuária na linha anterior) demonstra a resistência da atendente em alinhar-se à situação delicada contida no relato da usuária¹². Veja-se também o Excerto B3:

Excerto B3

- 39 ATENDENTE: **sim. e você gostaria que eu estivesse primeiro dizendo o que é: essa doença pra que você entenda melhor?**
(1.0)
- 42 USUÁRIA: eu queria sabê mais era sobre como se preveni para não passar para o nosso bebê
- 44 ATENDENTE: **eu entendo. eu pergunto só se você gostaria que antes di:sso eu esteja lhe di[zen]do**
- 46 USUÁRIA: [não]
- 47 ATENDENTE: **não?**
(1.0)
- 49 USUÁRIA: pode sê. pode. sim.
(.)
- 51 ATENDENTE: **como?**
- 52 USUÁRIA: si:m
- 53 ATENDENTE: por favor aguarde enquanto eu realizo uma pesquisa
(10.0)
- 56 USUÁRIA: o nenê tá chutando ((parece falar com outra pessoa))

Nas linhas 39-40, a atendente oferece à usuária a informação sobre o que é a AIDS. A oferta é rejeitada pela usuária nas linhas 42-43: ela enfatiza e repete que sua solicitação é de informação sobre como fazer para não transmitir a doença para o filho que terá. Nota-se que, ao reiterar o que deseja saber, a usuária está fazendo um esclarecimento, movimento interacional que age para possibilitar o entendimento mútuo. Porém, há insistência da atendente na oferta (linhas 44-45), que angaria explícita rejeição da usuária em fala sobreposta (linha 46 – [não]). Aparentemente surpresa, a atendente devolve o “não” em entonação ascendente (linha 47), produzindo a sinalização de um problema que sugere que a usuária retroceda, cedendo à oferta – para ouvir uma explicação que não é a solicitada (linha 49). Assim, nas linhas 53-54, a atendente anuncia que irá pesquisar sobre o assunto, adiando ainda mais o atendimento à demanda inicial¹³ da usuária.

Além disso, observam-se nesse momento dois elementos na interação: primeiramente, a dificuldade da atendente em se descolar da orientação do *script*, que prevê que ela faça a “realização de uma pesquisa” trazendo à usuária informações sobre

¹² Entre o final do Excerto B2 e o início do Excerto B3, são omitidos alguns turnos da interação (linhas 23 a 38), nos quais a atendente questiona a usuária sobre onde ela ouviu sobre o HIV, ao que a usuária responde que fora em um posto de saúde de São Luis do Maranhão; qual o meio dessa informação, ao que ela responde que foi por meio de cartazes nesse posto; e também sobre o que estava escrito nesses cartazes, ao que a usuária lista três itens informativos.

¹³ Aqui, diferentemente da interação da subseção anterior, a solicitação inicial é explicitamente proferida pela usuária por duas vezes (constando nos turnos de fala das linhas 7-8 e 42-43).

a doença (correspondendo a um objetivo também pedagógico da instituição). E, em segundo lugar, a construção de uma assimetria pela atendente ao submeter a usuária a ouvir aquilo que ela não precisa ou não quer ouvir como uma “etapa” para conseguir ter sua real solicitação atendida depois. Veja-se o Excerto B4:

Excerto B4

- 59 ATENDENTE: está me ouvindo bem?
- 60 USUÁRIA: tô
- 61 ATENDENTE: você já escutou sobre o h sobre a a:ids sobre o h-i-v também na sua escola
(1.0)
- 64 USUÁRIA: não estudo
- 65 ATENDENTE: **sim. mas você nunca estudô?**
(.)
- 67 USUÁRIA: já
(.)
- 69 ATENDENTE: **você já ouviu falá na sua escola**
(.)
- 71 USUÁRIA: sim
- 72 ATENDENTE: **e também eles eles estu você não estudo:u, sobre essa doe:nça,**
- 74 USUÁRIA: não
- 75 ATENDENTE: **nã:o?**
- 76 USUÁRIA: não
- 77 ATENDENTE: **correto. e e lembra de alguma outra informação relacionada a Ela**
(.)
- 80 USUÁRIA: m:: pera aí:
(.)
- 82 ATENDENTE: você sabe o que que causa essa doença
(.)
- 84 USUÁRIA: não.
- 85 ATENDENTE: não, você já ouviu falar sobre vírus
(1.0)
- 87 USUÁRIA: sim
- 88 ATENDENTE: já sabe o que é vírus.
(.)
- 90 USUÁRIA: sei
- 91 ATENDENTE: sabe? vírus então é um bichinho muito pequeno que pode entrá em contato com nosso corpo e causá doenças não é i:sso
- 94 USUÁRIA: é::

No Excerto B4, nas linhas 61-62, a atendente retorna à linha depois de seu momento de pesquisa com mais perguntas à usuária, em vez de respostas. Na linha 65, ao perguntar “sim. mas você nunca estudô?”, a atendente sinaliza um problema no conteúdo da fala da usuária. O mesmo acontece na linha 75. Observe-se o quanto essas sinalizações de problema acabam por constranger a usuária a falar o que a atendente quer ouvir. Além disso, a usuária torna-se monossilábica em seus turnos (linhas 67, 71, 74, 76, 84, 87 e 90), possivelmente pelo seu desconforto com o tratamento dado às suas contribuições pela atendente. Ela ainda tenta elaborar algo em sua fala na linha 80 (“m:: pera aí.”), o que parece ser ignorado pela atendente.

As perguntas que sinalizam um problema (ou requerem uma reapresentação de conteúdo) no caso dessa ligação não estão a serviço da construção da compreensão mútua. As perguntas que a atendente produz nas linhas 65, 72-73 e 75 (sinalizações de problema) deixam transparecer sua surpresa sobre o fato de a usuária não frequentar uma escola e de não ter estudado sobre a doença especificamente. Essas informações são irrelevantes para a concretização do atendimento àquilo que a usuária solicitou e, assim, distanciam os participantes da possibilidade de atingirem um entendimento comum. Além disso, convoca-se o artigo sobre empatia na prática institucional (HEPBURN; POTTER, 2007) para dizer que a usuária poderia ter sido acolhida pelo serviço, haja vista o caráter delicado da sua situação.

Em outras palavras, pode-se afirmar que o *script* que os atendentes devem seguir consiste de etapas previstas para que a atendente venha a saber e compreender a demanda da usuária, ou seja, o assunto da ligação, e as perguntas por meio das quais ela fará isso são essenciais. Porém, em se tratando da característica da imprevisibilidade das interações, é sabido que a ordem apresentada no *script* não é a única em que uma interação naturalística pode ocorrer. Nem mesmo o conteúdo previsto pelo *script* é o único, pois, como já mencionado, as perguntas de sondagem, por exemplo, podem não se aplicar em determinada interação. Dessa forma, o uso do *script*, em vez de agir para calibrar os estados cognitivos tanto da atendente quanto da usuária, de maneira indiscriminada transforma a interação em um exercício de poder. Nessa situação, na qual a atendente faz perguntas às quais a usuária não consegue responder (por não serem legítimas para a construção da compreensão mútua), permanece a usuária em um estado constante de cognição insuficiente, e a atendente, como pessoa que domina o conhecimento e cujo papel é avaliar as contribuições da usuária.

Observa-se que a atendente atribui grande valor às regras de atendimento e, portanto, parece ficar presa a elas. Imagina-se que nos treinamentos ocorra o encorajamento de um padrão no conteúdo de perguntas de sondagem (se a usuária *já sabe alguma coisa sobre isso e onde ouviu falar disso*)¹⁴. Esse encorajamento, que possui provável fundamento na visão de comunicação como um conduto que leva uma mensagem pronta de A para B, transfere o foco da busca do entendimento e sondagem da solicitação para a realização de perguntas “scriptadas” de uma maneira indiscriminada. E essa realização do *script* consiste somente no cumprimento do que é prescrito, em detrimento da construção da compreensão mútua entre os interagentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS DOS ATENDENTES DE UM SERVIÇO DE ATENDIMENTO TELEFÔNICO

O presente artigo teve por objetivo fazer refletir sobre a construção da compreensão mútua como fator essencial nas interações, atrelada a características da aplicação das regras de atendimento no Disque Saúde. Para isso, foram apresentados dois exemplos de interações que tiveram diferentes desfechos, quais sejam: no primeiro

¹⁴ Imagina-se que os atendentes tenham tais exemplos no treinamento (ao que as pesquisadoras não tiveram acesso), porque é grande a quantidade de atendentes que utilizam essas duas perguntas (*o que você já sabe sobre isso e onde ouviu falar disso*) apesar de elas não estarem explicitadas no roteiro de atendimento.

excerto observou-se a construção turno a turno do entendimento entre atendente e usuária do Disque Saúde; já no segundo houve problemas interacionais que impediram atendente e usuária de chegar a um entendimento mútuo. Assim, questiona-se o quanto a prescrição institucional para o atendimento do serviço estudado está centrada na “metáfora do conduto”, por meio da indicação para que os atendentes realizem perguntas de sondagem e de confirmação a fim de compreender a necessidade da usuária. Nesse caso, tal prescrição torna-se contraproducente ao objetivo de atender o usuário com qualidade e de tratá-lo como uma pessoa única, entendendo suas reais necessidades.

Um encontro de serviço diádico carece de um mínimo de entendimento entre atendente e usuária. Além de atentar para essa premissa, a atendente precisa ainda orientar-se ao *script* em termos de perguntas de sondagem. Essa necessidade faz com que o esforço interacional aumente em uma interação que, de uma forma mais naturalística, ou seja, sem a obrigação dos *scripts*, poderia chegar mais facilmente à compreensão mútua. Pode-se conjecturar que a atendente encontra-se em um dilema diante de cada atendimento: ou ela segue o *script* da instituição que está embasado no entendimento da comunicação como “emissor-mensagem-receptor” (base da metáfora do conduto) e não privilegia a importância da sequencialidade na fala, ou ela faz um esforço interacional extra para dar conta das duas demandas: seguir o *script* e buscar entender a usuária até chegarem à mútua compreensão, o que é praticamente impossível por consistir em caminhos diferentes. Assim, o dilema em tela da atendente parece consistir em um *trade-off* (escolha de algo em detrimento de outro) entre o seguimento do *script* ou a via da compreensão mútua.

Os atendentes trabalham, então, constantemente sob esse dilema entre atender cada usuário como pessoa única, o que significa tratar cada interação como um caso singular, ou seguir os padrões, tal como colocado por Solomon et al. (1985). Os atendentes precisariam deixar de lado as prescrições em certos momentos para que conseguissem lidar com as outras instâncias de seu trabalho e concretizar o atendimento. Muitos atendentes o fazem, conseguindo realizar atendimentos que consideram primordialmente as demandas da usuária, para isso desprendendo-se de forma suficiente do que é prescrito. Sugere-se atenção da gestão de pessoas sobre esse aspecto, em que o atendente precisa ter clareza e habilidades que precisam ser desenvolvidas e/ou melhoradas em termos de flexibilidade para conseguir adaptar prescrição, a partir do *script*, na ação, nos momentos interacionais com os usuários.

Assim, chama a atenção o fato de as práticas exemplificadas serem tão diferentes entre si, e realizadas por profissionais que receberam o mesmo treinamento. Isso nos mostra o quanto, por mais que se tenham *scripts* e estratégias organizacionais, o trabalho está passível da subjetividade dos que o realizam e das diferentes interpretações de uma mesma prescrição e de uma mesma situação; por isso considera-se que a padronização e também a textualização excessivas são uma tentativa infrutífera de “controlar o incontável”, nesse caso, a interação.

Essa característica do trabalho, principalmente do trabalho interacional, é o que corrobora a ideia de que a interação simplesmente não pode ser pensada pelo viés da “metáfora do conduto”, tão largamente difundida em manuais de treinamento para atendimentos em *call centers*. A crença de que uma mensagem gramaticalmente correta e bem pronunciada sai do falante A e chega ao interlocutor B sendo ouvida exatamente

conforme a intenção de A é um mito, já que essa linearidade não existe na prática dos encontros diádicos de serviço nem em qualquer conversa naturalística. O mais grave é que mesmo o entendimento de “texto” pela gestão do serviço em questão tem se mostrado de acordo com a metáfora do conduto. A comunicação interpessoal, como já demonstrado em uma infinidade de pesquisas de viés interacional, não opera como um conduto. Ela é coconstruída ao longo de uma conversa, um atendimento, não podendo estar pronta antes do evento em si. A interação é sempre única e específica, e precisa ser pensada e tratada como tal pelas organizações.

A sugestão para o serviço estudado envolve uma reflexão que deve anteceder à reformulação dos *scripts* de atendimento: a própria compreensão dos mecanismos da comunicação humana, levando em consideração a sequencialidade da fala e a sua imprevisibilidade, o que vai além da percepção de comunicação como na metáfora do conduto. Para isso, os esforços descritos nas práticas de formulações e de perguntas de afunilamento parecem fazer com que o encontro de serviço diádico tenha sucesso no intento de atender à demanda de fornecer as informações solicitadas pela usuária e orientá-la adequadamente, conforme visto na Interação A. Sabe-se que a maioria das organizações está longe desse entendimento e que, caso houvesse essa conscientização, para a sua aplicação seria necessária grande ênfase no treinamento e em momentos de avaliação, bem como uma mudança substancial no roteiro de atendimento.

Ainda, uma importante reflexão que perpassa este estudo é a consequência da padronização da fala dos atendentes, conforme também observaram Silva et al (2002). Seus efeitos comprometem a “natureza dialógica do discurso, a relevância das condições situadas de sua ocorrência e a coerência do texto conversacional” (p. 4). Nas interações do Disque Saúde, sem dúvida, o que fica mais evidente como resultado desse controle sobre a fala é justamente a falta de empatia e de acolhimento (cujas evidências estão sempre na linguagem) com a usuária do serviço, o que não vai ao encontro dos propósitos de humanização dos atendimentos mencionados pela Política de Humanização do SUS. Ao mesmo tempo, os ensinamentos do livro *Como encantar o cliente pelo telefone*, no qual a gestão dessa instituição diz se basear para planejar seu treinamento, parecem ter influenciado pouco os atendentes nas suas práticas discursivas.

Este artigo quer fazer refletir também sobre o papel da gestão de pessoas nas organizações, sejam públicas ou privadas, chamando atenção para o que pode ser visto e, por consequência, realizado, ao se voltar o olhar para a linguagem de uma forma mais detida. Questiona-se aqui a importância dada a fatores macroestruturais como definição de modelos de gestão e de políticas de atuação em detrimento da atenção situada na atividade de trabalho em si, na maneira pela qual a atividade se constitui na prática, com suas especificidades atreladas aos sujeitos de determinada interação e às suas ações.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, K. *Como encantar o cliente pelo telefone*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- BAKER, C.; EMMISON, M.; FIRTH, A. *Calling for help: language and social interaction in telephone helplines*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005.

- BORGES, M. L.; OSTERMANN, A. C. “Quem vai definir isso aí é tu”: a fala-em-interação em contextos de decisões empresariais de emergência. *ReVEL*, v. 11, n. 21, p. 117-139, 2013.
- CLIFTON, J. A discursive approach to leadership: doing assessments and managing organizational meanings. *Journal of Business Communication*, v. 49, n. 2, p.148-168, 2012.
- _____. Beyond taxonomies of influence. *Journal of Business Communication*, v. 46, n. 1, p. 57-79, 2009.
- DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- HEPBURN, A.; POTTER, J. Crying receipts: time, empathy, and institutional practice. *Research on Language and Social Interaction*, v. 40, n. 1, p. 89-116, 2007.
- HUTCHBY, I.; WOOFFITT, R. *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press, 1998. 273p.
- JUNG LAU, C. R.; OSTERMANN, A. C. As interações no telemarketing ativo de cartões de crédito: da oferta velada à rejeição. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 65-88, 2005.
- LLEWELLYN, N.; HINDMARSH, J. Work and organisation in real time: an introduction. In: _____. *Organisation, interaction and practice: studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- MA, Z.; DUBÉ, L. Process and outcome interdependency in frontline service encounters. *Journal of Marketing*, v. 75, n. 3, p. 83-98, 2011.
- OLIVEIRA, M. do C. L. de. Linguística aplicada a contextos empresariais: uma entrevista com Maria do Carmo Leite de Oliveira. *ReVEL*, v. 11, n. 21, 2013.
- _____. Por uma linguística aplicada mais inclusiva. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 7, n. 2, p. 93-96, maio/ago. 2009.
- OSTERMANN, A. C. Análise da Conversa: o estudo da fala-em-interação. In: OSTERMANN, A. C.; MENEGHEL, S. N. *Humanização. Gênero. Poder: contribuições dos estudos de fala-em-interação para a atenção à saúde*. Rio de Janeiro/São Paulo: Fiocruz e Mercado de Letras, 2012.
- OSTERMANN, A. C.; ANDRADE, D. N. P.; SILVA, J. Análise da Conversa Aplicada em interações entre médicos e pacientes. *Veredas*, Juiz de Fora, n. 2, p. 114-135, 2013.
- OSTERMANN, A. C.; SILVA, C. A formulação em consultas médicas: para além da compreensão mútua entre os interagentes. *Calidoscópico*, v. 7, n. 2, p. 97-111, 2009.
- OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. de. As demandas interacionais das ligações para o Disque Saúde e sua relação com o trabalho prescrito. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 55, n. 1, p. 135-162, 2011.
- REDDY, M. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. Tradução de Ilesca Holsbach, Fabiano Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 5-47, jan./mar. 2000 [1979].
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. The simplest systematics for turn-taking in conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.
- SAMRA-FREDERICKS, D. Ethnomethodology and the moral accountability of interaction: navigating the conceptual terrain of “face” and face-work. *Journal of Pragmatics*, v. 42, p. 2147-2157, 2010.
- SILVA, J. R. G. et al. Operadores de call center: inconsistências e desafios para a gestão de pessoas. Banco de papers. In: ENANPAD – Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 26., Salvador, 2002.
- SILVERMAN, D.; PERÄKYLÄ, A. AIDS counselling: the interactional organisation of talk about “delicate” issues. *Sociology of Health & Illness*, v. 12, n. 3, p. 293-318, 1990.
- SOLOMON, M. R. et al. A role theory perspective on dyadic interactions: the service encounter. *Journal of Marketing*, n. 49 (Winter), p. 99-111, 1985.
- WEICK, Karl E. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks: SAGE, 1995.
- ZIMMERMAN, D. H. Talk and its occasion: the case of calling the police. In: SCHIFFRIN, Deborah (Ed). *Meaning, form, and use in context: linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press, 1984. p. 210-228.

Recebido em: 08/04/14. Aprovado em: 19/10/14.

Title: *Controlling the uncontrollable: the application of attendance rules in the construction of mutual comprehension between client and attendants in a Call Center*

Authors: *Joseane de Souza; Ana Cristina Ostermann; Maria de Lourdes Borges*

Abstract: *This article aims to analyze mutual understanding as an aspect of dyadic behaviors in a service encounter, since it is a little-explored discursive element as the literature on Marketing and People Management shows (MA; DUBÉ, 2011). Specifically, we investigate how mutual understanding may or may not be constructed between callers and call-takers of a helpline in accordance to the guidelines (textual element) made by People Management that call-takers must follow in the process. We use the Conversation Analysis approach (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) to analyze naturally-occurring interactions in a micro ethnographic way. The data comprise 126 audio-recorded interactions from Disque Saúde call center in Brasilia. The results reveal that simply following the guidelines does not guarantee the construction of mutual understanding and, on the contrary, leaves room for distinct social actions, like abandoning mutual comprehension when call-takers face interactional demands that cannot be predicted by a script.*

Keywords: *Conversation Analysis. Helplines. Telephone interactions. Guidelines. Humanization.*

Título: *Controlar lo incontrolable: la aplicación de las reglas de atendimento en la construcción de la comprensión mutua entre clientes y asistentes en un Call Center*

Autores: *Joseane de Souza; Ana Cristina Ostermann; Maria de Lourdes Borges*

Resumen: *Este artículo propone analizar la comprensión mutua como una faceta de los comportamientos diádicos en un encuentro de servicio, elemento discursivo poco estudiado, conforme la literatura de marketing y gestión de personas apunta (MA; DUBÉ, 2011). Específicamente, se investiga cómo la comprensión mutua es o no es construida entre clientes y asistentes de un servicio telefónico desde la aplicación de los scripts y reglas de atendimento (elemento textual) criadas por la gestión de personas. Utilizando el Análisis de la Conversación (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), se analizan datos reales de interacciones de manera micro-etnográfica. El corpus de este artículo es constituido de 126 interacciones gravadas en audio en el centro de llamadas Disque Saúde en Brasília. Los resultados revelan que sólo el seguimiento de las reglas no garantiza el establecimiento de la comprensión mutua, al contrario, deja margen para interacciones distintas, como el abandono de la comprensión mutua cuando los asistentes se deparan con demandas en la interacción que no pueden ser previstas por el script.*

Palabras-clave: *Análisis de la Conversación. Helplines. Interacción al teléfono. Prescripciones. Humanización.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150102-0714>

DISCURSOS SOBRE A VOZ DE LULA NA MÍDIA BRASILEIRA

Carlos Piovezani*

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
São Carlos, SP, Brasil

Resumo: Desde o anúncio do câncer de laringe de Lula em outubro de 2011, vimos surgir um amplo e disperso conjunto de textos sobre os riscos que a doença representava para a voz do ex-presidente do Brasil. Fundamentados na *Análise do discurso*, derivada de Michel Pêcheux, nossa proposta consiste em interpretar alguns dos enunciados da mídia brasileira que trataram da voz de Lula, na tentativa de identificar as distintas posições de seus enunciadores e seus diferentes sentidos. Buscamos, ainda, empreender uma reflexão sobre certos aspectos da memória e da história brasileira conservados na voz de uma de suas personagens mais importantes, no intuito de aventar possíveis respostas às seguintes questões: por que se falou tanto de sua voz? Quais são as posições e os sentidos dessas falas sobre a voz de Lula? Qual o papel que ela desempenhou em suas falas públicas, na composição de seu carisma e em seu sucesso político?

Palavras-chave: Discurso. Voz. Mídia.

1 INTRODUÇÃO

“O mais proveitoso e natural exercício de nosso espírito é, a meu ver, a conversação. É-me a sua prática mais agradável do que qualquer outra. Eis por que, se me coubesse escolher, antes consentiria, penso, em perder a vista do que o ouvido e a fala” (MONTAIGNE ([1595] 1987, p. 243). Encontramos esta afirmação de Montaigne no capítulo VIII, intitulado “Da arte de conversar”, do livro III de seus *Ensaíos*.

Mutatis mutandis, quatro séculos mais tarde e do outro lado do Atlântico, numa noite de abril de 2012, em entrevista exibida pela *TV Cultura*, Lula também trata, mais dramática e emotivamente do que o fizera o ensaísta francês, da possibilidade de perder a voz: “Eu, eu, eu sinceramente, eu diferentemente de muita gente, eu tinha mais preocupação de perder a voz do que de morrer. Ou seja, porque eu, se eu perdesse esta voz, eu já tava morto; entende?”. Sua maior preocupação com a voz do que com a morte reitera a seu modo o que tantos já haviam dito sobre os riscos que ele corria, caso se desse a perda de sua voz ou uma sua significativa alteração, motivada pelo câncer na laringe de que ele até então estava acometido. Lula parecia possuir uma boa medida da força contida em sua voz, após o anúncio da cura de sua doença.

A partir da divulgação do câncer sofrido pelo ex-presidente, cujo diagnóstico fora veiculado em outubro de 2011, surgiu uma grande e heterogênea série de textos sobre os riscos que a doença apresentava para sua voz e, por extensão, para sua atuação na vida

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. Professor Adjunto III. Email: cpiovezani@uol.com.br; cpiovezani@ufscar.br.

pública brasileira. Em vários domínios sociais, emergiram enunciados acerca da enfermidade do antigo sindicalista e de suas possíveis e nefastas sequelas: a doença de Lula e os riscos que ela representava para sua voz de foram tema de conversas cotidianas, de mensagens em redes sociais, de debates entre profissionais da saúde, de comentários da classe política, de notícias e artigos da mídia. Fundamentados na Análise do discurso (AD), derivada de Michel Pêcheux, nossa proposta aqui consiste em interpretar alguns desses enunciados de parte da imprensa brasileira, nos quais a voz de Lula foi tematizada, na tentativa de apreender suas distintas posições ideológicas, a partir da identificação dos discursos de que provêm esses enunciados. Na esteira de Pêcheux, o conceito de formação discursiva é aqui compreendido como a instância que determina o que pode e deve ser dito e que produz os efeitos de sentidos entre os sujeitos das diversas condições de produção (PÊCHEUX, 1997b, p. 160).

Além disso, buscaremos ainda estabelecer uma reflexão sobre certos aspectos da memória nacional conservados na voz e nas falas de uma das figuras mais importantes da história do Brasil. Ou seja, diante dessa efervescência de textos sobre a voz do ex-metalúrgico que se tornou presidente da República, ocorreram-nos as seguintes questões: quando a voz torna-se objeto de comentários e discussões? Quais são as posições dos enunciadores e os sentidos dos enunciados midiáticos sobre a voz de Lula? Qual o papel que ela desempenhou em sua retórica popular, na composição de seu carisma e em seu sucesso político? Sem termos a pretensão de responder exaustivamente a essas perguntas, gostaríamos ao menos de esboçar aqui uma breve interpretação a seu respeito.

Para tanto, organizamos nosso texto do seguinte modo, visando à formulação de respostas àquelas questões: inicial e brevemente, discorreremos sobre alguns postulados e noções fundamentais da AD, que serão retomados na análise que realizaremos; em seguida, formularemos uma hipótese acerca das circunstâncias em que mais frequentemente falamos da voz; após a apresentação dessa hipótese, procederemos à análise de alguns enunciados de parte da imprensa nacional sobre a voz de Lula – mais precisamente serão analisados textos do jornal *Folha de São Paulo*, das revistas *Época* e *Serrote*; e, finalmente, na última parte de nosso trabalho, além de apresentarmos uma síntese dos resultados obtidos no exercício analítico que empreendemos anteriormente, esboçamos uma reflexão especulativa acerca da função desempenhada por sua voz e por seu estilo de fala pública na construção de sua popularidade e na “reforma gradual” e no “pacto conservador” (cf. SINGER, 2012) que ele produziu na história do Brasil.

2 O DISCURSO E A PRODUÇÃO DOS SENTIDOS

Gestado no interior do Materialismo histórico, a cujos princípios articularam-se saberes da Linguística e da Psicanálise, o conceito de discurso em Pêcheux não corresponde ao caráter universal da língua para todos os membros de uma comunidade linguística nem tampouco à condição individual da fala para cada um deles; para Pêcheux, o discurso caracteriza-se, antes, pela normatividade de uma prática, que é determinada pelas lutas de classe. Assim, entre a universalidade da língua e a singularidade individual da fala estaria situado um “nível intermediário”, “o nível da

particularidade, que define ‘contratos’ linguísticos de tal ou tal região do sistema” (PÊCHEUX, 1997a, p. 74). Envolvendo relações de força e de sentido, uma vez que se inscreve nos conflitos e contradições ideológicas e, ao mesmo tempo, nas remissões a outros dizeres, o discurso é concebido por Pêcheux não como transmissão de informação, mas como “efeito de sentidos” entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997a, p. 82).

Ora, as relações de força materializam-se nas relações entre os dizeres de uma sociedade, por meio das ideologias. Estas também são compreendidas em sua condição de “nível intermediário”, pois cada uma delas pode ser definida como

um elemento suscetível de intervir, tal como uma força confrontada a outras, na conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo que comporta atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’, mas que se referem mais ou menos diretamente a ‘posições de classe’ em conflito umas com as outras” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971, p. 102).

O discurso é entendido como uma forma privilegiada de materialização das ideologias, tendo em vista o fato de que as formações ideológicas compreendem necessariamente uma ou várias formações discursivas, no interior das quais e em cujas relações se determina “*o que pode e deve ser dito* [...]”, a partir de uma dada posição numa determinada conjuntura” (HAROCHE *et. al.*, 1971, p. 102).

Desse modo, ao materializar as ideologias, que, por seu turno, já são materializações dos conflitos de classe, o discurso determina o dizer e produz os sentidos. Distintamente de outros campos de conhecimento, na AD os sentidos das unidades linguísticas não estão nas coisas empíricas do mundo das quais elas são signos, nem no tempo passado daquele que teria sido seu motivado e natural advento. Em alguma medida e a despeito de suas diferenças, certas etimologias e algumas filologias, por exemplo, compartilham a ideia de que se deve buscar no passado o verdadeiro sentido das palavras e das frases, visto que a passagem do tempo abafaria o murmúrio significativo das coisas do mundo, degeneraria a língua e deturparia suas significações. Tampouco é das convenções humanas e das intenções subjetivas que derivam os sentidos do discurso, cuja constituição teria sido estabelecida num presente mítico, em que ocorre um contrato social, mediante o qual se instauram para todos os mesmos significados. Não se trata, portanto, nem de algo pré-fixado e imutável nem de variações individuais que responderiam às intenções do falante: “O sentido, para a AD, não está fixado a priori como essência das palavras, em tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica.” (ORLANDI, 1998, p. 27). Por seu turno, Haroche, Henry e Pêcheux sustentam e destacam essa concepção discursiva dos sentidos na seguinte passagem

o ponto essencial aqui é que *não se trata somente da natureza das palavras, mas também e sobretudo das construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que essas construções determinam a significação que as palavras terão; conforme indicamos, as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Podemos precisar agora: as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva para outra. (1971, p. 102-103; grifos dos autores).

Num outro texto, Pêcheux falará do “caráter material do sentido” na abordagem discursiva oposto à “transparência da linguagem”, que faz crer nas evidências da significação. Retomando a reflexão anterior, o autor afirma que

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (...) recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.” (PÊCHEUX, 1997b, p. 160-1).

Em suma, a Análise do discurso nos ensina que diante dos textos e enunciados frequentemente muito semelhantes entre si é preciso identificar a posição da qual cada um deles provém. Há nos textos que trataram da possibilidade da perda da voz de Lula ou de uma sua sensível alteração afirmações, em princípio, bastante similares, tais como os votos de restabelecimento de saúde e as declarações de que a voz é uma das marcas e ainda uma das forças do ex-presidente. Mediante uma análise discursiva que identifica as posições a partir das quais esses enunciados foram produzidos, tencionamos demonstrar, conforme dissemos, que eles constroem efeitos distintos, quando não, opostos. Antes, porém, de passarmos à análise de alguns enunciados da mídia brasileira sobre a enfermidade de Lula e suas possíveis sequelas, faremos algumas considerações sobre o surgimento de discursos sobre a voz, com base na retomada de passagens de um ensaio intitulado “A voz humana”, de Anne Karpf (2008), no intuito de aventarmos uma hipótese a respeito da emergência desses discursos. Aspiramos a formular uma resposta provisória e especulativa para a questão que dá título ao próximo item de nosso texto.

3 QUANDO SE FALA SOBRE A VOZ?

Em depoimentos de populares, sob a forma de respostas a uma questão sobre a facilidade e/ou dificuldade para falar sobre a voz, colhidos em “entrevistas individuais semiabertas” (GOBBI, 2004), observamos a possibilidade de reiterar nossa hipótese (PIOVEZANI, 2011), segundo a qual os discursos sobre a e em defesa da voz surgem mais frequente e intensamente quando ela se encontra real ou imaginariamente ameaçada. Se, por um lado, os elementos vocais podem agregar-se às paráfrases e aos “efeitos metafóricos” (PÊCHEUX, 1990, p. 96), que, constituídos no interior de uma formação discursiva, produzem os efeitos de sentido do discurso, conforme também sustentamos em Piovezani (2011, p. 166), ou podem incidir decisivamente na produção das subjetividades, tal como já fora demonstrado por Souza (2012; 2014)¹, por outro, nesta nossa reflexão e nas análises que aqui a acompanham, interessa-nos abordar a voz como tema de discurso e não em suas propriedades prosódicas.

¹ As relações entre discurso, voz e produção de subjetividades têm sido objeto dos trabalhos de Pedro de Souza (UFSC). O objetivo geral desses seus estudos, que já compõem uma obra considerável e da qual destacamos a título de ilustração somente dois textos (SOUZA, 2012 e 2014), consiste em investigar os discursos sobre a voz que canta em enunciados produzidos pela voz que fala, nos quais se materializam as memórias do momento em que o sujeito tornou-se cantor(a). Souza tem ressaltado que se trata aí de um ritual enunciativo particularmente importante na constituição desse sujeito.

A despeito da onipresença da atividade epilinguística na fala humana, ou seja, dessa faculdade que faz com que constantemente falemos de nossa fala, a voz parece ser amiúde silenciada no dizer sobre o dizer, caso não se encontre de algum modo em perigo e não concentre em si algum poder, que sejam mais ou menos extraordinários. Eis abaixo alguns desses depoimentos:

A gente fala, não presta atenção na, na voz. A não ser que você esteja gripada, alguma coisa. Mas se você vai falando no dia a dia, você não percebe o tom da voz [...].

Falar sobre a voz não foi muito fácil, porque a gente, eu nunca tinha percebido, nunca tinha alertado sobre a voz. [...] a voz é um negócio assim importantíssimo, mas eu nunca parei para falar da voz.

Não, não é difícil. Mas é porque a gente nunca teve a oportunidade de ninguém tá perguntando pra gente pra falar sobre voz, né? (*apud* GOBBI, 2004, p. 81-83)

Em seu ensaio sobre a voz humana, Karpf (2008, p. 26-27) também se refere a esse fenômeno:

A cultura ocidental durante muito tempo foi praticamente impermeável à voz. [...] Nos últimos vinte anos, vimos nascer, contudo, um extraordinário interesse pela linguagem – seus modos de aquisição, as capacidades e as regras que regem seu uso. Esse fascínio pelo que nós dizemos e por nossas maneiras de dizer estranhamente continuou, no entanto, a marginalizar a voz. A maior parte dos estudos linguísticos sobre a conversação deixa de lado o veículo que a torna possível. [...] A linguagem é considerada como portadora essencial do sentido, como se a voz fosse apenas o veículo das palavras. Tudo se passa como se a voz somente atraísse a atenção em caso de problema.

Outra questão constante nas entrevistas de Gobbi (2004, p. 43) era “Você já se imaginou sem voz?”, da qual derivaram respostas como as seguintes, por exemplo:

Ia ser impossível, eu acho, pra mim, agora. (...) Deve ser angustiante. Porque você vai querer se expressar, falar alguma coisa, fica travado; acho que a primeira coisa vai tentar soltar um berro, colocar a mão na garganta [...].!

E quando você fica rouco e não pode falar, eu acho que angustia muito. Então a voz pra mim é assim, importante, tanto quanto o sangue... é a voz! O sangue alimenta e a voz retrata tudo que a gente, que a gente é, que a gente quer, né?!

Nossa! Acho que eu ia, eu ia ficar doida; porque falar é muito bom. Eu gosto de falar. Eu acho que se eu ficasse, se eu fosse uma pessoa sem voz, muda, eu não sei o que eu seria... (*apud* GOBBI, 2004, p. 44-45)

No domínio cotidiano e em outros campos, parece, portanto, que se fala da voz predominantemente quando ela está sob ameaça. E os perigos que podem afetá-la incidem nos processos de produção das subjetividades, uma vez que, conforme dizeres antiquíssimos cujos ecos ainda chegam fortes aos nossos ouvidos, a voz é lugar

privilegiado para a construção e/ou expressão das identidades sociais e individuais (PARRET, 2002). Com maior ou menor frequência, ouvimos enunciados similares aos seguintes: “A voz é única em cada indivíduo e revela privilegiadamente nossas paixões, emoções e sentimentos.” A força e a conservação dessas falas sobre a voz podem ser manifestamente observadas em sua ocorrência nos tratados de retórica antiga, principalmente em Cícero e Quintiliano, e em sua frequente reiteração em nossos dias². Há ainda muitos outros dizeres sobre a voz, tais como os formulados ou retomados por Karpf (2008):

As inflexões da voz são frequentemente mais eloquentes que as próprias palavras. [...] A voz se encontra no coração da natureza humana, pois ela pertence simultaneamente ao corpo e ao espírito. [...] A voz permite detectar o tamanho, o peso, o porte físico, o sexo, a idade e a profissão e, frequentemente, até as orientações sexuais da pessoa que fala; e permite ainda, eventualmente, detectar a classe social, a origem étnica e por vezes o nível de educação (KARPF, 2008, p. 13-23).

Um paradoxo parece então envolver a voz: ela é, por um lado, fundamental e onipresente nas relações dos sujeitos em sociedade e, por outro, praticamente ignorada, quando ao abrigo de perigos que a ameacem, numa mistura entre vocofilia e, se não propriamente uma vocofobia, ao menos certo desprezo pela voz... A primeira estaria representada, por exemplo, além das propriedades acima referidas, pela condição da escuta de ser um dos primeiros sentidos que se forma no feto já a partir da oitava semana da gestação; pelo fato de a audição ser o último dos sentidos a descansar antes de dormirmos e o primeiro a se despertar quando acordamos (KARPF, 2008, p. 50). Ademais, para satisfazer nossas necessidades simbólicas e históricas, toleramos com muito boa vontade certo desconforto respiratório, sacrificamos em alguma medida o mecanismo de respiração, indispensável à vida, para fornecermos a energia exigida pela produção da fala, e fizemos de certas regiões de nosso cérebro zonas particularmente sensíveis à voz humana, que são por ela selecionadas e ativadas (KARPF, 2008, p. 54-55).

Com efeito, em distintos campos de saber, a voz foi objeto de interesse e dela foram ressaltadas nobres funções e virtudes. Tal fato pode ser observado emblematicamente nas identidades e diferenças apontadas por Salazar (2008) entre o que os retóricos antigos e modernos e os anatomistas italianos do século XVII disseram sobre a voz humana e o que, por sua vez, Darwin afirmava sobre ela em seus escritos acerca da teoria da evolução. Apesar de suas diferenças, a retórica e a ciência natural sublinham que a voz é um elemento decisivo da fala sedutora que serve para

agir, para melhor agir, para melhor agir sobre o outro – quer seja para o bem da espécie (para Darwin) quer seja para o bem da cidade (para a retórica). *Voice* e *vox* agem de maneira equivalente, tanto em relação às suas causas (as paixões motrizes) quanto em relação aos seus fins (poder mais bem agir) e ainda em relação à sua ancoragem num sistema mais amplo (a espécie, em Darwin; e a cidade, na retórica). (SALAZAR, 2008, p. 45).

² Vide, por exemplo, a entrevista concedida pela fonoaudióloga Maria Aparecida Coelho ao médico Draúzio Varela, que pode ser lida no seguinte link: <<http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/voz-3/>>

Em contrapartida, a voz é não raras vezes concebida como mero meio material em cuja substância os sentidos são veiculados. Sua condição de substância material não impede que ela seja concebida em sua natureza mais ou menos evanescente e em sua qualidade relativamente fugaz, cujo funcionamento físico se coaduna muitíssimo bem com o imaginário de que o que realmente importa são as ideias, como se essas fossem independentes dos conflitos da história inscritos materialmente nos objetos simbólicos, na “forma-material”, de que fala Orlandi (1998, p. 31).

Uma vez que a voz de Lula encontrava-se ameaçada por sua doença, falou-se muito a seu respeito. A dispersão de textos que contemplaram essa temática pode ser mais bem compreendida, à medida que identificamos a pertença de seus enunciados a certos discursos e a de seus enunciadores a determinadas posições ideológicas e a dadas formações discursivas. É nessa direção que logo abaixo se projeta o exercício de análise de alguns enunciados da mídia brasileira que foram produzidos por ocasião do anúncio do câncer de laringe de Lula e que tematizaram sua doença e sua voz.

4 OS SENTIDOS DA VOZ DE LULA NA MÍDIA BRASILEIRA

Se as relações de força e de sentido podem frequentar os usos da voz na sociedade em geral, com mais razão, tendem a frequentá-los em alguns domínios discursivos, tal como o campo do discurso político, e tanto mais quando se trata da principal figura da política brasileira contemporânea. Conforme dissemos, a divulgação do câncer de laringe de Lula produziu um amplo e disperso conjunto de textos acerca dos riscos que corria sua voz: conversas do cotidiano, *posts* e *twits* em redes sociais, debates entre profissionais da saúde da voz, comentários de políticos, notícias, crônicas e reportagens da mídia etc. Tal conjunto comporta um variado leque de dizeres que vão de eventuais imprecações, passando por declarações mais ou menos referenciais, até os predominantes votos de pronto restabelecimento. Ao tomarmos como objeto de interpretação alguns enunciados da mídia impressa brasileira, nos quais se expressam esses votos e se reitera a ideia de que o ex-presidente possui na voz uma de suas forças – tais como “Uma das forças de Lula é a voz” / “É uma boa notícia para todos que Lula tenha recuperado a voz e se sinta curado”, formulados respectivamente em textos de edições abaixo citadas do jornal *Folha de S. Paulo* e da revista *Época* –, interessa-nos demonstrar que eles não provêm das mesmas posições e não produzem definitivamente os mesmos efeitos de sentido.

A título de exemplo, tomemos o caso da coluna de Eliane Cantanhêde, publicada na edição de 30 de outubro de 2011 do jornal *Folha de S. Paulo*, logo no dia seguinte à difusão da notícia da doença de Lula. Eis precisamente algumas das palavras da colunista da *Folha*:

Uma das forças de Lula é a voz, a imensa, a impressionante capacidade de comunicação desse político inato que saiu de um casebre no interior do Nordeste e cativou o mundo. A voracidade política e as eleições municipais de 2012 serão decisivas para salvá-lo. Lula virou o que virou pela inteligência, o carisma e a voz. Ela não irá lhe faltar.

Um breve exercício analítico do enunciado “Uma das forças de Lula é a voz”, relacionando-o aos demais dessa sequência discursiva, às suas condições de produção e à posição de seu enunciador atesta que eles são produto de um discurso no qual se afirma a aptidão comunicativa de Lula, que, por sua vez, parece relacionar-se com já-ditos sobre a suposta prática dos políticos de falar muito (bem) e de nada de fato fazer para transformação da sociedade, e com seu gosto pelo poder, no pré-construído “A voracidade política”, que produz na nominalização definida o efeito de que a avidez de Lula pelo poder seria uma evidência incontestável. Além da voz, as outras “forças de Lula” são a “inteligência” e o “carisma”: a primeira é ali interpretada como senso de circunstância ou “esperteza” e a segunda, como ascendência que se exerce sobre outrem, mediante as imagens que o “astuto” político faz de si em suas práticas. Há ainda a produção de um efeito de empatia, sob a forma de algo que é concomitantemente um voto de restabelecimento e uma fala peremptória e profética, que em tese se quer performativa, no último enunciado da sequência, passíveis de serem observados particularmente na expressão taxativa da negação e no tempo verbal, no futuro do presente.

Porque os sentidos em Análise do discurso derivam dos processos discursivos³ que se desenvolvem no interior das formações discursivas, podemos dizer que aqueles que são ali produzidos alinham-se bastante bem àqueles produzidos em outros textos do mesmo jornal, porque provêm de uma mesma FD: Lula é espontâneo e calculista. Depois de já ter sido anunciada a cura de seu câncer, o editorial da *Folha* do dia 31 de março de 2012 diz o seguinte, ao comentar a entrevista concedida às repórteres Cláudia Collucci e Mônica Bergamo pelo ex-presidente e exibida, como dissemos, no dia 01 de abril daquele ano:

Lula não é dos que optam pela sensaboria e pelo convencionalismo. Sua decantada capacidade de comunicar-se talvez tenha, no fundo, uma chave bastante simples para ser entendida. Quanto mais idiossincrático, individualizado e inconfundível o político, mais amplo, provavelmente, é o alcance de sua mensagem ao eleitorado. [...] Espontaneidade, de resto, nunca foi sinônimo de ausência de cálculo. [...] Político dos pés à cabeça, Lula é messiânico, demagógico, inconveniente, humano, simpático, calculista, esquivo, mas sobretudo real; Lula raras vezes pecou por esse aspecto.

A voz como uma das forças do ex-presidente equivale uma vez mais nessa posição à sua “decantada capacidade de comunicar-se”, que por seu turno remete à ideia de tratar-se de um “político dos pés à cabeça”, cujas características são: “messiânico, demagógico, inconveniente, humano, simpático, calculista, esquivo, mas sobretudo

³ Em várias passagens de seus textos, Michel Pêcheux sustenta que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado à sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’[...] A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada. (1997b, p. 160)

real”. A polissemia dos adjetivos dotados em princípio de valor eufórico (“humano”, “simpático” e “real”) é resignificada nas combinações e substituições com as predominantes qualificações disfóricas e torna possível uma sua interpretação como falível, contraditório e dissimulado. Assim, a importância de sua voz está relacionada à sua habilidade comunicativa, que está a serviço de sua “voracidade política”, cujo exercício prevê cálculo, demagogia e dissimulação.

Além de “Lula e as ironias da vida”, de Eliane Cantanhêde, e do editorial da *Folha*, muitos outros textos da mídia que tematizaram os perigos da (e sofridos pela) voz de Lula: dois deles, aliás, que gozaram de considerável circulação, intitularam-se “A voz de Lula”, um de Tales Ab’Saber, publicado em março de 2012 na décima edição da Revista *Serrote*, e outro de Ruth de Aquino, publicado na Revista *Época* nos mesmos mês e ano. Neste último, encontram-se enunciados como os seguintes:

O presidente que cometeu mais gafes na história do Brasil conseguia quase sempre roubar a cena ao abrir a boca. [...] Sua voz rouca, com erros de português, metáforas de futebol e piadas do povão, era o elo com a massa, na versão sindicalista exaltado ou do lulinha paz e amor. O Brasil teve outros oradores inflamados [...] [que] se expressavam com vigor também na escrita. Lula não. Exerce uma liderança oral. A maioria da população brasileira não domina a palavra escrita. [...] Num país assim, a voz é hipervalorizada como capital simbólico. Lula sempre falou demais. É uma boa notícia para todos que Lula tenha recuperado a voz e se sinta curado. Principalmente para Fernando Haddad, mais mudo sadio que Lula doente.

Observamos que não é exatamente o contentamento pela recuperação de Lula que está ali em relevo. Além disso, a capacidade comunicativa do ex-presidente é novamente realçada, mas, ao mesmo tempo, questionada, uma vez que se, por um lado, “conseguia quase sempre roubar a cena ao abrir a boca”, se estabelecia um “elo com a massa” e se exercia uma liderança, por outro, tais elo e liderança davam-se somente na modalidade oral, supostamente cometendo gafes como nenhum outro presidente jamais o fizera, “com erros de português, metáforas de futebol e piadas do povão” e sempre falando demais. Os dois estilos do orador, “sindicalista exaltado” e “lulinha paz e amor”, equivalem nas paráfrases do discurso que ali se materializa às “duas caras” do sujeito, cujo público, que o legitima com seu apoio, é também deslegitimado e descreditado: a “massa”, a “maioria da população brasileira”, que lhe dera os 80% de popularidade, fizera-o, porque pretensamente não domina a escrita e deixa-se ludibriar pela manipulação retórica e vocal de Lula.

De modo bastante distinto da posição predominante na mídia de grande circulação no Brasil, conforme se pode constatar pelos excertos acima reproduzidos e pela análise que deles fizemos, Ab’Saber (2012) afirma que na voz de Lula deu-se, talvez como jamais tenha ocorrido com nenhum outro político brasileiro, em várias ocasiões o encontro entre a voz do grande homem e a voz do povo (e, por isso, talvez também a de Deus), que ele representava. Seguem alguns excertos de seu texto:

E é estranha a possibilidade brusca, iminente, suspensa, da perda dessa voz que se tornou tão familiar quanto o literalmente familiar para nós, essa voz que nos constituiu muito mais do que somos capazes de dar conta no plano da mera consciência. Perdê-la, de qualquer modo, seria a morte de um tempo antes de seu próprio fim [...]. (AB’SABER, 2012, p. 65-6)

Lula tem voz de trovão do popular que rompeu o pacto conservador do homem cordial brasileiro. [...] é o popular moderno e finalmente liberto que rompeu o gesto de ser calado pelo intelectual e pela autoridade. (AB'SABER, 2012, p. 66)

Para quebrar aquele cala-boca real do jogo da conciliação cordial brasileira [...] com sua tradicional concentração de poder, e seu rebaixamento do popular a espectador e a matéria neutra da história, que não deveria ter voz nem mesmo para as próprias dores, era necessário um corpo muito forte, de torneiro mecânico, e uma voz muito especial, também ela forte, consciente da própria potência, que explodisse tais laços consentidos de submissão que se perdiam nas noites dos tempos mais profundos da má conciliação brasileira. (AB'SABER, 2012, p. 66-7)

Além disso, há pedras, ou máquinas poderosas, no fundo daquela voz. [...] Essa é a voz popular que vibra, no interior do segredo de seu timbre atritoso, a experiência da vida encantada pelo horror e pela alegria, da pobreza brasileira. E mais alguma cachaça e algum cigarro. E Lula claramente tem algo dessa voz, no seu trovão gutural – e, como todos sabem desde crianças, a voz do trovão é sempre a voz de Deus – do político. (AB'SABER, 2012, p. 67)

Aquela voz queria simplesmente capturar, em seus limites, a força histórica sempre barrada do desejo de transformação de um país que se formou e que soube se modernizar conservador. Por aquela garganta passaram as forças de milhões de homens, dos companheiros e das companheiras, e o desejo coletivo de todo um povo de produzir uma diferença histórica, em uma história que aprendeu a progredir sem transformação. Aquela voz portava a energia social coletiva que era imensamente maior que cada um de nós que a sustentava e a sonhava em um comício na praça da Sé. (AB'SABER, 2012, p. 68)

De modo aparentemente semelhante, mas efetivamente diferente do que ocorre nos textos da *Folha de São Paulo* e da *Época*, Ab'Saber fala da possibilidade de perda da voz de Lula e da força que ela concentra: essa perda significaria “a morte de um tempo, antes de seu próprio fim”, tendo em vista a familiaridade e a onipresença da voz de Lula para todos os brasileiros, sejam eles seus partidários irrestritos, seus simpatizantes moderados ou seus adversários resolutos. A voz de Lula é, pois, uma das marcas de nossa época. Já sua força reside em sua energia de “trovão” capaz de romper “o pacto conservador do homem cordial brasileiro” e “o gesto de ser calado pelo intelectual e pela autoridade”, de “quebrar aquele cala-boca real do jogo da conciliação cordial brasileira (...) com sua tradicional concentração de poder” e de explodir os “laços consentidos de submissão que se perdiam nas noites dos tempos mais profundos da má conciliação brasileira”. Por meio da “potência” e de sua “inteligência” pela voz, marcada apropriadamente com certos traços da qualidade vocal (seu timbre é “gutural”, “áspero”, “belamente grave” e “atritoso”), Lula deu voz aos trabalhadores pobres brasileiros que não podiam expressar suas eventuais alegrias e nem sequer suas constantes dores e sofrimentos. Com sua “inteligência retórica concreta e popular”, materializada numa “voz energizada”, o sindicalista dos anos 70 enfrentou a ditadura militar e fez “exigências urgentes ao país”.

O reconhecimento da força e do papel histórico desempenhado pela voz de Lula não impede que Ab'Saber nela identifique as contradições da história e da sociedade brasileiras, sintetizadas e representadas na identidade e nas transformações dessa voz. É o que podemos observar nas duas seguintes passagens de seu ensaio:

De fato, aconteceu também uma verdadeira desmobilização das exigências do discurso e da voz do político, que só era séria agora, a partir da chegada ao governo em 2003, para garantir que tudo ia às mil maravilhas em seu país da ascensão de massas ao primeiro círculo do consumo, ou para demandar tolerância e impunidade dos privilegiados para os descaminhos de seu grupo e de seus aliados no poder, quando não até para simular a própria velha voz, fazer o teatro, um teatrinho de rua, de um confronto de classes retórico para garantir ao *seu* povo brasileiro a identificação com o líder combativo que dava mesmo a garantia, pessoal, de que aquele povo finalmente podia se sentir incluído, no país da pior concentração de renda do mundo, que finalmente pagava, por meio da voz autopropagandística de Lula, a sua secular dívida social. Todos esses movimentos de transformação política e da voz de Lula corresponderam sintomaticamente à ausência de vozes fortes, no sentido do artista particular, uma personalidade estética da voz, ou de música forte, em uma cultura que se resolvia, por fim, apenas como cultura de consumo. (AB'SABER, 2012, p. 69)

[...] no processo de integração social inexorável [...], a voz de Lula virou por fim cimento ideológico condescendente consigo mesmo, e com tudo o que existe, a voz de um povo orientado em massa para a vida de mercado. (AB'SABER, 2012, p. 71)

A “incomensurável energia” da voz, que fala(va) em nome das urgências das classes pobres do Brasil, conhece, “a partir de sua chegada ao governo em 2003”, “uma verdadeira desmobilização” e cumpre a função de anunciar que “tudo ia às mil maravilhas em seu país da ascensão de massas ao primeiro círculo do consumo” e de “demandar tolerância e impunidade dos privilegiados para os descaminhos de seu grupo e de seus aliados no poder”. Assim, a posição discursiva de que provêm os enunciados de Ab'Sáber não corresponde nem àquela da grande mídia tradicional, que de maneira ora mais ora menos direta opõe-se ao governo liderado pelo PT, nem se confunde com a dos partidários desse governo, que tendem a apenas lhe render loas.

5 A VOZ DE LULA E AS CONTRADIÇÕES DA HISTÓRIA DO BRASIL

Após o anúncio do câncer de laringe de Lula e a notícia do restabelecimento de sua saúde, muitas vezes foram repetidas as “mesmas” afirmações: “a perda da voz de Lula seria uma grande perda...” e “uma das forças de Lula é a voz”, tal como figuram manifesta e respectivamente nos textos de Ab'Sáber e Eliane Cantanhêde acima referidos. Os sentidos dessa privação e dessa potência definitivamente não são transparentes, evidentes e essenciais, mas construídos à medida que as palavras e os enunciados se inscrevem num ou noutro discurso. Quem perde e o que se perde com a perda da voz de Lula não são equivalentes para as duas posições acima identificadas. Do mesmo modo, a força dessa voz corresponde à aptidão comunicativa, à voracidade política, à verborragia demagógica, ao cálculo do poder e à manipulação popular, de um lado – ou seja, no discurso do qual emergem os dizeres da *Folha* e da *Época* –, e à capacidade de fazer ouvir a voz do povo oprimido, enfrentando poderosas elites, e/mas também a de ecoar as vozes conservadores de segmentos da sociedade brasileira, cuja fala consiste em “cimento ideológico condescendente consigo mesmo”, que orienta o povo em massa para o mercado do consumo. Em mais de um sentido, as vozes dos sujeitos de uma sociedade não possuem a mesma consistência, a mesma força, o mesmo alcance e a mesma duração.

A entrada e a saída de Lula de sua condição de presidente da República ligam-se tal como as faces de Janus e formam um único círculo virtuoso: sua vitória nas eleições presidenciais em 2002 foi considerada por membros de diversos segmentos sociais como um dos mais importantes acontecimentos da história brasileira e o final de sua gestão culminou com uma imensa aprovação popular em 2010. Ao longo desses oito anos, o ex-sindicalista conquistou um sucesso político praticamente hegemônico. Se não antes, já durante sua campanha eleitoral, renunciava-se sua estratégia política e retórica para consegui-lo: “Eu vou conversar com todas as pessoas, vou tentar juntar todos os homens e todas as mulheres de bem do nosso querido Brasil!”. Para falar a “todos” os brasileiros foram e continuam sendo precisos ao menos dois timbres...

A que se deve esse inegável êxito de Lula? À inédita, efetiva e eficaz implementação de programas sociais e à certa adesão não menos a aspectos da política arcaica, conservadora e clientelista da cultura brasileira, simultaneamente possíveis graças ao seu espírito conciliador e ao seu carisma popular. Em suas palavras e ações, o ex-presidente falou e fez como nunca antes algo pelos miseráveis e quase não falou e fez menos do que devia para alterar a absurda concentração de renda no país. A pedra angular de seu *modus operandi* foi a constante e explícita vontade de articular os polos extremos em seu governo, em seu corpo e em sua voz. Neles, Lula conciliou os ecos de sua condição de nordestino, trabalhador, pobre e popular, porque atento às mazelas de uma imensa parte de seu povo, e seu estado de brasileiro, presidente, burguês e cosmopolita, porque bem ajustado à lógica do capital globalizado.

Eis aí uma mistura bem brasileira entre um *il faut faire* e um *laissez-faire*, que redundava em insuficientes transformações eivadas de péssima conservação para os miseráveis e de ótima manutenção para os riquíssimos. Enfim, sua autoridade carismática foi produzida por reconhecimento e produziu obediência, mas não por um “poder extraordinário”; antes, Lula sempre se nos apresentou como um “igual”: de maneira espontânea e emotiva, em léxico e gramática de meio-de-semana, ele pôde falar de pobreza, fome, analfabetismo e exploração com o lastro da autenticidade da experiência vivida. O carisma popular facilitou-lhe o estabelecimento de pactos mais ou menos conservadores com o pior das elites econômicas e políticas do Brasil.

No corpo e na voz de Lula está inscrita nossa história. Em sua mão esquerda, a ausência do dedo mínimo é a presença do poder da navalha na carne do trabalhador brasileiro, estigma de classe gravado em sua anatomia; porém, já há algum tempo que seu corpo não mais padece dos sofrimentos do trabalho duro. Por sua vez, a voz de Lula é também uma síntese de traços de diferentes temporalidades e valores da história brasileira: mediante suas propriedades e modulações, foram ouvidos gritos de dor, de resistência e de libertação, tal como num verso de Gregório de Matos: “O voz zelosa, que dobrada... brada”; mas também nela ecoaram antigas e renitentes vozes retrógradadas.

A política não se encerra na fala, mas começa por ela. Em todas as sociedades, o exercício do poder passa pela fala e a fala, pela voz. Trata-se de um fenômeno político por excelência, porque suas marcas e inflexões consistem num elemento constitutivo e privilegiado do laço social. A voz de Lula – cujos traços de frequência lenta e tom

grave, de qualidade rouca e áspera e de pronúncia por vezes abafada são conhecidos e reconhecidos por qualquer brasileiro – é em diferentes sentidos uma sua força e um elemento político por definição. Por essa razão, foi dito por ele e por outros que sua perda representaria “a morte de um tempo antes de seu próprio fim”.

Ora, podemos constatar que há identidades e diferenças no que já se disse sobre a voz em épocas e lugares distintos. Por um lado, existem fortes ressonâncias e marcantes consonâncias entre o que retores e biólogos de tempos distintos disseram sobre ela. Por outro, Montaigne e Lula, afastados pelo tempo, pelo espaço e por diferenças de atitude, definitivamente não dizem a mesma coisa, quando de suas falas sobre a possibilidade de perdê-las: para o primeiro, a arte da conversação não corresponde a ouvir e a dizer o que cada um deseja escutar, ou seja, a eliminar as tensões; ao contrário, pretende promovê-las num firme, mas não violento e teimoso corpo a corpo. Para Lula, a perda da voz representa, antes, a ruína de sua comunicação carismática, conciliadora e dirigida aos muito ricos e aos muito pobres da nação brasileira. Com Lula, parte destes últimos conseguiu alguma vez e alguma voz, em sua inserção ao mercado básico de consumo e na possibilidade de projetar outros desejos nessa mesma ordem da mercadoria. Muito deles, contudo e infelizmente, continuam a esperar de longe pelo exercício efetiva de uma plena cidadania.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, T. A voz de Lula. *Serrote*, São Paulo, IMS, n. 10, 2012, p. 63-71.
- GOBBI, F. *O que dizem por aí sobre a voz*. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, Paris, n. 24, p. 93-106, 1971.
- KARPF, A. *La voix: un univers invisible*. Paris, Autrement, 2008.
- MONTAIGNE, M. *Ensaio*. Brasília: Editora da UNB; São Paulo: Hucitec, 1987.
- ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- PARRET, H. *La voix et son temps*. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma Análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a, p. 61-161.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b.
- PIOVEZANI, C. Usos e sentidos da voz no discurso político eleitoral brasileiro. *Alfa*, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 163-176, 2011.
- SALAZAR, P.-J. Darwin à Padoue: anthropologie de la voix au XVIIè et au XIXè siècles. In: CASSIN, B.; COHEN-LEVINAS, D. (Dir.). *Vocabulaires de la voix*. Paris: L'Harmattan, 2008, p. 37-51.
- SINGER, A. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SOUZA, P. O sujeito que canta: memória que dura na voz. In: MALUF-SOUZA, O.; SILVA, V.; ALMEIDA, E.; BISINOTO, L. S. J. (Orgs.). *Discurso, sujeito e memória*. Campinas: Pontes, 2012, p. 23-35.
- SOUZA, P. A voz em desatino: dizer a si na palavra cantada. In: BALDINI, L.; ABRAHÃO e SOUZA, L. M. (Orgs.) *Discurso e sujeito: trama de significantes*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 99-120.

Recebido em: 18/05/14. Aprovado em: 03/02/15

Title: *Speeches about Lula's voice in Brazilian media*

Author: *Carlos Piovezani*

Abstract: *Since the announcement of Lula's throat cancer on October 2011, the risks presented to the voice of the former president of Brazil gave rise to a wide range of comments. Based on Discourse Analysis, derived from Michel Pêcheux, in this essay we propose to analyze them in terms of their different positions and their distinct meanings. We further undertake a reflection on certain aspects of Brazilian history, which are preserved in one of the strongest voices of the country, in order to answer the following questions: Why was Lula's voice mentioned a number of times? What are the positions and implications of these comments? What role did his voice play in his public speeches, in the composition of his charisma, and in his political success?*

Keywords: *Discourse. Voice. Media.*

Título: *Discursos sobre la voz de Lula en los medios brasileños*

Autor: *Carlos Piovezani*

Resumen: *Desde el anuncio del cáncer de laringe de Lula en octubre 2011, vemos surgir un amplio y disperso conjunto de textos sobre los riesgos que la dolencia representaba para la voz del ex-presidente de Brasil. Fundamentados en el Análisis del Discurso, derivada de Michel Pêcheux, nuestra propuesta consiste en interpretar algunos de los enunciados de los medios brasileños que trataran de la voz de Lula, en la tentativa de identificar las distintas posiciones de sus enunciadores y sus diferentes sentidos. Buscamos, todavía, emprender una reflexión sobre ciertos aspectos de la memoria y de la historia brasileña, conservados en la voz de uno de sus personajes más importantes, no intuito de aventar posibles respuestas para las siguientes cuestiones: ¿por qué se he hablado tanto de su voz? ¿Cuáles son las posiciones y los sentidos de esas hablas sobre la voz de Lula? ¿Cuál es el role que ella jugó en su habla pública, en la composición de su carisma e en su suceso político?*

Palabras-clave: *Discurso. Voz. Medios de comunicación.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150103-0814>

“SOMOS TODXS CLÁUDIA”: A LEGITIMAÇÃO DA VIOLÊNCIA PELO ESTADO*

Dantielli Assumpção Garcia**

Lucília Maria Abrahão e Sousa***

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Ribeirão Preto, SP, Brasil

Resumo: Este texto, na perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheutiana, analisa alguns posts publicados nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* sobre o assassinato de Cláudia da Silva Ferreira após ter sido arrastada por uma viatura da Polícia Militar em 16 de março de 2014 no Rio de Janeiro. Mobilizando a noção de acontecimento discursivo, mostramos como se atualiza uma memória sobre o negro e a polícia no Brasil, colocando esta como culpada pelo assassinato da população negra e aquele como vítima da sociedade segregacionista. Explicitamos como nos posts há a tentativa de uma ruptura na violência produzida e legitimada pelo Estado.

Palavras-chave: Negro. Polícia. Acontecimento discursivo.

1 DIZERES INICIAIS: O CASO CLÁUDIA

Neste texto, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheutiana, mobilizando a noção de *acontecimento discursivo* (GUILHAUMOU, MALDIDIER, 1993; PÊCHEUX, 1990; ZOPPI-FONTANA, 1997), analisamos alguns *posts* que circularam, durante o mês de março de 2014, nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* sobre a morte de Cláudia da Silva Ferreira após ter sido arrastada, no dia 16 de março de 2014, por uma viatura da Polícia Militar do Rio de Janeiro. Esse acontecimento, noticiado pela mídia, gera uma mobilização nas redes sociais, principalmente em páginas do Facebook, pela “desmilitarização da polícia” e pela “humanização da população negra e pobre brasileira”. Nas páginas da *Marcha das Vadias*, diversas são as formulações compartilhadas que intentam compreender esse acontecimento.

O movimento feminista *Marcha das Vadias* surgiu a partir de um episódio ocorrido em janeiro de 2011, quando o policial canadense Michael Sanguinetti, em uma

* Este texto faz parte do projeto de Pós-Doutorado *A Marcha das Vadias nas redes sociais: efeitos de feminismo e mulher*, financiado pela FAPESP (proc. n° 2013/16006-8), que tem como objetivo central analisar a formulação, a constituição e a circulação de um discurso sobre a mulher e o feminismo na contemporaneidade e no ciberespaço.

** Doutora em Estudos Linguísticos – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bolsista FAPESP (proc. n° 2013/16006-8). E-mail: dantielligarcia@gmail.com.

*** Livre-docente em Ciências da Informação e da Documentação. Professora Colaboradora da UFSCar. Bolsista CNPq e FAPESP. Email: luciliamsr@uol.com.br.

palestra na Universidade de Toronto, Canadá, recomendou que “as mulheres evitassem se vestir como putas para não serem vítimas de estupro”. Como reação a essa fala que culpabiliza a vítima, em abril do mesmo ano cerca de três mil canadenses saíram às ruas para protestar na primeira *SlutWalk*, a *Marcha das Putas*, ou na tradução adotada no Brasil, a *Marcha das Vadias*. Esse movimento rapidamente se espalhou pelo mundo, sendo também realizado em diversas cidades brasileiras. O movimento da *Marcha das Vadias* entre suas reivindicações luta pela igualdade entre os gêneros, pelo fim da violência contra a mulher, por uma posição legitimada a esta na sociedade contemporânea. Formulações sobre o assassinato de Cláudia da Silva Ferreira circularam em postagens da *Marcha das Vadias* por ter como vítima de uma violência produzida e legitimada pelo Estado uma mulher, e refletir sobre isso faz parte das lutas feministas.

Nosso trabalho, com o objetivo de analisar o modo como um fato pontual (a morte de Cláudia) apresenta-se como um acontecimento discursivo a partir do momento em que permite a emergência de um novo enunciado – “Somos todxs Cláudia” – e enuncia-se a polícia como culpada, divide-se em três partes. Na primeira, discorreremos sobre a noção de *acontecimento discursivo*, diferenciando-o do *acontecimento jornalístico*. Na segunda parte, refletimos sobre a posição do negro no Brasil. Na terceira, analisamos os *posts* publicados nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias*. Desse modo, pretendemos analisar como há a atualização de uma memória sobre o negro pobre no Brasil do século XXI e como outros sentidos atribuídos à polícia emergem nas formulações sobre a morte de Cláudia que circulam na sociedade e no ciberespaço. De instituição que protege o cidadão, a polícia passa a ser vista como uma organização criminosa, que mata “pretos e pretas pobres”, que é racista, que é machista.

O discurso compartilhado pela *Marcha das Vadias* afirma que há uma legitimação da violência e esta é produzida pelo Estado. Há a sustentação, pelo Estado Repressor, que se diz democrático, e pela mídia, de um discurso/memória que coloca o negro/a negra pobre como culpados pela violência que sofrem, pois estes estão aliados ao tráfico, à criminalidade, são “bandidos”, “marginais”: “*Acharam que minha mãe era bandida*” (fala de uma das filhas de Cláudia), “*Mulher arrastada temia que filhos fosse confundidos com traficantes*” (Manchete de jornal). O que os movimentos sociais tentam fazer é romper com essa memória e fundar/atualizar um discurso em que haja a inscrição do sujeito negro/negra em outras regiões de sentidos. O sujeito negro/negra pobre, nas formulações divulgadas pela *Marcha das Vadias*, é inscrito na posição de vítima da violência produzida pelo Estado. O criminoso não é o negro/a negra, mas sim a polícia, o Estado que produz “*atrocidades*”, que é “*responsável pelo genocídio do povo negro e pobre do Brasil*” (Compartilhamento da *Marcha das Vadias de São Paulo* da página do Facebook *Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência*). Por meio desses compartilhamentos no ciberespaço, é possível notar as relações entre os movimentos (sociais) que lutam/militam pelo fim da violência. Como mostramos em outro trabalho (GARCIA; SOUSA, 2014, p. 91), as páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* funcionam como um arquivo constituído por textos, vídeos, campanhas publicitárias, fotos. Esses materiais se dividem em dois tipos: um produzido pela *Marcha das Vadias* e divulgado nas páginas do movimento e outro elaborado por outros movimentos sociais, outros sujeitos, não necessariamente militantes da *Marcha das Vadias*, e que são divulgados nas páginas por meio de *links*; desse modo,

“compartilham-se saberes, dizeres produzidos por outros sujeitos, movimentos, mas que sustentam lutas travadas pela *Marcha das Vadias*” (GARCIA; SOUSA, 2014, p. 91).

Assim, a *Marcha das Vadias* usa o ciberespaço e a rede para fazer circular outros sentidos ao negro/negra no Brasil. O ciberespaço se constituirá, portanto, como um espaço da (ciber)militância, no qual se buscará, como dispõem os movimentos sociais, “resgatar a dignidade do negro roubada por criminosos” (Página do Facebook *Think Olga*). Ao analisarmos os *posts* publicados e divulgados nas páginas da *Marcha das Vadias*, intentamos verificar como há atualização de uma memória sobre o negro/negra no Brasil e a tentativa de ruptura da violência produzida e legitimada pelo Estado repressor brasileiro.

2 O ACONTECIMENTO DISCURSIVO: ATUALIZANDO UMA MEMÓRIA

Antes da análise sobre o acontecimento em si, é necessário tecer algumas considerações acerca das noções de *acontecimento jornalístico* e *acontecimento discursivo*.

Apresentado nos jornais em forma de notícias, o *acontecimento jornalístico* compreende um fato selecionado entre os diversos que ocorrem em um dado momento, considerado de interesse público e que, em virtude disso, passa a ocupar as edições diárias dos noticiários impressos ou eletrônicos: “Trata-se de um acontecimento enquanto referente, com uma existência material no mundo, um acontecimento enquanto um fato que se inscreve na história do dia a dia, que o jornal e os jornalistas se propõem a escrever” (DELA-SILVA, 2011, p. 151).

A morte de Cláudia da Silva Ferreira funciona como um acontecimento jornalístico enquanto um fato que se inscreve na história do dia a dia da sociedade. Os jornais, ao noticiarem esse fato, produziram sentidos a esse acontecimento, interpretando-o de um modo a desumanizar a vítima ao não a nomear ou enunciá-la como “arrastada”, “mulher”, “moradora”¹:

Como pontua Dela-Silva (2011, p. 152),

o dizer jornalístico não traz consigo o fato, mas um gesto de interpretação do mesmo. A imprensa, mais que simplesmente narrar acontecimentos e servir de suporte para tais narrações, produz sentidos para os acontecimentos que elege como de destaque em um momento dado (DELA-SILVA, 2011, p. 152).

É por causa do modo como o dizer jornalístico interpreta e narra o fato que os movimentos sociais produzem diferentes formulações à morte de Cláudia. Mostrando que a “mulher arrastada” tem nome, outros enunciados surgem, entrecruzando-se, e produzindo um acontecimento discursivo em que é possível enunciar “Somos todxs Cláudia”. Será esse enunciado, com um enunciador coletivizado pelo “nós” oculto – nós movimentos sociais, nós mulheres, nós negros, nós *Marcha das Vadias* –, que fará funcionar o acontecimento discursivo, o qual humaniza, identifica a vítima e culpabiliza a polícia.

¹Essas notícias foram veiculadas pelo site <g1.globo.com> em 17 de março de 2014.

Figura 1 – Notícias



Segundo Pêcheux (1990, p. 19) o acontecimento discursivo é aquele que se produz no ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade. No entrecruzamento de enunciados, faz-se trabalhar “o acontecimento (o fato novo, as cifras, as primeiras declarações) em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca e que já começa a reorganizar” (PÊCHEUX, 1990, p. 19). O enunciado “Somos todxs Cláudia”, as notícias jornalísticas, as postagens que circulam nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias*, por meio de compartilhamentos de outras páginas, fazem trabalhar um acontecimento discursivo. Nesses enunciados entrecruzados, há a tentativa de atualizar uma memória sobre o negro no Brasil e organizar os dizeres para que haja a compreensão de um fato tão violento como “uma mulher ser arrastada por uma viatura da polícia militar”. Para Guilhaumou e Maldidier (1993, p. 165-166),

O acontecimento discursivo não se confunde nem com a notícia, nem com o fato designado pelo poder, nem mesmo com o acontecimento constituído pelo historiador. Ele é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado (GUILHAMOU; MALDIDIER, 1993, p. 165-166).

Dessa forma, ao acontecer a morte de Cláudia, inúmeros dizeres, sustentados pelo enunciado “Somos todxs Cláudia”, passarão a circular no espaço urbano e no ciberespaço. Esses buscam produzir um entendimento sobre essa violência. Temos desde notícias jornalísticas, as quais dizem o fato se colocando em uma posição de “desumanização” da vítima, até campanhas artísticas, as quais buscam retratar Cláudia como cidadã, como um ser humano com sonhos e medos. Esses dizeres enunciativos se

entrecruzam e produzem um acontecimento discursivo, o qual busca romper com um dizer que coloca o negro em uma posição de responsável pela violência que sofre e a polícia como protetora e salvadora. Souza (2003), ao analisar o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil, aponta que:

Fatos linguísticos e fatos polêmicos definem, segundo a ótica discursiva, uma estrutura de enunciação. Apreender os sentidos produzidos nesta articulação é abordar o discurso como acontecimento. Sob este aspecto, o discurso deve ser visto como o processo de produção de sentidos provenientes do confronto de forças analisáveis segundo coordenadas históricas de tempo, espaço e posições de poder (SOUZA, 2003, p.60).

No confronto entre uma memória sobre o negro, em um espaço segregacionista como o Brasil, funcionando diferentes posições de poder (polícia, traficante, morador da favela), a tentativa de produzir sentidos ao enunciar-se “Somos todxs Cláudia” e não uma “mulher arrastada”. De um sujeito sem nome a um movimento que sustenta seus dizeres no ciberespaço e interpela os sujeitos que ali navegam a militarem pela causa “humanizadora” de Cláudia da Silva Ferreira.

Zoppi-Fontana (1997, p. 51) afirma que o acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma memória e de uma atualidade a partir da qual se reorganizam as práticas discursivas. A autora (1997, p. 51) salienta que o acontecimento discursivo funciona como o ponto de quebra dos rituais enunciativos, como

a ruptura de uma prática discursiva pela transformação dos rituais enunciativos que a definem; a interrupção de um processo de reformulação parafrástica de sentidos pela mudança das condições de produção; enfim, a emergência de um enunciado ou de uma posição enunciativa novos que reconfiguram o discurso, e através deste participam do processo de produção do real histórico. (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 51).

Temos, como condição de produção dos enunciados sobre a morte de Cláudia da Silva Ferreira, o espaço de uma favela carioca, Morro da Congonha, em Madureira. Conforme o acontecimento jornalístico, Cláudia da Silva Ferreira “foi baleada no dia 16 de março em uma operação da Polícia Militar e arrastada pelo carro da corporação após ter sido socorrida”². Esse acontecimento faz funcionar uma memória da favela ocupada pela polícia como uma tentativa de acabar com o tráfico. Nesse espaço do morro, diversas posições (de poder) estão em confronto. Há a polícia, os traficantes, os moradores. A morte da ajudante de serviços gerais, moradora da favela, circulará, ao ser noticiada pelos jornais, em espaços além da favela. Ao circular, essas relações de confronto são explicitadas e (res)significadas. Nos dizeres jornalísticos, Cláudia será mais uma vítima, sem nome, da violência urbana. Nos dizeres dos movimentos sociais, Cláudia é mulher “guerreira”, “batalhadora”, “determinada”. A polícia, nas notícias, estava socorrendo a vítima. Já, para os coletivos, a polícia é “assassina” (compartilhamento da *Marcha das Vadias de São Paulo*), culpada pela morte de Cláudia.

² Em <g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/04/delegado-explica-reconstituicao-da-morte-de-claudia-silva-ferreira-no-rio.html>. Acesso em 09 fev. 2015.

As postagens nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* sobre o caso Cláudia funcionam como um acontecimento discursivo, em que se intenta interromper um processo de reformulação parafrástica (em que se sustenta um dizer sobre a mulher negra pobre habitante da favela) e permitir a emergência de enunciados, da posição-sujeito-militante que luta para que nenhuma mulher seja vítima de violência, nos quais se busca romper com uma naturalização da violência contra o “segundo sexo”³. Na ruptura, o discurso-outro surge como memória, todavia, os movimentos sociais buscam atualizá-la e reorganizar sua prática discursiva, fazendo falar outra posição de um outro lugar que clama por uma “desmilitarização da polícia” (*Marcha das Vadias de Recife*, 17 de março de 2014) e por uma “humanização da população negra e pobre brasileira” (Compartilhamento da *Marcha das Vadias de São Paulo* da página do Facebook *Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência*, 17 de março de 2014).

3 O NEGRO NO BRASIL: O QUE PODE ESSE SUJEITO?

Nesta parte de nosso texto, faremos uma breve reflexão sobre a posição do negro no Brasil. Essa reflexão nos auxiliará a compreender as condições de produção de um discurso sobre esse sujeito no Brasil do século XXI a partir do acontecimento da morte de Cláudia da Silva Ferreira.

Ao analisarmos a história do negro e da posição por ele ocupada na história do Brasil, é possível observar que se sustentam dizeres que colocam o negro como uma “coisa” que pode ser descartada, arrastada; como um marginal, bandido. O negro ocupa ainda na sociedade brasileira uma posição segregada, marcada por seu passado histórico.

A história do negro brasileiro traz como fato a escravidão, a qual, em solos tupiniquins, durou mais de 300 anos. Conforme Mattoso (1982), os escravos que aqui aportaram vinham de diferentes lugares: Guiné (século XVI), Congo e Angola (século XVII), Costa do Marfim (século XVIII), Angola e Moçambique (século XVIII/XIX). Como aponta Silva Filho (2006, p. 104-105):

O tráfico Atlântico ou “a travessia da Calunga Grande”, acontecida entre os séculos XVI e XIX e considerado a maior experiência de diáspora compulsória de seres humanos, envolveu o tráfico de cerca de 15 milhões de homens, mulheres e crianças africanas, arrancados de suas terras e transportados para as Américas e para a Europa. De acordo com diversas pesquisas, cerca de 40% dos escravos africanos traficados vieram para o Brasil, mais de 4 milhões de indivíduos, representando a principal força de trabalho e constituindo a grande maioria da população dos períodos Colonial e Imperial da nossa história política e social (SILVA FILHO, 2006, 104-105, grifos do autor).

Ressalta Silva Filho (2006, p. 106) que a escravidão como comércio, visando ao lucro, entre os africanos, só tem início no século XV, “quando da chegada dos lusitanos ao continente, iniciando o tráfico negreiro e incentivando os traficantes europeus, que

³ Expressão de Simone de Beauvoir ([1949] 1970), na qual a autora busca discutir as relações tensas, estabilizadas na sociedade, entre homens e mulheres. O “segundo sexo”, na sociedade patriarcal, seria a mulher.

ofereciam presentes aos reis ou chefes tribais [...] em troca de prisioneiros.”. A partir desse momento, como aponta Florentino (1997, p. 31, *apud* SILVA FILHO, 2006, p. 106-107), o escravo torna-se “uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis: venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por herança, penhor, seqüestro, embargo, depósito, arremate e adjudicação. Era uma propriedade.”.

Giacomini (1988), ao analisar a história da escravidão brasileira, mostra que os efeitos da escravidão foram diferentes para os homens e para as mulheres. Segundo a autora (1988), as relações entre senhor-escravo e senhora-escrava se realizaram de forma a exercer o poder pela força; já, nas relações entre senhor-escrava, o poder era pela sexualidade. Baseavam-se na violência, como forma de punição, as relações entre senhora-escrava, uma vez que a escrava “seduzia” o senhor. A escrava, além do trabalho, também deveria oferecer o corpo, tanto como ama de leite, como como amante:

Pois a negra é coisa, pau para toda obra, objeto de compra e venda em razão de sua condição de escrava. Mas é objeto sexual, ama de leite, saco de pancada das sinhazinhas, porque além de escrava é mulher, evidentemente essa maneira de viver a chamada “condição feminina” não se dá de fora da condição de classe e mesmo de cor (GIACOMINI, 1988, p. 87-88).

Souza (2003) salienta que o tema do conflito entre senhores e escravos tem sido objeto de polêmica no campo da historiografia brasileira sobre a escravidão. O antagonismo existe em relação à atitude do negro perante o sistema escravocrata:

De um lado, posicionam-se historiadores, sociólogos, antropólogos e economistas que descrevem o escravo como um instrumento passivo diante do domínio dos senhores brancos.

De um outro lado, contrapõe-se a abordagem do negro como um agente ativo que se rebela contra o escravismo. Destruir, portanto, a perspectiva histórica de que os escravos não lutaram contra o cativo é o mote fundamental deste discurso de reação. Neste plano, a estratégia é transformar em mito a passividade do negro e estabelecer a resistência e o ativismo dos escravos como a *verdade histórica* (SOUZA, 2003, p. 59, grifos do autor).

Silva Filho (2006, p. 110-111) defende a história dos negros do Brasil como uma história de luta, em vez da submissão, da aceitação da condição de escravos, os negros do Brasil vivenciaram aspectos multifacetados de resistência durante a escravidão e no pós-escravidão:

Em diversos momentos *os cativos* empreenderam fugas, construíram *quilombos*, organizaram *mocambos*, realizaram levantes, protestos e motins. Quando libertos, se organizaram em *irmandades religiosas*; em *movimentos sociais e artísticos*; em *centros de cultura, lazer e educação*, numa demonstração inequívoca de insatisfação com a sua condição de vida (SILVA FILHO, 2006, p. 110-111, grifos do autor).

Mesmo após liberto, o negro ocupou uma posição que, pelo discurso dominante, naturaliza seu lugar à margem. Das senzalas, passa a ocupar os cortiços, as favelas nas áreas urbanas. Como mostram Fernandes, Pereira e Nogueira (2005-2006, p. 174):

A discriminação que se pratica no Brasil é parte da herança social da sociedade escravista. No mundo em que o “negro” e o “branco” se relacionavam como escravo e senhor, este último tinha prerrogativas que aquele não possuía – nem podia possuir – como “coisa” que era e “fôlego vivo”, uma espécie de “instrumento animado das relações de produção”. A passagem da sociedade escrava para a sociedade livre não se deu em condições ideais. Ao contrário, o negro e o mulato viram-se submergidos na economia de subsistência, nivelando-se, então, com o “branco” que também não conseguia classificar-se socialmente, ou formando uma espécie de escória da grande cidade, vendo-se condenados à miséria social mais terrível e degradante (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2005-2006, p. 174).

A história do negro é permeada por lutas por uma posição legitimada pela sociedade que não seja somente a de bandido, de marginal, de favelado. Os movimentos negros de antes e os atuais buscam romper com um imaginário que segrega o negro, que não lhe permite ser sujeito de direitos, que o coloca como criminoso, como responsável pela violência que sofre. Há, pelos movimentos sociais de luta pelo negro, uma tentativa de interpelar a sociedade com um discurso que mostra o negro como cidadão, que não merece ser morto pela polícia simplesmente por ser “preto e pobre”, por um dia ter tido seus antepassados como escravos. Embora funcione na sociedade um lugar ao negro à margem (terrível e degradante), este resiste e busca ocupar espaços além dos limites das favelas e dizer-se sujeito de direitos. Mesmo sendo segregado, o negro busca resistir ao genocídio que tanto se repete como um efeito naturalizado e legitimado em relação à população negra.

Marcamos ainda que, no espaço tenso e móvel das relações de poder entre o negro, a polícia, o Estado, a resistência se coloca e cresce, ainda que de forma interdita e silenciada. É possível dizer que a voz dos negros foi silenciada em traços de sua fundação: negação do nome próprio, da religião, das crenças e dos falares; no entanto, os quilombos fizeram acontecimento no discurso em que a regularidade da dominação se mantinha cristalizada. As fugas, as lutas corporais para fugir à senzala e ao capitão do mato, além das subidas de morros e montanhas para fundar comunidades libertas, indiciam que a resistência estava em curso, e foi dita do modo possível dentro daquelas condições sócio-históricas. O jogo tenso entre submissão e resistência não foi encerrado com a inscrição dos quilombos, mas produziu-se uma fenda nos efeitos escravagistas tão solidificados pela ideologia dominante; e os sentidos em disputa ainda podem ser ouvidos hoje, como vemos na morte de Cláudia da Silva Ferreira.

4 DA VIOLÊNCIA À HUMANIZAÇÃO: O CLAMOR DE “SOMOS TODXS CLÁUDIA”

Era 16 de março de 2014, quando Cláudia da Silva Ferreira, ao ir à padaria, foi baleada em uma operação da Polícia Militar. Alguns relatam que Cláudia foi morta por uma bala perdida; outros sustentam que ela foi morta após ter sido arrastada por uma viatura da Polícia Militar que prestava “socorro” à vítima. A partir desse fato, inúmeros

textos noticiando o ocorrido ou protestando contra surgiram, e o ciberespaço funciona como um espaço em que esses dizeres contraditórios se confrontam. De um lado, os dizeres da mídia que defendem “o socorro policial”; de outro, os movimentos sociais que sustentam mais um crime realizado pela polícia contra uma “mulher, negra, faxineira, moradora da periferia do Rio de Janeiro, mãe de 4 filhos” (*Marcha das Vadias de Recife*, 17 de março de 2014).

A polícia, nas diferentes postagens em circulação nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias*, é vista na posição de um algoz, que é capaz de atrocidades – “arrastada como se fosse um saco pela viatura da PM” (fala de um dos filhos de Cláudia) – contra a população que deveria proteger:

Figura 2 – Marcha das Vadias de Recife (17 de março de 2014)



Ao colocarem o RG de Cláudia, os movimentos sociais, aqui a *Marcha das Vadias*, buscam mostrar que ela era uma cidadã brasileira, que teve seus direitos violados pela polícia militar. O documento nacional de identificação inscreve o efeito de legalidade de Cláudia e de reconhecimento de sua condição de cidadania, o que passa pela oficialidade do que poderíamos definir como discurso jurídico. Além disso, aponta que a vítima tem nome e não é simplesmente “mulher”, “arrastada” como a mídia buscou retratar e como fica marcado, na trama da língua, um modo de não atribuir direitos a ela. “Arrastada” é uma denominação que tampona o direito à vida garantido por documentos oficiais dentro e fora do país, e fecha a possibilidade de se dizer de outros modos, “violentada, assassinada”, por exemplo.

O discurso em circulação na *Marcha das Vadias* sustenta que não há cidadania para o sujeito negro, principalmente no caso de Cláudia, em que ela é retratada como mais um na estatística, sem nomeação, sem humanização:

Mulher, mulher, mulher, moradora, moradora, morta, morta, arrastada, arrastada, arrastada. Filha da arrastada, enterro de arrastada, viúvo de mulher, mulher arrastada. Assim mesmo: sem nome, sem identidade. SEM HUMANIDADE. APENAS MAIS UM CADÁVER, APENAS MAIS ESTATÍSTICA (Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência, compartilhamento da Marcha das Vadias de São Paulo em 17 de março de 2014).

Como salienta Mariani (2007, p. 103), refletindo sobre o nome próprio, a nomeação remete ao discurso eurocêntrico que aponta para as distinções sociais, para as diferentes linhagens de nobreza, ou seja, para a origem de classe social. Nas palavras de Mariani (2007, p. 103):

Dar um nome próprio na cultura europeia (e por que não dizer ocidental) configura um ato de linguagem que confere identidade ao indivíduo. Assim sendo, atribuir um nome próprio associado a um nome de família e batizar de acordo com os preceitos cristãos, são atos de linguagem, dizeres que significam visando atribuir identidade unívoca, ou ainda, conferir uma individuação ligada a uma linhagem (MARIANI, 2007, p. 103).

Os discursos da mídia – funcionando como um acontecimento jornalístico – acabam, ao não nomear a vítima, negando a identidade do sujeito negro, não há uma individuação. O sujeito é só mais um número no genocídio do negro. Os movimentos sociais sustentam um discurso de humanização do ser negro, e da mulher em especial. Como destacam, a mídia retrata o negro como coisa, bandido, culpado, sensacionaliza a barbárie, e os movimentos tentam romper com essa memória, ressaltando o lado humano, sonhador, corajoso, mas também doloroso e temeroso do sujeito negro brasileiro.

A convite do site feminista *Think Olga* – esse convite circula em algumas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* e também de outros coletivos feministas, como o *Acontece Comigo* –, diversas pessoas (artistas) passaram a enviar imagens que retratam Cláudia com “sensibilidade”. Os movimentos, em uma forma de cibermilitância, filiam-se a um discurso de inscrição da dignidade e da humanidade da mulher, que foi roubada por “criminosos”, no caso de Cláudia, pela polícia. Esse discurso de resgate é entrecortado por um discurso do afeto (carinho) à população negra – “*Por isso, nos propusemos a retratar Cláudia com mais carinho do que o visto nos últimos dias*” (Think Olga.com) – como faixas que prestam homenagem a mortos em dizeres de luto, de reconhecimento e de justiça:

Figura 3 – Retrato de Cláudia por Aline Valek



Figura 4 – Retrato de Cláudia por Tailor



Como “guerreira”, “extrovertida”, “determinada”⁴, como um sujeito com nome, Cláudia é retratada por artistas que aceitam o convite do *Think Olga*. Ao desenharem Cláudia, buscando eternizar sua memória, as imagens e os movimentos sociais clamam por justiça. Todos os recortes acima humanizam a mulher, que antes tinha sido denominada como “arrastada”, em geral adjetivo que é atribuído a objetos ou coisas. Cláudia passa a ser falada como mulher, como presença feminina cheia de atributos e dona de inúmeras qualidades, o que a apresenta, na rede digital, como mulher e cidadã. O enunciado “Somos todxs Cláudia” produz discursivamente o efeito desse laço imaginário pela via do direito à vida e da cidadania, o que faz falar os sentidos de “justiça”. “Era só mais um Silva”⁵ (nome comum, sujeito comum), mas sua morte produz acontecimento e simboliza a luta por uma humanização do negro e por uma criminalização e desmilitarização da polícia:

⁴Em <www.thinkolga.com>. Acesso em 09 fev. 2015.

⁵Em <www.thinkolga.com>. Acesso em 09 fev. 2015.

CLÁUDIA DA SILVA FERREIRA não foi arrastada por uma viatura. Ela foi ASSASSINADA POR POLICIAIS.

CLÁUDIA DA SILVA FERREIRA não foi vítima de uma circunstância, de um excesso policial.

CLÁUDIA FOI ASSASSINADA POR UMA INSTITUIÇÃO QUE MATA NEGROS E POBRES TODOS OS DIAS.

PELA DESMILITARIZAÇÃO DA POLÍCIA. (Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência, compartilhamento da Marcha das Vadias de São Paulo em 17 de março de 2014).

Há uma relação entre o poder estatal, representado pela polícia, e a mídia. Nos dizeres compartilhados pela *Marcha das Vadias*, a mídia, “encobrendo e escamoteando” os fatos (Compartilhamento da *Marcha das Vadias de São Paulo*), sustenta uma posição à polícia como salvadora. A *Marcha das Vadias* e os movimentos sociais de luta contra a violência buscam sustentar outro dizer, o qual coloca a polícia como criminosa – dizeres esses escritos em maiúsculas como forma de grito a ecoar na sociedade. Por fim, esses enunciados sustentam não a imagem da polícia como protetora, mas sim como assassina, que comete excessos. A polícia, pelos dizeres dos coletivos, é uma instituição que “mata negros e pobres todos os dias”, é “responsável pelo genocídio do povo negro e pobre”. Mesmo a mídia sustentando o contrário – “a polícia tentou socorrer a vítima”, dando outra interpretação ao fato – os movimentos sociais atualizam esse dizer e instauram um outro, mostrando o quão perversa é a corporação militar. Como instrumento repressor do Estado, a polícia age sustentando uma brutalidade contra o negro e legitimando uma violência (história) contra esse sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM ACONTECIMENTO DISCURSIVO

Com essa análise, procuramos mostrar como, no entrecruzamento de enunciados, um acontecimento discursivo é apreendido. Nos *posts* divulgados nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias*, o acontecimento está em humanizar a população negra, aqui representada por Cláudia, e culpabilizar a polícia, o Estado. A luta é pela vida dos negros, dos segregados e não pelo seu genocídio. A militância consiste em fazer com que a sociedade clame pela vida dos negros e não espetacularize sua morte.

Hoje não mais o navio negreiro, hoje são as viaturas policiais que dizimam negros brasileiros, como nos diz Orlandi (2009, p. 227): “segregado é aquele que não tem direito de existir. É o sujeito à extinção”. Assim, alguns dizeres significam o negro no Brasil, como um sujeito a ser dizimado. Contudo, este resiste e impõe-se à sociedade. Sua morte, não mais pela chibata, produz acontecimento e ainda faz ecoar gritos que dizem “somos todxs Cláudia pela humanização do negro no Brasil”.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo*. Fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, [1949] 1970.
- DELA-SILVA, S. C. Do acontecimento jornalístico ao discursivo: o discurso sobre a televisão no Brasil. In: AZEVEDO, N. P. da S. G. de; FONTE, R. F. de (Orgs.). *Análise do Discurso: mo(vi)mento de interpretações*. Curitiba: CRV, 2011.
- FERNANDES, F.; PEREIRA, J.B.B.; NOGUEIRA, O. A questão racial brasileira vista por três professores. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dez.-fev., 2005-2006.
- FLORENTINO, M. *Em costas negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A. e. Ler o arquivo hoje: a sociedade em rede e suas andanças no ciberespaço. *Conexão Letras*. A noção de arquivo em *Análise de Discurso: relações e desdobramentos*, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 83-97, 2014.
- GIACOMINI, M.S. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso ao lado da História. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- MATTOSO, K.M.Q. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MARIANI, B. Quando as línguas eram corpos: sobre a colonização linguística portuguesa na África e no Brasil. In: ORLANDI, E.P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E.P. Espaço de violência: o sentido de delinquência. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 51, n. 2, jul.-dez., 2009.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- SILVA FILHO, J. B. da. História do negro no Brasil. *Cadernos PENESB – Periódico do Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira – FEUFF*, Rio de Janeiro/Niterói, n. 7, p. 102-134, nov. 2006.
- SOUZA, P. A boa nova da memória anunciada: o discurso fundador da afirmação do negro no Brasil. In: ORLANDI, E.P. (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 2003.
- ZOPPI-FONTANA, M. *Cidadãos modernos*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Recebido em: 26/05/14. Aprovado em: 19/12/14.

Title: “All of us are Claudia”: the legitimization of state violence

Authors: Dantielli Assumpção Garcia; Lucília Maria Abrahão e Sousa

Abstract: This text, from the theoretical perspective of Pêcheux’s Discourse Analysis, examines some posts published on *Marcha das Vadias (The SlutWalk) Facebook pages* on the murder of Cláudia da Silva Ferreira after being dragged by a military police vehicle on March 16th, 2014, in Rio de Janeiro. Making use of the notion of discursive event, we clarify how a memory about both black people and the police in Brazil is updated, portraying the latter as guilty for the murder of black people and the former as victims of a segregationist society. Also, we elucidate how there is, in the posts, an attempt to break away from the violence produced and legitimized by the state.

Keywords: Blackpeople. Police. discursive event.

Título: “Somos todxs Cláudia”: la legitimación de la violencia por el Estado

Autores: Dantielli Assumpção Garcia; Lucília Maria Abrahão e Sousa

Resumen: Este texto, en la perspectiva teórica del Análisis del Discurso de Pêcheux, analiza algunos posts publicados en las páginas del Facebook de la *Marcha das Vadias (Marcha de las ramerías)* sobre el asesinato de Cláudia da Silva Ferreira después haber sido arrastrada por un vehículo de la Policía Militar en 16 de marzo de 2014, en Rio de Janeiro. Movilizando la noción de acontecimiento discursivo, mostramos cómo se actualiza una memoria sobre el negro y la policía en Brasil, colocando esta como culpable por el asesinato de la población negra y aquél como víctima de la sociedad segregacionista. Explicitamos como, en los posts, hay la tentativa de una ruptura en la violencia producida y legitimada por el Estado.

Palabras-clave: Negro. Policía. Acontecimiento discursivo.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150104-1014>

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO POR ALUNOS DE GRADUAÇÃO*

Benedito Bezerra**

Universidade de Pernambuco

Garanhuns, PE, Brasil

Universidade Católica de Pernambuco

Recife, PE, Brasil

Resumo: *Em sua trajetória na graduação universitária, estudantes procuram construir uma identidade no ambiente acadêmico, o que implica envolver-se com práticas e eventos de letramento específicos. Os eventos de letramento no ambiente acadêmico incluem a produção de gêneros de prestígio como o artigo científico. Neste trabalho, analisamos, à luz dos Estudos Culturais, Novos Estudos de Letramento e Estudos Retóricos de Gêneros, a produção de artigos científicos por graduandos em Letras como parte do processo de inserção dos estudantes em práticas e eventos de letramento na academia. No estudo, focalizamos, em cinco artigos produzidos por alunos, aspectos da intertextualidade, tomada como evidência do processo de construção da identidade letrada dos alunos no ambiente acadêmico através da produção do gênero em diálogo com escritores reconhecidos no campo. Os resultados indicam que os estudantes procuram identificar-se com os autores por meio de estratégias como a citação direta e outras formas de uso de seus textos.*

Palavras-chave: *Letramentos acadêmicos. Identidade. Gênero textual. Artigo científico. Intertextualidade.*

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de sua trajetória em um curso de graduação, o estudante se depara com a necessidade da construção de uma identidade¹ social compatível com a sua inserção no ambiente acadêmico. Institucionalmente falando, outros atores nesse ambiente, especialmente professores, cultivam uma série de expectativas sobre quem é e como deve agir o estudante no que diz respeito às práticas típicas da academia, como evidenciam estudos realizados por Lea e Street (1998) e Hoffnagel (2010), entre outros. Entre essas expectativas, um aspecto constitutivo da identidade acadêmica da qual o estudante deve se investir diz respeito à maneira como lidará com os diversos gêneros

* Trabalho originalmente apresentado no VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET, realizado em Fortaleza/CE, de 03 a 06 de setembro de 2013.

** Doutor em Linguística. Professor Adjunto.

¹ Compreendo identidade como um fenômeno plural, de modo que se trata sempre de *identidades* ainda quando o termo não se encontra linguisticamente marcado. Além disso, a identidade é vista como construída interacionalmente, sendo o aspecto discursivo um dos principais fatores dessa construção, como ficará mais claro adiante neste trabalho.

de textos científicos que na leitura ou na escrita passam a fazer parte de sua vida, pois integram centralmente as práticas e eventos de letramento² dos quais começa a participar.

Tanto as práticas como os eventos de letramentos que orientam a vida na universidade se apresentam, em geral, como novos para o estudante de graduação. As práticas de letramento conduzem à realização mais ou menos recorrente de eventos de letramento que tipicamente incluem a produção ou a recepção de gêneros acadêmicos de prestígio que variam de acordo com os campos disciplinares. O artigo científico, particularmente, desfruta de um status especial como o gênero de maior visibilidade e centralidade em boa parte das disciplinas. Parece claro que o artigo científico detém esse status, por exemplo, na área de Letras/Linguística, campo em que se inserem os textos que serão analisados neste trabalho. Para efeito de avaliação de projetos, cursos e programas de pós-graduação por órgãos de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), a produção do artigo científico pelos pesquisadores é a mais valorizada na área de Letras/Linguística.

Dada a relevância de se compreender aspectos da relação entre as práticas e eventos de letramento correntes na Universidade e a construção de identidades por alunos de graduação, o objetivo da pesquisa que deu origem a este trabalho foi examinar, à luz de aportes teóricos provenientes de abordagens diversas como os Estudos Culturais, os Novos Estudos de Letramento e as teorias de gêneros textuais, a produção de artigos científicos por estudantes de Letras como parte do processo de inserção desses estudantes nas referidas práticas e eventos no ambiente acadêmico. Mais especificamente, enfoca-se a intertextualidade como um traço visível desse processo de construção de identidade e de letramentos acadêmicos por parte do estudante.

Para os fins a que se propõe, o trabalho se organizou em cinco tópicos que se concentraram respectivamente: primeiro, em explicitar a concepção de identidade com a qual trabalho, parcialmente baseada em aportes dos Estudos Culturais, bem como sua relação com a linguagem e o discurso; segundo, em focar a perspectiva dos letramentos como prática social na abordagem dos Novos Estudos de Letramento, relacionando-os com a construção discursiva da identidade via escrita acadêmica; terceiro, em focar, na escrita acadêmica, a intertextualidade como índice da construção discursiva da identidade do estudante, assim como sua relação com a noção de plágio; quarto, em especificar, a partir das teorias de gênero baseadas em Swales (1990), Miller (2012) e Bazerman (2005), uma concepção de gênero textual com foco na produção do artigo científico; e, finalmente, em analisar aspectos da intertextualidade em um pequeno *corpus* de artigos científicos produzidos por alunos de graduação em Letras, apresentando exemplos que potencialmente contribuem para evidenciar o processo e as tentativas de construção da identidade letrada desses alunos no ambiente acadêmico por meio da produção do referido gênero.

² As práticas de letramento se referem às diferentes formas como cada cultura utiliza e não constituem realidades observáveis, antes dizem respeito a valores, atitudes e relações sociais, constituindo um aspecto das práticas sociais. Os eventos de letramento são as ocasiões sociais específicas, situadas, em que os textos desempenham funções centrais. Os eventos por assim dizer materializam aspectos das práticas de letramento (cf. HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 2005).

2 IDENTIDADE E LINGUAGEM/DISCURSO

Especialmente no tocante à oposição entre concepções essencialistas e não essencialistas, a identidade tem sido um tema bastante debatido em diversos campos das ciências humanas e sociais, inclusive e talvez até especialmente em estudos relacionados com a linguagem e o discurso³. Hoffnagel (2010) chama a atenção para o fato de que o termo *identidade* se tornou tão comum e é utilizado com tanta frequência que nem mesmo para as áreas disciplinares que o tomam como objeto específico de estudo é fácil chegar a uma definição consensual. Segundo a autora, por vezes se usa *identidade* como algo próximo de *personalidade* ou então como um conjunto de atributos sociodemográficos capazes de agrupar os indivíduos em grupos sociais ou distingui-los entre si. Nessa direção, a tendência é ressaltar aspectos essencialistas, considerando, portanto, a identidade como algo pré-determinado, fixo e imutável.

Entretanto, o posicionamento de Hoffnagel (2010, p. 64), com o qual me alinho, é que a identidade é “uma realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais”. Ademais, a meu ver, esses “eventos comuns” não devem ser compreendidos como ou reduzidos a eventos informais cotidianos, mas devem alcançar eventos mais formais e ritualizados como aqueles a que o estudante de graduação precisa se submeter para construir sua *persona* social no ambiente acadêmico. Nesses múltiplos eventos sociais, distribuídos ao longo do tempo e de diferentes contextos, a identidade se revela como um fenômeno complexo, instável e plural. Dito de outra forma, diferentes identidades são construídas, assumidas ou atribuídas às pessoas nos diferentes contextos sociais, à medida que esses contextos “fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (WOODWARD, 2012, p. 31). Para essa autora, “a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades”, inclusive identidades que podem entrar em conflito (p. 32). Muitas dessas identidades se caracterizam como uma questão de afiliação e não como resultado de fatores fixos e pré-determinados tais como parentesco, nacionalidade e outros (BAZERMAN, 2009).

Um aspecto central e particularmente relevante para este trabalho é a relação entre linguagem/discurso e identidade, pois as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2012, p. 8). Na concepção de Hall (2012, p. 109), uma vez que as identidades são construídas no interior do discurso, torna-se necessário “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”. O discurso e a construção da identidade são fenômenos situados e não dados de maneira fixa e universalizável.

³ Discurso é aqui entendido, por um lado, no sentido dos estudos mais atuais da Linguística de Texto, como indissociável do texto e não apenas como “materializado em textos”. Isso não impede, por outro lado, que o discurso seja visto como “uma forma de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, ou uma forma de representação do próprio mundo e das pessoas no mundo”, como defendem Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 58).

Assim, de acordo com Moita Lopes (2002, p. 31), considerar o discurso como uma forma de construção social da identidade é “analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem”, que simultaneamente constitui e é constituída por essa ação dos sujeitos sociais. Isso corresponde a afirmar que a identidade é pelo menos parcialmente o resultado de um “ato de criação linguística” (SILVA, 2012, p. 76), o que nos leva a considerar, entretanto, o caráter potencialmente ambíguo do termo “criação linguística”. A construção de sentidos é muito mais uma questão de ação no mundo pela linguagem do que de criação linguística de qualquer natureza.

Neste sentido, para Ivanič, expressões como *seleção*, *opções* e *escolhas linguísticas* podem ser “perigosamente enganosas” (1998, p. 54), se implicarem que um determinado escritor é capaz de escolher livremente entre alternativas, ou que as escolhas são uma questão de arbítrio individual ou de opção consciente. Para a autora, um importante componente da construção discursiva da identidade são precisamente os atos inconscientes de seleção dentre alternativas por parte da pessoa que escreve. Todavia, a própria noção de seleção já é socialmente construída, pois está sujeita a restrições de fatores sociais e à influência de convenções sócio-historicamente situadas. Assim, conforme Ivanič, a construção discursiva da identidade do escritor em termos de um estilo “próprio” ou, antes, de um estilo “apropriado” por ele como aquele com o qual deseja se identificar, dentre diversos discursos socialmente disponíveis, resulta do conjunto de recursos mediacionais (gêneros de texto, por exemplo) ao qual aquele escritor tem acesso, bem como dos padrões de escolha socialmente condicionados que caracterizam esses recursos.

Admitido o papel central do discurso e da linguagem na construção da identidade em um sentido mais geral, parece inevitável inferir que esse papel será ainda mais preponderante no caso da construção da identidade relativa especificamente à escrita acadêmica ou, noutros termos, no caso da construção discursiva da identidade do escritor no contexto acadêmico.

3 LETRAMENTOS, IDENTIDADE E ESCRITA ACADÊMICA

Aqui adoto como ponto de partida a tese defendida por Ivanič (1998), para quem a escrita é um “ato de identidade” pelo qual as pessoas se alinham a possibilidades socioculturalmente delineadas de estar no mundo, reproduzindo ou contestando valores, crenças e interesses característicos de práticas e discursos dominantes. É particularmente o caso dos estudantes de cursos de graduação, que ao ingressarem no novo mundo da universidade, “provavelmente descobrirão que seus discursos e práticas [da universidade] dão suporte a identidades diferentes daquelas que eles trazem consigo” (IVANIČ, 1998, p. 33).

Do ponto de vista dos Novos Estudos de Letramento, essa concepção da escrita acadêmica se coloca em linha com a noção de um modelo ideológico de letramento, por oposição a um modelo autônomo (STREET, 1984), e assim caracteriza a escrita como uma prática social sujeita a uma série de restrições e condicionamentos sócio-históricos

e culturais, não se configurando, por exemplo, como uma habilidade adquirida de uma vez por todas (na educação básica, provavelmente) e transferível para o novo contexto de uso, a universidade.

A propósito disso, Lea e Street (1998, 2006) propõem que a escrita acadêmica seja tratada a partir da perspectiva dos *letramentos acadêmicos*, por contraposição às perspectivas das habilidades de estudo e da socialização acadêmica. A perspectiva dos letramentos acadêmicos procura dedicar uma atenção especial “às relações de poder, autoridade, produção de sentidos e *identidade* que estão implícitas no uso de práticas de letramento em contextos institucionais específicos” (LEA; STREET, 2006, p. 229), e não apenas às habilidades linguísticas ou à socialização do estudante em disciplinas específicas⁴.

É nessa perspectiva que Ivanič (1998) discute a relação entre escrita acadêmica, letramentos e identidade. Para a autora, o letramento pode ser entendido com ênfase nas habilidades ou nos modos de uso da escrita. Para dar conta desse último sentido, Ivanič adota a noção de “ecologia do letramento”, em conformidade com a metáfora proposta por Barton (1994). Assim, o foco do letramento se concentra na atividade social, de modo que “os atos reconhecíveis de leitura e escrita se tornaram o que são em virtude das necessidades e dos propósitos sociais que procuraram atender em sua evolução” (IVANIČ, 1998, p. 62). Essa visão ecológica do letramento coloca em destaque os múltiplos eventos de letramento em que se envolve, por exemplo, o estudante na tarefa de produzir um artigo científico. Uma vez que os eventos de letramento se definem como eventos em que textos desempenham um papel central, Ivanič ressalta que a visão ecológica do letramento apresenta um valor significativo para uma teoria da identidade do escritor por colocar em pauta “a maneira como a identidade das pessoas é implicada e construída tanto por suas atividades letradas como por suas escolhas linguísticas” (1998, p. 64).

Ivanič utiliza ainda outro conceito central nos Novos Estudos de Letramento, o de práticas de letramento, para fazer a relação entre cultura e identidade. É através das práticas de letramento, entendidas como um aspecto das práticas sociais, que os indivíduos se alinham a valores, crenças e interesses particulares (p. 66). Conforme a autora, a noção de práticas de letramento é “particularmente relevante” para o estudo da identidade na escrita acadêmica, uma vez que devem ser vistas como “as respostas de uma pessoa ou grupo a uma determinada demanda da vida que de alguma forma envolve a linguagem” (p. 67). Os estudantes universitários são pessoas que enfrentam o desafio de construir um novo aspecto de sua identidade assumindo-se como membros da comunidade acadêmica. Para isso, precisam lidar com valores que eventualmente entrarão em conflito com outros aspectos de sua identidade. Assim como a identidade, também o letramento será uma construção contínua e não algo dado de uma vez por todas.

O envolvimento contínuo e crescente do aluno com a leitura e a produção dos gêneros mais valorizados na universidade, ou seja, a sua inserção nas práticas e eventos

⁴ Tratei mais detalhadamente das três abordagens à leitura e escrita no ensino superior em trabalhos anteriores como, por exemplo, Bezerra (2012).

de letramento que cercam o discurso acadêmico, será um fator decisivo para a construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico. A participação do aluno, do ponto de vista da relação entre identidade e diferença a que se referem Woodward, Silva e Hall (2012), será sensivelmente marcada por oposição à participação do professor ou pesquisador, este visto como aquele que “sabe” e o aluno, como aquele que “está aprendendo”. Em ambos os casos, a identidade será um fator crucial para a compreensão da escrita acadêmica, uma vez que também esta, como qualquer outra forma de escrita, realiza-se em profunda imbricação com o contexto social (IVANIČ, 1998).

4 INTERTEXTUALIDADE E PLÁGIO NA ESCRITA ACADÊMICA

Ainda seguindo a perspectiva de Ivanič (1998), destaco a relação entre intertextualidade e plágio como uma questão crucial na escrita acadêmica em geral e particularmente na escrita de estudantes no ensino superior. Trata-se de uma questão que, ademais, apresenta fortes implicações para uma discussão sobre a identidade do estudante como escritor no ambiente acadêmico ou, como quer a autora, fazendo uma leitura crítica do conceito popularizado por Swales (1990), em uma comunidade discursiva acadêmica.

Levando-se em conta o que diz Porter (*apud* Ivanič, 1998) sobre a intertextualidade, é possível compreendê-la como um aspecto central do processo pelo qual o estudante procura se apropriar dos discursos da comunidade acadêmica. Dessa forma, os estudantes estão “reproduzindo outros textos no seu próprio texto na tentativa de escrever algo aceitável para a comunidade” (IVANIČ, 1998, p. 84). Trata-se em última instância de uma caminhada empreendida pelo estudante em busca de uma “voz pessoal” na escrita acadêmica. A questão crucial para os estudantes diz respeito à manutenção das fronteiras entre o que a academia considera como intertextualidade, isto é, o uso adequado dos textos de terceiros, documentado através da citação e correspondente referenciação bibliográfica, e o plágio, visto como a apropriação dos textos alheios sem conceder aos autores os devidos créditos conforme determina a ética do discurso acadêmico.

Outra forma de tratar a questão tem a ver com a relação entre imitação e modelagem da identidade. Para autores como Brooke (*apud* Ivanič, 1998), discutindo o letramento literário e não o acadêmico, o estudante ou o escritor em geral aprende a escrever não pela imitação de textos ou processos, mas pela imitação de outro escritor. De acordo com o autor, mais do que imitar formas, estilos e processos, o estudante imitaria as pessoas, personalidades e identidades que os produzem. A imitação se traduz em modelagem na medida em que o estudante adapta a identidade do outro escritor de uma maneira particularmente sua. O ensino da escrita poderia, então, ser considerado bem sucedido quando

efetivamente modela uma identidade que os estudantes possam aceitar [...] quando parte de sua identidade se torna uma identidade de escritor, quando percebem que ser escritor de uma determinada maneira é um modo válido e interessante de agir no mundo” (BROOKE *apud* IVANIČ, 1998, p. 85).

A construção discursiva da identidade do estudante via escrita acadêmica, portanto, implica não só aprender a usar a escrita criativamente, mas também a utilizar os discursos de outros de maneira própria e também criativa. Na ótica de Ivanič (1998), a noção de intertextualidade contribui para uma teoria da identidade do escritor por destacar que essa identidade, por um lado, não é nova nem individual, e sim constituída pelos discursos que adota; por outro lado, é parcialmente determinada pelo modo particular como o escritor combina ou lança mão dos discursos de outros. Nessa perspectiva, a fronteira entre intertextualidade e plágio se mostrará tênue, embora a academia não só admita, mas valorize e até exija a primeira e rejeite decididamente o segundo.

5 LETRAMENTOS, ESTUDOS DE GÊNEROS E O ARTIGO CIENTÍFICO

Diálogos entre os estudos de letramentos acadêmicos e as teorias de gêneros não apenas são possíveis como têm acontecido em alguma medida, como mostram, por exemplo, o uso que Ivanič (1998) faz do conceito de comunidade discursiva proposto por Swales (1990) e trabalhos conjuntos como Russell *et al.* (2009), para quem “o conceito de gêneros está implícito em cada um dos modelos propostos para abordar a escrita dos estudantes no ensino superior” (p. 252). Particularmente, considero o conceito de gêneros mais produtivo para entender conceitos como práticas e eventos de letramento do que a noção geral e um tanto abstrata de “textos” que é comumente utilizada nos Novos Estudos de Letramento⁵.

A concepção de gêneros aqui adotada consiste em uma combinação de aportes da abordagem do Inglês para Fins Específicos, conhecida no Brasil (um tanto inadequadamente) como “Sociorretórica”, com aportes da abordagem dos Estudos Retóricos de Gêneros, mais conhecida como “Nova Retórica” ou “Escola Americana”. Na primeira perspectiva, concordo com Swales (1990) em conceber os gêneros como “classes de eventos comunicativos” caracterizados por propósitos comunicativos em comum, entre outros aspectos. De acordo com o autor, são esses propósitos comunicativos que efetivamente dão origem a textos concretos socialmente reconhecidos como ligados por traços prototípicos capazes de caracterizá-los como pertencentes ao gênero em questão.

O conceito swalesiano já aponta para um diálogo com os Estudos Retóricos de Gêneros conforme representados por Bazerman (2005, p. 31), para quem o gênero se identifica antes de tudo como um “fenômeno de reconhecimento psicossocial”, e não como um conjunto de características estruturais ou traços formais. Embora reconheça a importância da forma, inclusive como a primeira e mais imediata pista para o reconhecimento do gênero, aqui o encaro como forma de ação social tipificada e recorrente na linha de Miller (2012) e como “formas de vida” e “enquadres para a ação social” no sentido de Bazerman (1997).

⁵ Acredito ser possível demonstrar que em muitas ocasiões, nos trabalhos dos autores filiados a essa abordagem, o termo *texto* pode ser substituído por *gênero* com proveito e sem qualquer prejuízo para a teoria.

Sob essa concepção, o artigo científico tal como produzido pelos estudantes de alguma forma se alinha com a categoria prototípica do gênero nos moldes como é concebido na academia, mais particularmente na área de Letras/Linguística, no caso deste estudo. Além disso, os textos efetivamente produzidos como pertencentes ao gênero resultam da ação social dos estudantes no processo da construção discursiva de sua identidade como escritores na comunidade discursiva acadêmica. A noção, ainda que precariamente adquirida⁶, sobre o que seja o gênero artigo científico o configura como um poderoso enquadre para a ação social dos estudantes em sua tentativa de construir uma identidade no ambiente acadêmico.

6 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO COMO ESCRITOR: O ARTIGO CIENTÍFICO

Neste tópico, inicialmente apresento de forma sumária os procedimentos metodológicos que foram adotados, indicando sua origem e escopo, ao lado da definição do *corpus* a ser analisado. Em seguida, apresento a análise e a correspondente discussão dos resultados alcançados.

6.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizando contribuições de diferentes procedências teóricas, Castelló *et al.* (2011) propõem uma metodologia para analisar a “voz do autor” na escrita acadêmica que envolve três aspectos: o posicionamento, a intertextualidade e a organização da informação. A intenção dos autores é que os procedimentos metodológicos propostos funcionem como um “sistema de análise de textos escritos que seja útil tanto para o estudo de textos em construção (sucessivos rascunhos) como para o estudo de textos finais” (p. 111).

Para os fins deste estudo, conquanto reconheça a relevância das três categorias propostas, aplicarei, seguindo a definição dada pelos autores, apenas o critério da intertextualidade, considerando que se trata de um recurso não só inevitável, uma vez que todo texto se relaciona com outros textos, como requerido como condição *sine qua* para a constituição do artigo científico, visto que este encontra seu lugar na academia enquanto se constitui no diálogo com outros trabalhos científicos.

Na tentativa de tratar a intertextualidade de forma abrangente, a proposta de Castelló *et al.* (2011) abrange um contínuo que busca dar conta da referência a outros textos em dois polos que seguem da referência mais explícita à menos explícita, considerando que a intertextualidade não se limita a textos efetivamente lidos e citados. Assim, serão observados os seguintes aspectos, como propostos pelos autores (p. 113):

- Citação direta.
- Citação indireta. Implica parafrasear e comentar uma determinada citação.

⁶ De fato, para Bartholomae (1985), os estudantes terão que assumir a prática de letramento representada pelo artigo “mesmo antes de saberem o que estão fazendo”.

- Menção a uma pessoa, documento ou enunciado. Exige explicar com as próprias palavras o que uma determinada fonte expressa, sem emitir juízo de valor.
- Comentário avaliativo sobre um enunciado, texto ou outras vozes invocadas.
- Uso de frases ou termos associados a pessoas, grupos de pessoas ou documentos.
- Uso da linguagem característica de determinadas formas de comunicar, discutir com outros, ou de tipologias de documentos: gêneros, vocabulário, padrões de expressão.

Para a análise reportada neste estudo, selecionei cinco artigos científicos produzidos por alunos do 5º período de um curso de Licenciatura em Letras, como trabalho final da disciplina Linguística II, na versão final apresentada após uma primeira correção pelo professor. Esses trabalhos foram resultado de um processo desenvolvido ao longo do semestre letivo em que o professor, no caso, este pesquisador, com o apoio de uma aluna mais experiente que atuava como monitora, procurava desenvolver nos alunos a consciência sobre a necessidade, os desafios e as dificuldades dos letramentos acadêmicos como forma de construção da identidade no interior de uma comunidade acadêmica. As temáticas dos artigos foram determinadas pelos próprios alunos, mas em geral envolveram a discussão de dados textuais à luz das teorias de gêneros ou de perspectivas de análise do discurso.

Para este estudo, concentrei a análise apenas na introdução e no primeiro tópico de cada artigo, considerados como suficientes para se perceber as estratégias empregadas pelos estudantes no diálogo com os textos/discursos de outros. Os subsídios necessários para se compreender o processo de construção da identidade do aluno através da escrita serão, pois, buscados na maneira como a intertextualidade se manifesta nas referidas partes do artigo.

Portanto, minha opção foi investigar esse aspecto da construção discursiva da identidade com base numa análise textual, o que não significa ignorar que globalmente o processo é bem mais complexo e de forma alguma poderia ser inteiramente elucidado apenas com um foco na superfície textual. Considero, entretanto, que o texto, se não é condição suficiente, é condição necessária para a compreensão do meu objeto de estudo.

6.2 LETRAMENTO ACADÊMICO E IDENTIDADE: O QUE REVELAM OS DADOS

O exame atento dos trabalhos dos alunos mostra que estes adquiriram uma consciência⁷ bastante explícita das peculiaridades textual-discursivas do gênero que se propõem a produzir, considerando-se o elevado índice de utilização de outros textos científicos em seus próprios textos. Os estudantes percebem que o artigo científico, na comunidade acadêmica, é um gênero que emerge do e para o diálogo entre pesquisadores. Assim, incorporam a intertextualidade como um traço constitutivo do artigo por meio de citações e alusões de diferentes tipos, inclusive aquelas que eventualmente não serão sancionadas pela comunidade por serem identificadas como plágio, por não explicitarem suas fontes.

⁷ Sobre a consciência crítica dos gêneros (bem como o seu ensino), ver Devitt (2004, 2009).

Inicialmente, salta aos olhos a elevada incidência de citações diretas, presentes em todos os artigos tanto na introdução como no tópico inicial, em geral partes dedicadas a explicitar e a iniciar a discussão da base teórica do trabalho. Quantitativamente, as citações diretas representam 38% das ocorrências das categorias de intertextualidade analisadas, diferentemente das citações indiretas, por exemplo, que ocorrem em 6% das vezes em que detectamos a intertextualidade no *corpus* (cf. Gráfico 1). Embora não seja usada de uma forma única em todos os trabalhos, a citação direta aparece sempre associada a outra forma de intertextualidade, particularmente a comentários avaliativos com indicação da fonte, a qual é inferida da própria citação direta, ou a trechos que o leitor experiente reconhece como de terceiros mas que não trazem essa indicação. O primeiro caso é representado pelo Exemplo 1.

Exemplo 1: Citação direta seguida de comentário avaliativo

[AC2]⁸ Conforme Aquino e Souza (2008, p. 33) “os gêneros textuais são tidos como ações sócio-históricas e culturais, uma vez que são práticas sociais [...]” Percebe-se que os gêneros contribuem para o desenvolvimento de diversas ações na sociedade, por meio deles as comunidades comunicativas interagem e realizam seus objetivos.

Com essa estratégia, o estudante utiliza as palavras textualmente citadas de terceiros como apoio para o seu próprio comentário, que por outro lado não é independente, visto que continua seguindo muito de perto o conteúdo do texto consultado. Apesar disso, me parece que aqui o estudante-escritor investe mais claramente na construção do seu próprio discurso uma vez que se sente respaldado pela autoridade citada. Essa relação entre o discurso do outro, citado diretamente, e o comentário do aluno, se faz de uma forma diferente no Exemplo 2, em que um longo trecho introdutório, não identificado como citação, precede a citação direta que acontece apenas dois parágrafos abaixo.

Exemplo 2: Citação direta precedida de trecho sem indicação da fonte

[AC3] A linguagem é uma forma de comunicação organizada pelos gêneros textuais, que orienta a conduta das pessoas na maneira como elas vão se relacionar com as outras. Gênero é mais do que uma maneira como as pessoas se comunicam, é também um jeito de olhar e compreender a realidade. Eles existem em grande quantidade. Como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variação na sua construção. Alguns deles são: cartas, piadas jornal, entre outros.

[Parágrafo omitido]

Todo gênero tem seu suporte, eles variam, pode ser um livro, um jornal, um outdoor que é o que especificaremos, mas adiante. Ele é de grande importância para que o gênero circule na sociedade. Conforme Marcuschi, “pode-se dizer que o suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”(2003, p.23).

Portanto, embora se possa reconhecer nos trechos anteriores o discurso do autor que finalmente vem a ser citado, esse conteúdo não é associado a ele pelo aluno-escritor. A recuperação dessa pertença e, conseqüentemente, da forma inadequada como o estudante se apropria do texto do autor, fica a cargo do leitor e do seu conhecimento

⁸ Referirei os cinco artigos científicos que compõem o *corpus* como AC1, AC2, AC3, AC4 e AC5.

de textos anteriores ao do aluno. O *corpus* apresenta diversas ocorrências dessas combinações, em que o trecho não citado ou o comentário avaliativo tanto podem preceder como suceder a citação direta.

De particular relevância para esta análise, rivalizando em ocorrências com a citação direta, destaquem-se os numerosos recortes de textos ilustrados pelo Exemplo 2, que evocam e até reproduzem o discurso alheio sem citá-lo conforme as normas estabelecidas pela academia. Esses recortes, identificados no Gráfico 1 como “trechos sem indicação da fonte”, totalizam 32% das ocorrências no *corpus*. Essa categoria ilustra vividamente a dificuldade que o aluno ainda enfrenta no processo de constituição de sua identidade como escritor no ambiente acadêmico.

Casos de citação indireta foram identificados em apenas dois dos cinco artigos analisados. Nesses casos, o estudante apenas se refere ao nome do autor e à data da publicação e em seguida parafraseia a parte do conteúdo que lhe interessa trazer para o artigo, como se pode verificar a seguir.

Exemplo 3: Citação indireta

[AC4] A partir de um breve estudo sobre análise do discurso, através do estudo desenvolvido por Brandão (2002), aonde vimos que o processo de interação verbal passa a construir uma realidade fundamental da língua, conseguimos perceber elementos usados na construção de textos publicitários para envolver e persuadir o consumidor, seja de uma forma original ou repetindo esquemas estereotipados com menos grau de originalidade Citelli (1998).

Um problema na construção do texto é que, apesar de evocar dois autores no curto espaço de cinco linhas, o aluno não deixa claro quais partes da citação se referem a cada um deles. Mais uma vez, a recuperação dessa informação fica por conta dos conhecimentos anteriores do leitor acerca do tema e dos próprios autores. Falta ao aluno a habilidade para marcar com clareza o pensamento de cada autor e discuti-lo de forma pertinente para o seu trabalho. Em outras ocorrências, no entanto, a paráfrase resumidora do pensamento do autor é bem caracterizada pelo aluno, como se vê no Exemplo 4. Nessa ocorrência, o aluno expõe consistentemente o pensamento do autor, assumindo como sua a tarefa de descrever com as próprias palavras o conteúdo evocado.

Exemplo 4: Citação indireta

[AC1] No discurso político segue sempre um padrão estratégico que segundo Citelli (2004) são três pontos de fundamental importância: divulgação, adesão e justificativas/explicação. Na divulgação o candidato irá fazer uma breve apresentação [...] A adesão se encarrega em garantir que o que foi anunciado tenha uma repercussão positiva [...] A justificativa/explicação será o que irá garantir a adesão no discurso [...]

Um dos aspectos da intertextualidade apontados por Castelló *et al.* (2011) que me pareceram mais difíceis de identificar, ou melhor, de verificar sua existência, foi a “menção a uma pessoa, documento ou enunciado” com a exigência de “explicar com as próprias palavras o que uma determinada fonte expressa, sem emitir juízo de valor”. Admitindo-se a coerência dessa proposta, teríamos algo como uma paráfrase “neutra”, o

que dificilmente se pode verificar na linguagem em uso. O Gráfico 1 registra 5% dessas ocorrências, o que foi possível apenas incluindo na categoria listas enumerativas de autores evocados pelo estudante como base teórica, como no Exemplo 5, mas nesses casos falta “explicar com as próprias palavras”. Uma ocorrência mais próxima do que propõem os autores me pareceu ser representada pelo Exemplo 6, mas ainda assim não é possível afirmar que o comentário do aluno não emite “juízo de valor”. O próprio ato de citar, a escolha de quem, de qual trabalho e de que parte citar já indica um posicionamento e portanto um juízo de valor.

Exemplo 5: Menção “neutra” como lista enumerativa da base teórica

[AC4] Para produzir o presente artigo, foram utilizados como referencial teórico Citelli (1998), Chalhub (1987), Brandão (2002), Ilari; Geraldi (2004) e Martelotta (2011).

Exemplo 6: Menção “neutra” usando “as próprias palavras”

[AC5] Uma das características dos gêneros digitais é a de integrar imagem ao texto, ou seja, a imagem complementa o sentido do texto, de modo que ambos mantêm relações muito próximas (DIONÍSIO, 2005).

Finalmente, vejamos o caso da última categoria proposta por Castelló *et al.* (2011), que se refere ao uso pelo aluno-escritor de “linguagem característica de determinadas formas de comunicar, discutir com outros, ou de tipologias de documentos: gêneros, vocabulário, padrões de expressão”. As ocorrências foram praticamente nulas no *corpus* e a identificação da estratégia, um tanto precária e sujeita a revisão. Apenas um exemplo me pareceu inequívoco.

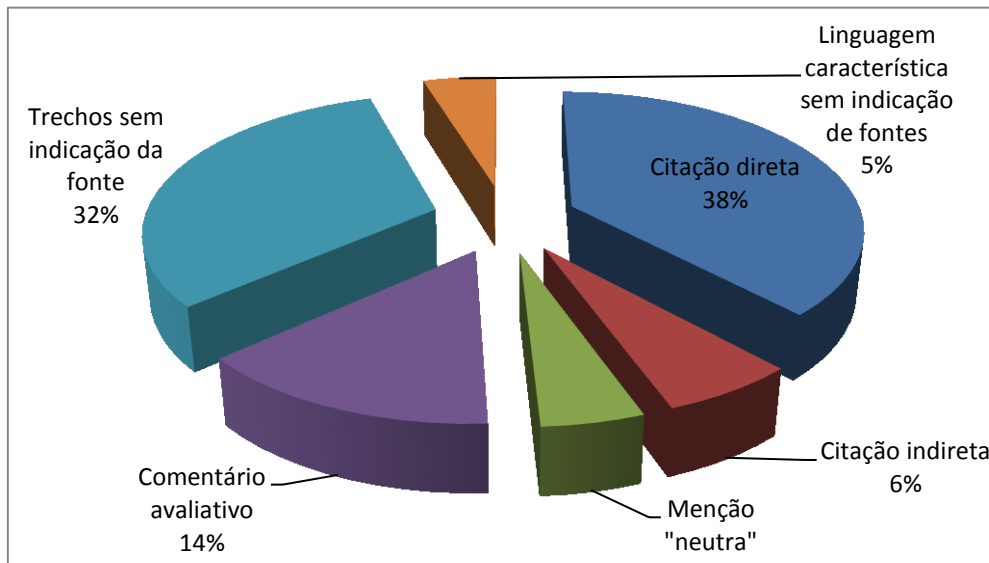
Exemplo 7: Uso de linguagem característica/padrão típico do gênero artigo científico

[AC5] Apesar de existir muitas pesquisas sobre gêneros ainda são poucas as análises que contemplam os propósitos comunicativos presentes neles, especialmente quando se refere a gêneros compartilhados em *sites* que promovem a interação entre as pessoas, como é o caso do Facebook.

Nesse trecho, o aluno-escritor executa um movimento retórico típico para a introdução do gênero artigo científico, conforme o modelo CARS proposto por Swales (1990)⁹. O estudante cria um espaço retórico para sua pesquisa, pela estratégia de indicar uma lacuna no conhecimento construído na área disciplinar. Trata-se de um movimento bastante sofisticado e que não teve similares no restante do *corpus*. Nesse caso, talvez seja significativo ressaltar que o aluno em questão, no momento da produção desse artigo para uma disciplina, também realizava pesquisa como bolsista de Iniciação Científica, o que lhe conferia maior intimidade com o gênero artigo científico em relação aos seus colegas.

⁹ O modelo CARS, composto por três movimentos retóricos (*moves*) foi utilizado por Swales (1990) para analisar introduções de artigos de pesquisa do ponto de vista da organização das informações. Segundo o teórico, no segundo movimento, uma estratégia comumente empregada pelos autores do artigo é indicar uma lacuna na área disciplinar. Para análises de gêneros acadêmicos baseadas no modelo CARS, ver, por exemplo, Bezerra (2001, 2006).

Gráfico 1: Intertextualidade como marca de construção da identidade



Fonte: Elaboração do autor

Considerando o *corpus* no todo, observamos ainda que a intertextualidade é um fenômeno menos complexo na introdução do artigo do que no seu tópico inicial, provavelmente porque a introdução se dedica a apresentar o trabalho ao leitor, enquanto o primeiro tópico já se concentra especificamente na fundamentação teórica e, assim, mostra um esforço maior no sentido de travar um diálogo com os respectivos autores e trazê-los para dentro do texto que se está produzindo. Por isso, a ocorrência de intertextualidade, na forma da citação direta e indireta ou de alusões diversas a obras e a autores, é bem mais intensa nesse tópico teórico.

Nos exemplos discutidos, a intertextualidade aparece como uma das evidências de como o estudante, ao lidar com a produção do artigo científico, se situa no processo de letramento acadêmico e, dessa forma, de que maneira constrói academicamente a sua identidade no ambiente da universidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei refletir sobre a maneira como a identidade, vista como fenômeno plural e dinâmico, numa perspectiva não essencialista, encontra no discurso um dos aspectos determinantes de sua constituição. A vinculação entre identidade e discurso, por sua vez, faz com que aquela se configure como uma questão pertinente também ao campo dos letramentos. Considerando que a constituição dos letramentos no ambiente acadêmico requer o trato com uma modalidade específica de escrita, esta acaba assumindo uma posição de evidente centralidade na construção discursiva da identidade. A construção discursiva da identidade no ambiente acadêmico se dá fundamentalmente pela escrita, e esta se constitui ainda no diálogo de um escritor com outros escritores. Daí a relevância da categoria de intertextualidade para o exame das estratégias de que os escritores se utilizam para firmar suas posições em meio à comunidade acadêmica.

Para o estudante, o processo de construção de uma identidade acadêmica se apresenta como algo mais complexo, pois se trata de adquirir familiaridade com discursos próprios do ambiente ou, nas palavras de Bartholomae (1985), de “inventar a universidade” para cada ocasião de letramento. Uma das maneiras socialmente mais valorizadas de construir uma identidade no meio acadêmico, ou de inventar a universidade, é através da produção do artigo científico, provavelmente o gênero de maior prestígio na maioria das áreas disciplinares.

Assim, numa confluência de noções teóricas como identidade, linguagem/discurso, letramentos, escrita acadêmica e gêneros, procurei, através do uso da categoria de intertextualidade, examinar como os estudantes constroem sua identidade como escritores em uma comunidade acadêmica. Os resultados mostram que os estudantes valorizam significativamente o diálogo com autores reconhecidos na área disciplinar, de cujos discursos se apropriam ou com os quais procuram se identificar principalmente por meio de estratégias como a citação direta e o uso referenciado ou não de extratos dos textos desses autores.

A forte dependência dos estudantes em relação ao discurso dos autores, que acaba ocupando a maior parte do espaço textual na produção do artigo, ao que tudo indica sinaliza a fase inicial da constituição de uma identidade ou de uma “voz” propriamente sua no campo acadêmico, que deverá se afirmar gradualmente à medida que forem cada vez mais expostos à leitura e à produção do gênero. Nesse estágio inicial, a dependência inclusive manifesta como plágio algumas vezes parece quase inevitável.

Finalmente, deve-se ressaltar que, a despeito da produtividade e da relevância da categoria de intertextualidade, adotada para este estudo, outros aspectos podem e devem ser observados no estudo da identidade do aluno-escritor na relação com os letramentos acadêmicos, inclusive aqueles sugeridos no modelo proposto por Castelló *et al.* (2011): o posicionamento e a organização das informações. O emprego dessas e de outras categorias de análise certamente contribuirão, em pesquisas futuras, para uma compreensão mais profunda do fenômeno aqui focado.

REFERÊNCIAS

BARTHOLOMAE, D. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). *When a writer can't write: studies in writer's block and others composing process problems*. New York: Guilford Press, 1985. p. 273-285.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written communication*. Oxford: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 1998.

BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W.; OSTROM, H. (Ed.). *Genre writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth: Boynton-Cook Publishers/Heinemann, 1997. p. 19-26.

_____. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C.. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-46.

_____. The diversity we become: education and agency in writing unique selves within evolving communities. *Revista Triângulo*, Uberaba/MG, v. 2, n. 1, p. 13-29, jan/jun. 2009.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BEZERRA, B. G. *A distribuição das informações em resenhas acadêmicas*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

_____. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

_____. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

CASTELLÓ, M.; CORCELLES, M.; ÑESTA, A.; BAÑALES, G. VEGA, N. La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, v. 44, n. 76, p. 105-117, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Teresina, v.12, n.2, p. 56-71, 2010.

DEVITT, A. J. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

_____. Teaching critical genre awareness. In: Bazerman, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 337-351.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. New York: Routledge, 2000. p. 16-34.

HOFFNAGEL, J. C. A narrativa como lugar da expressão de identidade social. In: HOFFNAGEL, J. C. *Temas em antropologia e linguística*. Recife: Bagaço, 2010. p. 63-79.

IVANIČ, R. *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

_____. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>> Acesso em: 26 ago. 2010.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 21-41.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in “academic literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse/West Lafayette: Parlor Press, 2009. p. 395-423.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

Recebido em: 08/06/14. Aprovado em: 26/11/14.

Title: *Academic literacy and identity construction: the production of research article by graduation students*

Author: *Benedito Bezerra*

Abstract: *In their career at college graduation, students seek to construct an identity in academic settings, which involves engaging in specific literacy practices and literacy events. Literacy events in academic settings include the production of prestigious genres such as the research article. In this paper, we analyze, under the light of Cultural Studies,*

New Literacy Studies, and Rhetorical Genre Studies, the production of scientific articles by undergraduates in Language as a part of the process of students' integration in literacy practices and literacy events in academy. We analyzed five articles written by students, focusing on aspects of intertextuality, taken as evidence of attempts at building the literate identity of students in academic settings through the production of the research article in dialogue with already recognized writers. Results indicate that students seek to identify their production with authors through strategies such as direct quoting and other forms of use of their texts.

Keywords: *Academic literacy. Identity. Genre. Research article. Intertextuality.*

Título: *Letramientos académicos y construcción de la identidad: la producción de artículo científico por alumnos de graduación*

Autor: *Benedito Bezerra*

Resumen: *En su trayectoria en la graduación universitaria, estudiantes procuran construir una identidad en el ambiente académico, lo que implica involucrarse con prácticas y eventos de letramiento específicos. Los eventos de letramiento en el ambiente académico incluyen la producción de géneros de prestigio, como el artículo científico. En este trabajo analizamos, bajo la luz de los Estudios Culturales, Nuevos Estudios de Letramiento y Estudios Retóricos de Géneros, la producción de artículos científicos por estudiantes de graduación en Letras como parte del proceso de inserción de los estudiantes en prácticas y eventos de letramiento en la academia. En el estudio focalizamos, en cinco artículos producidos por alumnos, aspectos de la intertextualidad, tomados como evidencia del proceso de construcción de la identidad letrada de los alumnos en el ambiente académico, a través de la producción del género en diálogo con escritores reconocidos en el campo. Los resultados indican que los estudiantes procuran identificarse con los autores por medio de estrategias, como la citación directa y otras formas de uso de sus textos.*

Palabras-clave: *Letramientos académicos. Identidad. Género textual. Artículo científico. Intertextualidade.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150105-1214>

O AGIR LINGUAGEIRO E A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Eliana Merlin Deganutti de Barros*

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

Resumo: Neste artigo, tendo como objeto de análise o processo de escrita de uma carta de reclamação ancorado na metodologia das sequências didáticas, apresentamos um panorama teórico do agir comunicativo, a fim de se chegar a um quadro conceitual da ação languageira usado por nossa pesquisa de doutoramento (abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico-intervencionista) como parâmetro para a análise da produção textual em situação de ensino-aprendizagem da língua. Esse quadro é resultado de empréstimos de conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev e da sua apropriação pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo. A conscientização do processo que envolve a ação languageira mostrou-se de suma importância no clareamento de aspectos envolvidos no processo do ensino da produção de textos em ambiente escolar.

Palavras-chave: Teoria da atividade. Ação languageira. Produção de textos.

1 INTRODUÇÃO

Todas as espécies animais têm formas de agir socializadas, porém é no *agir verbalizado* que o ser humano distingue-se dos demais animais, uma vez que a espécie humana é a única, aparentemente, a ter desenvolvido a linguagem verbal e a mobilizar signos organizados em artefatos semióticos repletos de sentido, isto é, em textos/discursos. Isso permitiu ao homem “construir um espaço *gnoseológico*, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos” (BRONCKART, 2006, p. 137). Esse agir possibilitou ao homem, também, construir *ferramentas* (materiais e simbólicas) para intervir no mundo, transformando-o, bem como construir e acumular conhecimentos.

Mas qual a configuração desse agir languageiro nos processos interacionais? E como ele se realiza no espaço escolar, no âmbito do ensino da escrita? Para tratar desses questionamentos, trazemos, neste artigo, um recorte de uma pesquisa de doutoramento¹, a qual teve como objetivo investigar, no contexto brasileiro de ensino público da Língua Portuguesa, o funcionamento da metodologia que embasa o procedimento “sequência didática de gêneros”, criado pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) para direcionar o ensino da produção de textos.

* Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta. Email: edeganutti@hotmail.com.

¹ Pesquisa desenvolvida no Programa de Estudos da Linguagem da UEL, sob orientação da Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

Para o ISD, a produção de um texto no *locus* escolar não pode ser uma simples tarefa de apropriação do código linguístico e das normas que regem a ortografia e a gramática da língua oficial. Ela deve ser fruto de uma *ação languageira* na qual o aluno assume seu papel de *agente* e *age* intencionalmente para atingir os objetivos propostos (mesmo que simulados didaticamente), usando os instrumentos semióticos disponíveis na sua língua, ou seja, os diversos *gêneros de textos* que fazem parte da cultura letrada, legados a nós por gerações anteriores. Para isso, o papel da escola é fundamental, uma vez que é ela a *principal agência de letramento* (KLEIMAN, 2006). É, sobretudo, no ambiente escolar que o aluno desenvolve *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para agir verbalmente nas diversas práticas discursivas criadas pela sociedade e sedimentadas nas diversas *esferas da comunicação* (BAKHTIN, 2003) – do cotidiano, do trabalho, jornalística escolar, etc.

Reconhecendo a necessidade de a escola, sobretudo, a disciplina destinada ao ensino da língua materna, desenvolver capacidades de linguagem para que o jovem possa assumir seu papel de agente nas práticas sociais, é que o ISD propõe o procedimento *sequência didática* (doravante SD), uma ferramenta para o ensino da produção textual, estruturada a partir dos conceitos pedagógicos que envolvem a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)² de Vigotski (2008). A SD é “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”, cujo objetivo é buscar “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”³ (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Ela é um dispositivo que permite que os objetos de ensino da língua – relacionados aos eixos da escrita, leitura, oralidade e análise linguística – sejam organizados em um projeto didático, a partir de um *objeto unificador* (NASCIMENTO, 2011): o gênero textual.

Tomando como aporte esse embasamento teórico-metodológico, a pesquisa de campo que subsidiou a investigação buscou a colaboração de uma professora da escola pública para realizar um projeto de produção escrita estruturado na metodologia das SD. Tal projeto foi desenvolvido em 2009, num 6º ano do Ensino Fundamental⁴, tendo como objeto unificador o gênero “carta de reclamação” – texto epistolar não comercial, de ordem privada (não publicado pela imprensa), cujo objetivo é reclamar de problemas da comunidade.

Tomando como pano de fundo análises de processos envolvidos no projeto da produção escrita da carta de reclamação desenvolvido durante *a pesquisa etnográfica de sala de aula*⁵ (BORTONI-RICARDO, 2008), trazemos, neste artigo, uma discussão

² Barros (2013) traz um paralelo entre a metodologia das sequências didáticas e a noção de ZDP de Vigotski.

³ A SD é composta por quatro etapas centrais: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos/oficinas e a produção final (cf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

⁴ Contexto geral da pesquisa de campo: Escola Estadual pública, da periferia da região Norte de Londrina (PR); 6º ano, turma A, do período matutino, com 33 alunos, a maioria em idade regular para a série, mas com sérios problemas de letramento.

⁵ A pesquisa de doutoramento enquadra-se na área da Linguística Aplicada, a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativa, de cunho etnográfico-intervencionista.

sobre o conceito epistemológico do agir – geral e linguageiro –, tendo como foco a Teoria da Atividade de Leontiev (1983, 2006) e a adaptação dessa Teoria pelos pesquisadores do ISD. Nesse diálogo epistemológico, elaboramos um esquema da ação linguageira, utilizando conceitos originais da Teoria Atividade de Leontiev e a sua apropriação pelos pesquisadores do ISD. Para complementar a discussão teórica, trazemos, também, fundamentos para a análise do contexto de produção do agir pela linguagem. Como resultados empíricos, apresentamos análises: do primeiro módulo da SD construída, cujo objetivo é motivar o aluno para o ato da reclamação, focando o ponto de vista do agir comunicativo; das produções de um aluno (produção inicial e final), selecionadas como exemplo de um agir linguageiro “autêntico”, mesmo que em situação de ensino-aprendizagem.

2 O AGIR LINGUAGEIRO NO QUADRO GERAL DA ATIVIDADE

A fim de esquematizar um quadro teórico da atividade linguageira que possa ser usado na análise dos processos que envolvem a produção textual, trazemos, primeiramente, as contribuições da Teoria da Atividade de Leontiev (1983, 2006), inspirada no materialismo dialético de Marx⁶. Nessa discussão, apresentamos, também, a adaptação do ISD para a abordagem da atividade e um esquema da ação linguageira que aborda tanto conceitos de Leontiev quanto do ISD. É a partir desse esquema que nós, posteriormente, analisamos, na seção analítica, o primeiro módulo da SD da carta de reclamação, elaborada para a intervenção em sala de aula. Para ilustrar as discussões que se seguem, procuramos, sempre que possível, trazer como exemplo o objeto de ensino unificador da SD – o gênero “carta de reclamação”.

Para iniciar, apresentamos as proposições de Leontiev (2006), pois foi esse autor soviético quem sistematizou, a partir dos estudos de Marx, o conceito de *atividade*. Para o autor, atividade refere-se aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (2006, p.68). Nessa teoria, a *motivação* para o agir deveria partir do próprio *objeto* para que, então, o processo se configurasse em uma *atividade*. Para exemplificar essa ideia, o autor apresenta a seguinte situação: um estudante começa a ler um livro como preparação para uma prova, porém é avisado de que tal leitura não é mais essencial para o exame. Nesse caso, ele pode desistir prontamente da leitura ou continuá-la, independentemente da nova situação. No primeiro caso, nota-se que não foi o conteúdo do livro (*objeto*) que *motivou* o processo, mas a *necessidade* de ser aprovado no exame, diferentemente do segundo caso, no qual a motivação partiu do próprio objeto – o conteúdo do livro. Para Leontiev (2006), no primeiro caso, a atividade não é a leitura em si, mas a preparação para a prova. Vemos que, para o autor, uma das principais características da atividade é seu caráter objetivo.

⁶ Embora o autor aborde o agir geral, é perfeitamente cabível fazer uma transposição dos conceitos trabalhados para o âmbito do agir linguageiro.

Formulando seu quadro conceitual, o autor soviético diferencia *atividade* de *ação*. Esta última seria caracterizada por um “processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige)” (p. 69). No caso do exemplo dado, a leitura dirigida para a preparação do exame seria, na verdade, uma *ação*, pois aquilo para o qual ela se dirige – o conteúdo do livro – não é exatamente a sua motivação. A ação, vista dessa forma, tem um caráter “mecânico”. Entretanto, “para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2006 p. 69). Ou seja, o objetivo da *ação* de ler para passar no exame tem de estar em articulação direta com a *atividade* principal de ler para dominar o conteúdo do livro.

Para ilustrar, fazemos um paralelo com um dos focos da pesquisa – a apropriação de um gênero de texto, a carta de reclamação. Na concepção de Leontiev (2006), o aluno, ao agir pela linguagem por meio da escrita da carta de reclamação, estaria inserido em uma *atividade linguageira* quando a motivação do seu agir coincidissem com os objetivos do gênero – reclamar formalmente para as autoridades competentes, no *papel discursivo* de um cidadão, sobre problemas da comunidade, a fim de solucioná-los. Poderíamos considerar uma *ação de linguagem* quando a motivação, por exemplo, se vinculasse a fatores pedagógicos como, por exemplo, tirar uma boa nota, passar de ano, ou simplesmente cumprir uma tarefa escolar. No último caso, vemos que o objetivo da ação de escrever a carta para cumprir uma obrigação escolar está diretamente relacionado ao objetivo da atividade linguageira, uma vez que, sem o conhecimento de tal objetivo – reclamar de um problema da comunidade – a ação não se realizaria.

Partindo desse ponto de vista, Leontiev (2006) distingue dois conceitos no seu quadro teórico da atividade: os *motivos compreensíveis* (motivação da atividade principal, do conhecimento do sujeito do agir), e os *motivos eficazes* (aqueles que efetivamente movem a ação). Fazendo um paralelo com outros dois conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev (1983) – *significação* e *sentido* –, podemos dizer que a *significação* da atividade estaria para os *motivos compreensíveis*, assim como o *sentido* estaria para os *motivos eficazes*. Para o autor, *significação* e *sentido* são, muitas vezes, não coincidentes e até contraditórios, sendo essa não coincidência denominada *alienação*⁷. Por exemplo, o *significado social* (ou motivação compreensível) do trabalho do operário é produzir com eficiência algum produto, embora o *sentido* (motivação eficaz) possa ser o de ganhar um bom salário para sobreviver.

No exemplo do agir linguageiro exposto, também há essa *alienação* motivacional quando o *sentido* da escrita da carta passa a girar em torno apenas do cumprimento da tarefa escolar e o *significado social* do gênero torna-se simplesmente um pretexto para a escrita textual. Esse processo, porém, não é estável: os motivos compreensíveis podem se transformar em motivos realmente eficazes, e se inserir em uma “atividade autorregulada”, ou seja, *significação* e *sentido* se tornariam a mesma coisa, fora de um contexto de alienação motivacional. No nosso exemplo, o aluno pode se transformar em um agente-produtor autônomo, desvinculado das obrigações escolares, e agir, por meio da linguagem, numa situação social específica, na produção autêntica de uma carta de

⁷ Conceito adaptado do materialismo dialético de Marx.

reclamação, motivado pela significação social do gênero. Tudo vai depender, segundo Leontiev (2006), de uma tomada plena de consciência da esfera de relações envolvida nessa atividade. No âmbito do ensino, essas relações são, na maioria das vezes, novas para o aluno, por isso necessitam de um trabalho explícito e sistematizado para a “tomada de consciência”. No caso da atividade de escrita da carta de reclamação, a esfera social é perpassada pelas relações hierárquicas entre a instituição “cidadão” e a instituição do “poder público” que rege a sociedade – relações essas que não fazem parte das atividades (gerais ou languageiras) do cotidiano do aluno.

Para a análise dos dados gerados pela pesquisa, embora aderindo aos princípios gerais da Teoria da Atividade de Leontiev (2006), principalmente no que diz respeito ao caráter social e objetivo da atividade, fazemos uma distinção entre *atividade* e *ação*, diferentemente da proposta do autor soviético, uma vez que tomamos por base as adaptações feitas pelo ISD – fonte teórica básica da nossa pesquisa – a esse aparelho conceitual. Mantemos, para tanto, a utilização dos conceitos de *significação* e *sentido*, assim como de *motivação compreensível* e *eficaz*, conforme postulados por Leontiev (2006), mas sem vinculá-los à noção de *ação* como processo mecânico.

No quadro teórico do ISD, de forma geral, *atividade* é o termo utilizado para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO, 2005, p. 249); “um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123). As atividades, por sua vez, são constituídas de *ações*, a saber, “condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (MACHADO, 2005, p. 249). Isto é, a atividade estaria dirigida para o agir coletivo e, a ação, para o agir individual – acepção que mantemos na pesquisa.

Na perspectiva semiológica do agir proposta pelo ISD, de forma geral, para ser considerado *ação*, um evento precisa estar fundamentado no tripé: *motivo*, *intenção* e *capacidade* (física, psíquica ou languageira). Assim, “o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 2006, p. 210). Por exemplo, a queda de um fruto de uma árvore é considerada apenas um acontecimento natural, diferentemente da *ação* de colher esse mesmo fruto. Na ilustração, a motivação poderia ser o fato de o sujeito estar com fome; a intenção poderia ser “comer o fruto”; já as capacidades seriam os recursos – físicos e cognitivos – para fazer tal ação.

Da mesma forma que o agir geral, uma ação languageira configura-se como um evento (nesse caso, linguístico) movido por um *motivo* (ou *razão para o agir*), fruto de uma *intenção* (representação de um efeito) e imputável a um *agente* (sujeito que assume uma responsabilidade, por ser dotado de *capacidades de linguagem*).

Na concepção epistemológica e metodológica do agir languageiro defendida pelo ISD, os gêneros de texto agem como *instrumentos* (recursos semióticos, externos ao sujeito) que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção. Para o seu agir, o agente-produtor precisa mobilizar *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), a saber, aptidões necessárias para o ato da produção languageira. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as *capacidades de linguagem* podem ser subdivididas em três níveis:

Quadro 1 – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da sua ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero às representações contextuais internalizadas pelo agente-produtor.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e planificação sequencial.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível, a seleção lexical e a construção sintática dos enunciados.

Embora classificadas em três níveis distintos, as *capacidades de linguagem* não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais. Essa proposta de subdivisão funciona muito mais no plano metodológico da pesquisa. É justamente da articulação entre os três níveis que resulta a ação linguageira e o “sucesso” da produção de um texto. Dessa forma, não há como avaliar a mobilização das capacidades fora da sua ação de linguagem: “o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas” (BRONCKART, 2006, p. 200). Sem a ação, os recursos/capacidades nada podem produzir ou reproduzir.

Fazendo uma articulação com a proposta da Teoria da Atividade de Leontiev (2006), podemos acrescentar dois conceitos à configuração geral do agir do ISD: a *necessidade* (que orienta e regula a ação a um meio objetivo) e as *operações* para a realização de uma ação. No percurso histórico da humanidade, os seres humanos elaboram/adaptam inúmeros objetos para atender às suas necessidades, criando, nesse sentido, não apenas novos objetos, mas também novas *necessidades* que geram novas formas de atividades. Ou seja, a ação parte sempre de uma *necessidade* criada pelo ser humano no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural. No âmbito do agir linguageiro não é diferente.

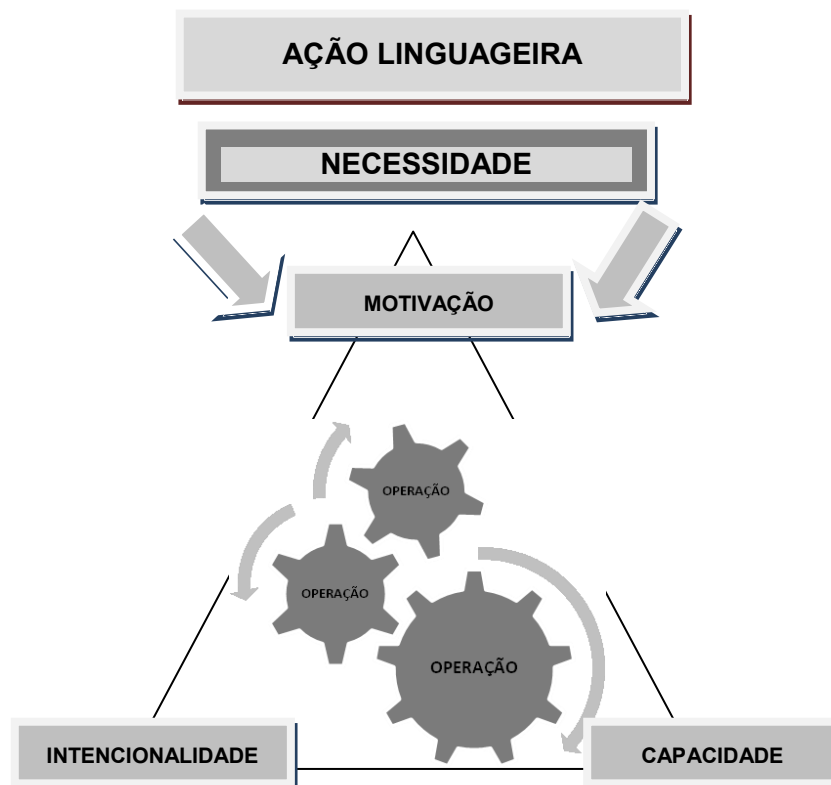
Tomemos como exemplo o advento da internet. Ao inventar essa ferramenta digital, o homem cria também novas necessidades de interação – as conversas *online* (simulação da conversa face a face), as trocas digitais de mensagens, a pesquisa bibliográfica digital, etc. –, o que faz emergir novas formas de atividade linguageira – os *chats*, as redes sociais, os *e-mails*, as plataformas digitais, etc. As atividades são, assim, direcionadas pelas *necessidades* criadas pelo homem na sua intervenção no mundo. Entretanto, a *necessidade*, por si só, não desencadeia uma ação, ela apenas direciona-a. Para que a ação ocorra é preciso que a *necessidade* transforme-se em *motivação* e articule-se a uma *intencionalidade* e a um *recurso para o agir*.

Por exemplo, a *necessidade* de emagrecer não implica, obrigatoriamente, a ação de fazer um regime. Para que a ação ocorra o sujeito precisa estar *motivado* (seja motivação compreensível ou eficaz: saúde, estética, etc.), ter a *intenção* de fazer o

regime *para*, por exemplo, “perder 5 kg”, assim como ter recursos para realizá-lo. Agora, quais os procedimentos necessários para que a ação se realize? Como *operacionalizá-la*? Por exemplo, para fazer um regime pode-se primeiramente ir a um nutricionista, que, com certeza, irá pedir exames preliminares para checar a saúde, e depois recomendar uma dieta controlada; com base nessa dieta, é preciso fazer compras de alimentos específicos, adequar os horários das refeições, matricular-se em uma academia, etc. A esses procedimentos necessários para a realização da ação, Leontiev (2006) dá o nome de *operações*. Para o autor soviético, além do caráter motivacional e intencional da ação, ela também apresenta um caráter *operacional*. Sendo assim, ele define *operações* como as formas de execução de uma ação, os vários procedimentos que o sujeito realiza para alcançar os seus objetivos acionais.

Dessa forma, incluímos na configuração geral da ação linguageira, tanto a noção de *necessidade* como o conceito de *operações*, ambos explorados por Leontiev (2006) na sua Teoria da Atividade. O esquema a seguir sintetiza a funcionalidade da ação linguageira, sob o ponto de vista assumido na pesquisa.

Figura 1 – Configuração da ação linguageira



No exemplo da ação linguageira representada pela escrita da carta de reclamação, o esquema acional poderia ter a seguinte configuração: existe um problema na comunidade que *necessita* ser solucionado (por exemplo, ruas esburacadas) que, por si só, não desencadeia uma ação; assumindo o *papel discursivo* de cidadão, o sujeito, *motivado* a solucionar esse problema (motivo compreensível), idealiza um *objeto* semiótico (a carta de reclamação) que possa satisfazê-lo; *intenciona*, dessa maneira,

reclamar e solicitar uma resolução para o problema, de maneira formalizada; para isso, deve ser dotado de *capacidades de linguagem* específicas que lhe possibilitem *operacionalizar* o agir, realizar as *operações* próprias desse objeto semiótico, como, por exemplo, saber textualizar sequencialmente o texto.

3 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA AÇÃO LINGUEIRA

Na teoria do agir comunicativo de Habermas (1989, 1999) – uma das bases epistemológicas do ISD –, o processo de interação verbal se dá no que o autor denomina “mundo vivido”, onde relações interpessoais se organizam e onde ocorrem as problematizações e discussões relativas à práxis humana. Esse “mundo vivido”, segundo Siebeneichler (1989), seria composto por três dimensões: a) a *cultura* – esfera que retém os saberes da humanidade; b) a *sociedade* – esfera responsável pela instituição de normas e regras, onde os indivíduos legitimam suas próprias convicções (a noção de convivência advém dessa esfera); c) a *personalidade* – síntese da cultura e da sociedade em que o indivíduo se insere, possibilitada pelo agir pela linguagem. Para Habermas (1999), o agir comunicativo acontece, portanto, nos eixos cultural, social e subjetivo, nos quais os sujeitos buscam reconhecer-se na sua individualidade e, ao mesmo tempo, como um ser coletivo que se comunica e interage com seus pares.

No quadro conceitual do ISD, a *ação linguageira* é a produção de um agente que constrói, conjuntamente, as coordenadas formais de três mundos formais: mundo objetivo, social e subjetivo. Essas coordenadas, “tornando possível a avaliação das interações em curso, fazem estas últimas passarem do estatuto de acontecimento natural ao estatuto de atividade unificadora de ações significantes” (BRONCKART, 2006, p.74). A representação desses mundos passa a constituir, pois, o *contexto específico de suas ações*.

Para Bronckart (2003), a expressão *situação de ação de linguagem* (e suas similares: condições de produção, contexto de produção, situacionalidade, etc.) refere-se às propriedades dos mundos formais que exercem influência sobre a produção de um texto. O autor ressalta que é preciso distinguir, no entanto, a situação da ação linguagem externa e interna. A primeira diz respeito às “características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever” (p. 91). Já a segunda, refere-se às “representações sociais sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou” (p. 91). E é justamente a situação de ação interiorizada que irá influenciar efetivamente a produção de um texto.

Entretanto, como um pesquisador/leitor/ouvinte pode ter acesso a essa situação, já que é ela que condiciona a ação de linguagem? Na verdade, não temos como ter acesso à “verdade” das representações contextuais internas de um agente-produtor. De acordo com Bronckart (2003, p. 92), “metodologicamente, a partir das informações referentes à situação de ação externa, não podemos formular senão hipóteses sobre a situação efetiva do agente”. No quadro teórico-metodológico elaborado por Bronckart (2003), essas representações configuram-se na *base de orientação* do agir linguageiro, a partir da qual as decisões de ordem discursiva e linguística são efetivadas.

De acordo com o modelo bronckartiano, para produzir um texto o agente precisa mobilizar suas representações sobre os três mundos formais, tomando duas direções:

- a) as representações são requeridas como *contexto da produção textual*, exercendo influência pragmática sobre a organização geral do texto;
- b) as representações são requeridas como *conteúdo temático* ou *referente* e vão influenciar os aspectos pragmáticos da organização textual.

Para o ISD, os fatores contextuais que exercem influência (necessária, mas não mecânica) sobre as produções languageiras podem ser agrupados, levando-se em consideração a proposição dos mundos formais de Habermas (1999), em dois conjuntos: a) o *mundo físico* da ação de linguagem; b) o *mundo sociossubjetivo* da ação de linguagem. No plano físico, o texto “resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2003, p. 93). No plano sociossubjetivo, a produção textual inscreve-se “no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 2003, p. 93). O quadro a seguir mostra as categorias abordadas pelo ISD para o tratamento desses dois planos contextuais:

Quadro 2 – Os parâmetros do contexto de produção

Contexto físico: coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto	Contexto sociossubjetivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa
• O lugar físico de produção	• O lugar social no qual o texto é produzido (escola, mídia, família, etc.)
• O momento de produção	• Os objetivos da interação
• O emissor: pessoa que produz fisicamente o texto	• A posição social do emissor: ou enunciador
• O receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto	• A posição social do receptor: ou destinatário

Fonte: adaptado de Bronckart (2003)

No modelo do ISD, o estatuto do sujeito que produz e recebe fisicamente um texto deve ser diferenciado do seu estatuto psicossocial, isto é, dos *papéis discursivos* que o sujeito assume na ação languageira. Um indivíduo – entidade física – pode, dessa forma, assumir inúmeros papéis discursivos, dependendo da situacionalidade da ação languageira. Por exemplo, uma jovem senhora pode agir por meio da linguagem como mãe, esposa, filha, aluna, professora, etc. Esses papéis não são determinados, *a priori*, pelo gênero, mas pelas representações do sujeito sobre o contexto da ação. Pode-se, assim, representar um papel de “mãe” ou “conselheira”, mesmo acionando o gênero “aula”, que, a princípio, demandaria um sujeito na função de “professora”. Para denominar, então, esse emissor-enunciador, o ISD usa a terminologia *agente-produtor*.

Na perspectiva teórica em questão, a ação de linguagem pode ser descrita sem que se faça menção às características linguísticas do texto que vai concretizá-la. No caso da ação da escrita de uma carta de reclamação, podemos descrevê-la da seguinte forma (hipoteticamente): no dia Y, em sua casa (espaço-tempo da produção), um sujeito X (emissor), assumindo o *papel discursivo* de cidadão (enunciador), *motivado* pela

necessidade de solucionar um problema da sua comunidade (conteúdo temático/referente), e com a *intenção* de reclamar formalmente para a autoridade competente (receptor/destinatário) para tentar solucionar tal problema (objetivo), escreve uma carta de reclamação (objeto textual) – com base em suas *capacidades linguageiras* de *operacionalizar* o agir.

No caso da nossa intervenção didática, o aluno (*emissor*) precisou assumir o *papel discursivo* de cidadão, para reclamar de um problema da sua comunidade (*objetivo da interação*), por meio da carta de reclamação (*instrumento da interação*). A carta foi entregue a seu *destinatário* real⁸ no final do projeto da SD (secretário municipal, prefeito, diretora da escola, etc.), por meio dos correios. A partir do cenário do agir linguageiro proposto para o projeto didático de produção da carta de reclamação, a SD assumiu o objetivo de desenvolver *capacidades de linguagem* para *operacionalizar* a escrita do gênero.

PRIMEIRA ETAPA DA SD DA CARTA DE RECLAMAÇÃO: CRIAÇÃO DE ESPAÇO PARA A NECESSIDADE E A MOTIVAÇÃO PARA O AGIR LINGUAGEIRO

Uma das características da metodologia das SD é a primeira fase desse procedimento didático: a apresentação da situação. Nessa etapa, o professor deve introduzir um problema de comunicação aos alunos, o qual deve ser “resolvido” com a produção de um gênero.

A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99 – grifos dos autores).

Essa etapa é responsável por, além de fazer com que os alunos compreendam a *necessidade* da produção do gênero, também sejam *motivados* para o desencadeamento da ação linguageira – uma motivação que promova um sincretismo entre a *motivação compreensível* e a *motivação eficaz*. Isso porque, nessa proposta didática, a *atividade* de escrita não deve ser *motivada* simplesmente por uma *necessidade* formal de aprendizado – objetivos puramente didáticos. O professor precisa criar uma *necessidade* que parta do *significado social* do gênero. Ele precisa *agir didaticamente* de forma que o *sentido* (*motivação eficaz*) da ação de produzir o texto seja, para o aluno, equivalente ao *significado social* (*motivação compreensível*) do gênero, não ocorrendo, assim, uma *alienação motivacional*. Percebemos, pois, que o ISD visualiza a produção não como uma mera “tarefa escolar”, mas como uma possibilidade de o aluno assumir-se como um agente-produtor “real”, mesmo que em uma situação didatizada, muitas vezes, “simulada” discursivamente.

Como *motivação* para a escrita da carta de reclamação, a SD propôs a “atividade do púlpito”, que consiste em usar um recurso didático existente em sala de aula, a *TV*

⁸ As cartas foram enviadas, via correios, a seus destinatários, no final da SD, depois de os alunos as terem digitado e preenchido os envelopes. Algumas cartas obtiveram respostas, outras não.

*pendrive*⁹, para exibir episódios do quadro “Púlpito” do programa televisivo *Altas Horas*, que tem como objetivo mostrar diferentes protestos da plateia, de forma aberta. Posteriormente, a SD propôs reproduzir o quadro “Púlpito” com os alunos, para que eles também pudessem fazer os seus protestos.

A princípio, a intenção foi colocar em evidência a “ação de reclamar”, de uma maneira lúdica e sem muito vínculo com a rotina de sala de aula, para, em seguida, levar os alunos a refletirem sobre as diversas formas discursivas da reclamação. A *necessidade* da escrita da carta de reclamação surgiria, nesse sentido, naturalmente, das reflexões dos alunos. O papel do professor, como mediador dessa atividade, seria o de levar os alunos a perceber a importância de se saber reclamar com os instrumentos corretos, a fim de se conseguir um encaminhamento viável para a solução de um problema, assim como fazer com que eles tomassem consciência da *significação social* da escrita de uma carta de reclamação: alguém que assume o *papel discursivo* de cidadão para reclamar e solicitar uma solução para um problema social (no nosso caso, um problema da comunidade dos alunos). Ele também teria a tarefa de “provocar” conflitos nos alunos em relação à situação social da comunidade, pois seria desse meio social que emergiriam os problemas-alvo das cartas de reclamação – ou seja, as representações do *referente textual*.

Por essas razões, o tipo de atividade planejada para o módulo foi classificado por nós como “motivacional” e, o tipo de tarefa, como “participação oral”. As atividades motivacionais para a escrita geralmente são trabalhadas de forma lúdica, sem uma sistematização muito rigorosa, uma vez que o objetivo é conseguir a adesão do aluno em relação a um projeto de escrita de um texto “real”, mesmo que em um ambiente de ensino-aprendizagem. A atividade do Púlpito, por essa razão, mobilizou, fundamentalmente, tarefas na modalidade oral. Os alunos foram, pois, levados a perceber a importância do ato de reclamar e a tomar consciência das diferentes possibilidades discursivas para se concretizar esse ato, com ênfase, sobretudo, na carta de reclamação.

Ao reproduzirmos o quadro “Púlpito” com os alunos, tentamos demonstrar que a reclamação é uma ação discursiva que pode se concretizar por meio de várias formas textuais, e que cada uma delas emerge de um contexto diferente: para cada objetivo, tipo de reclamação, temos um gênero de texto diferente, com pessoas que assumem *papéis discursivos* diferentes (isso foi sistematizado na lousa, a partir das reclamações feitas pelos alunos na atividade do Púlpito). Dos exemplos apresentados pelos alunos é que emergiu o gênero “carta de reclamação”. E foi desse ponto que começamos a levantar a *necessidade* de assumirmos o nosso *papel de cidadão* para reclamarmos dos problemas da comunidade (*conteúdo temático* das cartas). Foi somente após eles terem se *motivado* para a atividade de reclamar dos problemas locais que apresentamos o projeto de escrita da carta de reclamação. Nós não chegamos à sala de aula e colocamos como *tarefa* a escrita da carta. A produção escrita foi proposta como uma *atividade discursiva* autêntica, pois eles reclamariam de problemas reais da comunidade, por meio de um

⁹ A TV *pendrive* faz parte do Projeto Multimídia, o qual destinou a todas as salas de aula da rede estadual do Paraná televisores com entradas para VHS, DVD, cartão de memória e *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia.

instrumento semiótico não criado nos muros da escola, mas que existe e circula na sociedade: a *carta de reclamação*. A carta não seria alvo apenas de um trabalho didático, mas teria *enunciadores* e *destinatários* legítimos; seus *propósitos comunicativos* ultrapassariam a mera *atividade escolar*.

Essa primeira etapa da SD possibilitou simularmos um esquema real da *atividade de escrita da carta de reclamação*, assim como esquematizada na Figura 1. Instigamos os alunos a perceberem a *necessidade* de reclamarem dos problemas da comunidade (por exemplo, ruas esburacadas), problemas esses que, por si sós, não desencadeariam uma ação linguageira. Para tanto, essa *necessidade* precisou se transformar em *motivação*, ou seja, eles precisaram ser *motivados* a buscar solução para o problema (*motivo compreensível*, que pode também ser tomado como *motivo eficaz*, dependendo da forma como o aluno representa a atividade). A professora necessitou instigar os alunos, então, a assumirem o *papel discursivo* de cidadão (não mais de aluno), com a *intenção* de reclamarem e solicitarem uma resolução para um problema local, por meio de um *instrumento semiótico* específico, a carta de reclamação. Para isso, eles deveriam ser dotados de *capacidades de linguagem* específicas que lhe possibilitassem agir nessa interação linguageira de forma eficaz. É nesse ponto que o professor precisou “vender o seu peixe”, isto é, mostrar como seria importante o trabalho desenvolvido por meio da SD, pois ele seria todo voltado para “solucionar” os problemas *operacionais* de escrita da carta de reclamação que os alunos iriam escrever.

A atividade em questão proporcionou uma tomada de consciência em relação à ação de reclamar e um esclarecimento no que diz respeito aos contextos discursivos desse ato. Os alunos perceberam que cada reclamação tem um destinatário específico e uma (ou mais) forma discursiva para se concretizar. Outro ponto que indica a importância desse módulo são as reações perplexas dos alunos quando a professora diz que as cartas seriam endereçadas e enviadas aos seus destinatários reais. Comentários como “Professora, você tem certeza que o prefeito vai receber a minha carta?” eclodiram na sala (no caso da reclamação das ruas esburacadas), mostrando que os alunos já começavam a perceber a diferença entre as “redações” que normalmente faziam em sala de aula e a “produção” da carta de reclamação, cujo destinatário era uma pessoa do mundo extraescolar. Ou seja, eles perceberam que a atividade de escrita em que estavam sendo inseridos não era a mesma a que, comumente, eram convidados a participar como “redatores de textos escolarizados”¹⁰. Nesse novo cenário, eles tinham para quem escrever, por que escrever, sabiam que deveriam escrever não só como alunos, mas como alunos-sujeitos de seu dizer. É justamente a concepção de “produção de textos” defendida por Geraldi (2003) – textos escritos NA escola e não PARA a

¹⁰ No período de pré-intervenção didática, presenciamos e recolhemos, na turma pesquisada, inúmeras atividades de mera redação escolar, como, por exemplo, as que solicitavam que o aluno escrevesse um texto que contemplasse uma lista de palavras pré-selecionadas pela professora. Interessante como após mais de 30 anos da primeira publicação da coletânea *O Texto na Sala de Aula*, organizada por Wanderley Geraldi (1984/2002), que introduz discussões sobre a importância do texto como objeto discursivo no processo de ensino da língua (discussões essas consolidadas e ampliadas pelo autor em *Portos de Passagem*, em 1991 – GERALDI, 2003), encontramos ainda evidências de contextos de escrita artificiais como os observados na turma pesquisada.

escola. Os papéis discursivos já começavam a se distinguir nas representações dos alunos, mesmo que inconscientemente.

Entendemos que se esse primeiro momento da SD for bem elaborado e se o professor souber retomar em todos os módulos os elementos contextuais vislumbrados inicialmente (trazer para o plano da consciência), não é preciso, necessariamente, criar um módulo específico para trabalhar o “contexto de produção” de forma sistemática. Tudo vai depender, evidentemente, das características do gênero, da situação e dos objetivos da intervenção. No nosso caso, optamos por explorar alguns dos elementos contextuais, que entendemos ser importantes para a escrita do gênero, em uma atividade com o foco no confronto contextual e discursivo entre alguns gêneros epistolares. Dessa forma, o aluno pôde perceber que a carta de reclamação possui tanto semelhanças como diferenças em relação a outras modalidades de carta – carta pessoal, do leitor, comercial, etc. –, não somente no plano estrutural, mas também no situacional e discursivo, ao mesmo tempo em que internalizava o contexto de produção da carta de reclamação, objeto de ensino da SD.

EXEMPLO DA SINCRONIA ENTRE SIGNIFICAÇÃO SOCIAL E SENTIDO ATRIBUÍDO AO AGIR LINGUAGEIRO NO CONTEXTO DIDÁTICO DO ENSINO DA LÍNGUA

Na atividade da Pulpito tivemos reclamações sobre: 1) a função do presidente de sala; 2) a quantidade de tarefas de casa; 3) a professora de matemática; 4) quantidade de aulas; 5) o cancelamento do CELEM¹¹ (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) de espanhol; 6) ruas esburacadas; 7) mato em frente à escola; 8) material didático sem uso; 9) pessoas que passam fome; 10) horário de início das aulas. Interessante, nessa lista, é que três problemas apontados na atividade apareceram, depois, nas produções finais dos alunos (5, 6 e 7), o que demonstra o reflexo da atividade motivacional no agir languageiro dos alunos, já que a atividade didática não direcionou as reclamações: elas partiram das *necessidades* individuais dos alunos.

Para ilustrar a discussão trazemos uma breve análise do desenvolvimento das *capacidades de linguagem* de um dos alunos¹² que reclamaram do cancelamento do CELEM de Espanhol, tanto na primeira como na última produção¹³, revelando que a motivação para a escrita da sua carta partiu, primeiramente, de uma *necessidade social*, uma vez que ficou evidente o seu descontentamento com a situação protestada. Para esse aluno, com certeza, a motivação para a atividade da escrita da carta foi, ao mesmo tempo, *compreensível (significação social da atividade)* e *eficaz (sentido pessoal da atividade)*.

¹¹ O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade.

¹² Tivemos dois alunos que reclamaram desse problema. Para o aluno cuja produção foi selecionada para análise demos o nome fictício de Gabriela Barros. O nome da professora – Maria – também foi criado para efeitos de pesquisa.

¹³ Esse aluno já reclamou desse problema na atividade do Pulpito feita em sala de aula.

A seguir, quadro com a produção inicial – feita logo após a atividade de motivação (Púlpito) –, e a produção final, já com os ajustes feitos no processo de revisão e reescrita da carta de reclamação.

Quadro 3 – Primeira e última produção de uma carta de reclamação

NDR(a): primeira produção (simulação do layout da escrita manual)	NDR(b): produção final digitada
<p>Londrina, 28 de agosto de 2009.</p> <p>Prezada Diretora</p> <p>Olá Diretora Bruna.</p> <p>Fiquei muito contente com o projeto do celem que colocaram na escola, bastantes alunos se escreveram, mas nem todos iam nas aulas. Só que não achei muito certo as atitudes dos professores, eles fizeram um abaixo assinado para tirar o espanhol, e sem comunicar a professora Maria que nos ensina espanhol. Eu sei que o mínimo de alunos é vinte, mas minha turma tem onze indo freqüente nas aulas e uns três que não são matriculados, e sei que esses onze estão se esforçando para ir, acho que não é certo tirar o espanhol por causa da queles que não estão indo, e o esforço daqueles que estão indo?</p> <p>Agradeço sua atenção, Aguardo resposta</p> <p>Aluna: Gabriela Barros 5ª MA</p> <p>Professora: Maria Cordeiro</p>	<p>Londrina, 27 de novembro de 2009</p> <p>Ref.: Cancelamento do Celem</p> <p>Prezado Diretor do N.R.E. de Londrina,</p> <p>Sou aluna da escola estadual Olavo Bilac. No ano de 2009 me matriculei no Celem de espanhol, porém passou um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.</p> <p>Penso que não deveria ser cancelado o curso, pois as pessoas que fazem o Celem, com certeza, teriam oportunidades de um futuro melhor e, sem dúvida, o Celem de espanhol proporciona um aprendizado muito bom para os alunos. Em primeiro lugar, não são em todas as escolas que existe essa oportunidade. Em segundo lugar, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio. Finalmente, a quarta mais falada no mundo.</p> <p>Dessa forma, queria pedir para que tomassem as devidas providências.</p> <p>Muito obrigada pela atenção,</p> <p>Gabriela Barros</p> <p>Aluna da escola Olavo Bilac – 5ª MA</p> <p>Projeto Cidadania: profª. Maria Cordeiro</p>

Em relação à primeira versão, foi o texto que mais se aproximou da modelização do gênero feita para a pesquisa. Nele, é possível depreender as várias “etapas” que compõem *o plano global* da carta de reclamação. Há um cabeçalho com local e data, uma saudação inicial, a descrição do problema, junto com a ideia defendida, argumentos para justificar esse posicionamento, uma saudação final e a identificação do destinatário. Embora explicitamente não seja textualizada uma solicitação para a resolução do problema, ela pode ser recuperada implicitamente pelos posicionamentos assumidos no texto e pela *pergunta retórica* deixada no final da carta. Nessa produção não há um *tom* agressivo (como se verificou em várias cartas de alunos), embora a carta seja bastante crítica. Verificamos que quando o aluno consegue desenvolver uma *discursividade argumentativa*, o caráter reivindicatório do texto fica “camuflado”, sobressaindo, dessa forma, o problema-alvo da reclamação. Isso faz com que a ação linguageira de reclamar de um problema tenha mais chances de atingir seus objetivos reais. No caso da carta em questão, como o destinatário era a diretora da escola, percebemos que o aluno faz uma *representação contextual* menos formalizada, pois, apesar de a diretora ser uma autoridade, está próxima dos alunos, é acessível no

cotidiano deles. É por essa razão que a saudação é feita com um “Olá” – talvez a mesma que o aluno use no seu dia a dia escolar para cumprimentar a diretora.

Na versão final, esse aluno consegue um bom desenvolvimento quanto à *capacidade de ação*. Seu texto avança bastante em relação à formalidade requerida por esse tipo de interação, evidenciando que houve uma *reconcepção* (cf. MACHADO; LOUSADA, 2010) no que diz respeito à representação contextual da interação enunciador/destinatário. Os propósitos didáticos da atividade da escrita ficam, assim, “camuflados”, sobressaindo-se a ação languageira de um cidadão-aluno reclamando do cancelamento do CELEM de Espanhol da sua escola e pedindo providências para que seja resolvido o problema.

No que diz respeito à *capacidade discursiva*, mesmo a primeira versão apresentada já sendo satisfatória, o aluno consegue melhorar a sua linha argumentativa. A versão final está mais objetiva e com mais força argumentativa, uma vez que traz informações coletadas nas pesquisas solicitadas durante a SD como sustentação para a tese defendida: “o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio e a quarta mais falada no mundo”. Faltou, nesse caso, uma voz de autoridade para sustentar os dados. Como não trabalhamos as formas de sustentação dos argumentos – exemplificação, definições, voz de autoridade, etc. – não fizemos nenhuma intervenção nesse aspecto, pois acreditamos que uma única SD não consegue dar conta de todas as dimensões ensináveis do gênero. Na nova versão do texto, o aluno explicita o referente textual, apresentado como uma opção para a escrita da carta de reclamação, e também a solicitação da solução do problema. Interessante que ele não relata o problema minuciosamente como na primeira versão: o relato é bem sintético. Ele dá prioridade à apresentação de argumentos em defesa da sua opinião. Há, pois, uma mudança na representação do gênero: não seria um texto para apresentar um problema, mas para “lutar” pela sua resolução. Já o tom do texto atinge um grau de formalidade bem maior do que na primeira versão e mais adequado ao gênero.

Na versão final, o aluno também avança bastante em relação à *capacidade linguístico-discursiva*, a mais problemática na primeira carta. Os problemas ortográficos/gramaticais são sanados e a estética do texto se enquadra nos padrões textuais formais: paragrafação coerente, pontuação adequada, adentramento dos parágrafos. Em relação aos mecanismos de textualização, a conexão textual é a que teve maior avanço. Isso se deve, é claro, ao ensino sistematizado desse aspecto linguístico-discursivo em um módulo da SD. Diferentemente da primeira versão, na qual o aluno utilizava apenas o “mas” e o “e”, na versão final o aluno mobiliza os seguintes organizadores textuais: “porém”, “pois”, “com certeza”, “sem dúvida”, “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “finalmente”, “dessa forma”. Todos eles foram trabalhados em dispositivos didáticos elaborados especialmente para a SD, mostrando como o aluno necessita de “modelos” para poder *imitar* durante a fase de internalização de um gênero textual. Essa imitação, com o tempo, deixa de ser necessária, e o aluno passa a se autorregular no momento da produção textual, seja do gênero estudado ou de outro que mobilize a mesma estratégia linguístico-discursiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, tendo como ilustração o processo de escrita de uma carta de reclamação em ambiente escolar de ensino da Língua Portuguesa, apresentamos um panorama teórico do agir – geral e discursivo –, a fim de se chegar a um quadro conceitual da ação languageira usado por nossa pesquisa como parâmetro para a análise do ato verbal em situação de ensino-aprendizagem da língua. Esse quadro teórico é resultado de empréstimos dos conceitos da Teoria da Atividade de Leontiev (1983, 2006) e da sua adaptação, feita por pesquisadores do ISD (BRONCKART, 2006, 2008). Para complementar essa discussão, apresentamos, também, a visão do ISD em relação ao contexto da produção languageira, pelo fato de esse ser indissociável da própria ação de linguagem.

Nesse sentido, procuramos explicitar como o ato da produção textual pode ser vivenciado em sala de aula, levando-se em consideração a *necessidade* e a *motivação* – pilares da ação languageira –, a partir da elaboração de um módulo (ou oficina) “motivacional”, na etapa da SD denominada “apresentação da situação”. Acreditamos que essa fase da SD é de suma importância para seu “sucesso”, uma vez que é a partir dela que se “criam” *necessidades* e *motivos* para a escrita de gêneros de textos que circulam socialmente, representativos da cultura letrada (de prestígio ou não), e não meros textos escolarizados (ou “redações”) desprovidos de contextos situacionais. Essa metodologia de apropriação da língua toma sempre como referência práticas sociais materializadas em textos/discursos e, para tanto, o aluno precisa, segundo Leontiev (2006), de uma tomada de consciência da esfera social envolvida nessa prática. Tomada essa que passa desde a percepção da *necessidade* de escrita do gênero até o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* para *operacionalizá-lo* – conceitos esquematizados no quadro da ação languageira sistematizado para a pesquisa (Quadro 1).

Trouxemos, também, a produção de uma carta de reclamação por um aluno envolvido no projeto didático (objeto de análise da nossa pesquisa de doutoramento) como exemplo de uma ação languageira na qual a *motivação compreensível* da escrita transforma-se em *motivação eficaz*, mostrando que a *necessidade* da resolução do problema (referente da carta) foi o que realmente *motivou* a ação da escrita do aluno. Esse exemplo demonstra como o aluno precisa começar a tomar voz no processo de aprendizagem, se tornando *ator* da sua escrita – algo que só se consegue quando damos oportunidade de ele vivenciar uma ação languageira desprovida da artificialidade construída tradicionalmente pela escola para ensinar a língua materna.

É importante pontuar que essa imbricação entre as *motivações* – *compreensível* e *eficaz* – também ocorreu no processo de escrita dos outros alunos da turma, pois a SD foi toda direcionada para esse fim: fazer com que os propósitos comunicativos do gênero como objeto social se sobressaíssem em relação aos do gênero como objeto de ensino. Evidentemente, o ensino caminha para uma direção e a aprendizagem nem sempre o acompanha. A forma como essa imbricação se deu foi diversificada, pois cada aluno é um contexto em particular. Por exemplo, houve casos em que, mesmo a escrita evidenciando que o aluno estava incomodado com o problema relatado na carta, ele não

se mostrava motivado a trazer argumentos reais, coletados da sua experiência, para defender seu ponto de vista. Mesmo com todas as desigualdades próprias do processo de aprendizagem, a intervenção didática conseguiu atingir os seus propósitos, uma vez que fez com que os alunos vivenciassem uma experiência linguageira relevante como agentes-produtores de um gênero da esfera da cidadania.

Nesse sentido, acreditamos que é de suma importância, na formação docente do professor letrador – tanto a inicial como a continuada –, a discussão de todos esses conceitos envolvendo o agir linguageiro, uma vez que ela pode clarear muitos aspectos envolvidos no processo do ensino da produção de textos em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARROS, E. M. D. de. Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 76-89, jan./abr. 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.
- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado et al. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984/2002.
- _____. *Portos de passagem*. 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. De Guido A. de Almeida. Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de La acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades, 1999.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 9. reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 15-61.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Cone, 2006, p.59-83.
- MACHADO, A. R. (Org.). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Orgs.) *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum*, Londrina, v. 14, n.1, p. 421-445, jun. 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIEBENEICHLER, F. B. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em: 03/07/14. Aprovado em: 06/03/15.

Title: *The discursive action and the textual production at school*

Author: *Eliana Merlin Deganutti de Barros*

Abstract: *In this article, maintaining as object the analysis of writing a complaint letter process anchored at the didactic sequences methodology, we present a theoretical framework of the communicative action in order to achieve a conceptual frame regarding the discursive action used in our doctoral studies as parameter for the analysis of the textual production for the language teaching-learning purpose. This frame is result of the association of concepts from Activity Theory by Leontiev and their appropriation by researchers affiliated to the Socio-discursive Interactionism. The awareness regarding the process that evolves the discursive action raises as extremely important for clarification of the aspects involved in the teaching of text production process at school.*

Keywords: *Activity Theory. Discursive action. Textual production.*

Título: *La acción del discurso y la práctica de producción textual en la escuela*

Autor: *Eliana Merlin Deganutti de Barros*

Resumen: *En este artículo, teniendo como objeto de análisis el proceso de escrita de una carta de reclamación, basado en la metodología de las secuencias didácticas, presentamos un panorama teórico de la acción comunicativa para llegar a un cuadro conceptual de la acción del discurso usado por nuestra pesquisa de doctoramiento (abordaje cualitativo-interpretativa, con carga etnográfico-intervencionista) como parámetro para el análisis de la producción textual en situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Ese cuadro es resultado de préstamos de conceptos de la Teoría de la Actividad de Leontiev y da su apropiación por los investigadores del Interaccionismo Socio-discursivo. La concientización del proceso que involucra la acción del discurso se mostró de gran importancia en el aclaramiento de aspectos involucrados en el proceso de enseñanza de la producción de textos en ambiente escolar.*

Palabras-clave: *Teoría de la actividad. Acción del discurso. Producción de textos.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150106-1314>

CIÊNCIA E LINGUAGEM: INTEGRANDO DISCURSO E CONTEXTO NA ANÁLISE DAS CONCLUSÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS EXPERIMENTAIS DO MEMÓRIAS DO INSTITUTO OSWALDO CRUZ (1909-1919 E 1980-1989)

Bianca Walsh*

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, RJ, Brasil**

***Resumo:** Neste trabalho, foram analisadas as conclusões dos artigos científicos experimentais de um periódico brasileiro tradicional, considerando os períodos de 1909-19 e 1980-89. A análise integrou língua e contexto ao revelar tipos de argumentos, movimentos retóricos e traços linguísticos. Os achados foram a mudança de um discurso linear e menos retoricamente elaborado no primeiro período para uma densidade e ciclicidade altamente retóricas no segundo. Esses achados correlacionam-se com a mudança de uma comunidade de prestígio, coesa e pequena para uma comunidade grande e pressionada a adaptar-se aos parâmetros da big science sem nenhum apoio governamental. São discutidas contribuições aos estudos de gênero, estudos da ciência e ensino para fins acadêmicos.*

***Palavras-chave:** Ciência e linguagem. Artigo científico experimental. Seção de conclusão. Estudos de gêneros.*

1 INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero têm sido tradicionalmente associados com fins pedagógicos. A motivação para isso é a crença (compartilhada pela maioria dos estudiosos dessa área) de que o domínio da compreensão e da produção de gêneros específicos garantiria um acesso mais suave para grupos sociais específicos. Um plano de formação/educação que considere gêneros é, então, estratégico para "o sucesso do aprendiz em todas as situações retóricas" (JOHNS et al., 2006, p. 248). Dessa forma, para empoderar aprendizes e democratizar sua participação social, é interessante que desenvolvam uma metaconsciência dos aspectos dos gêneros (RAMANATHAN; KAPLAN, 2000).

Para além da aplicação pedagógica, alguns autores têm estudado gêneros para retratar comunidades científicas, considerando suas práticas sociais, crenças e objetivos específicos (SALAGER-MEYER, 1999; PEACOCK, 2002; SAMRAJ, 2002; AYERS, 2008; BRUCE, 2008). Em geral, estes estudos analisam comunidades de disciplinas diferentes ou de diferentes áreas do conhecimento (e.g. ciências sociais vs ciências físicas).

* Doutora em Letras. Email: bcnwalsh@gmail.com.

Para ambas as aplicações, um modelo de gênero que consiga abrangência e flexibilidade ao mesmo tempo é um ganho valioso. Em termos pedagógicos, ele forneceria a professores/formadores a oportunidade de simular competentemente a realidade discursiva que os aprendizes experimentarão no futuro. Em estudos sobre comunidades de discurso, o modelo favoreceria análises mais críticas e mais profundas – triangulando diferentes perspectivas sem perder de vista os aspectos que promovem mudanças em hábitos de discurso.

Com frequência, no entanto, os estudos de gênero consideram poucos elementos do discurso e geralmente os abordam com enfoque desigual: alguns pesquisadores dão mais atenção aos aspectos linguísticos, outros destacam a estrutura retórica. Para ilustrar como esta prática pode levar a equívocos, Coracini (1990) demonstrou que considerar apenas aspectos linguísticos nos artigos de pesquisa leva à conclusão ingênua de que o discurso científico é essencialmente objetivo. Na verdade, a impressão de objetividade é por si mesma um recurso argumentativo, sustentando a "ilusão de evidência empírica".

Alguns autores já argumentaram a favor de uma análise integradora. Swales (1990, 2004) usou evidências linguísticas como apoio para a caracterização de movimentos retóricos. Atkinson (1999) foi particularmente feliz ao cruzar a análise linguística, a análise retórica e a análise do contexto histórico em seu estudo. Bruce (2008) argumentou a favor da inclusão dos tipos de conhecimento processual (o que chamou “gêneros cognitivos”) na análise. No entanto, a sistematização de um modelo integrador para a análise de gêneros ainda é um desafio.

O objetivo deste artigo é responder a este desafio ao propor um modelo integrador, considerando especificamente as conclusões dos artigos científicos experimentais. O modelo fundamenta-se na Teoria dos Atos de Fala, considerando sua aplicação estendida ao discurso (“a macroestrutura pragmática”, van Dijk, 1977). Além disso, é inspirado na prática de análise do discurso de Atkinson, que adota dois procedimentos descritivos complementares: “a leitura analítica dos textos como imbuídos profundamente de seus contextos sócio-históricos [...] e a “leitura a partir de”, desses contextos a partir dos textos em si” (1999, p. 60).

2 O ESTUDO

O objeto deste estudo é uma coleção de artigos científicos experimentais de um periódico brasileiro renomado, “Memórias do Instituto Oswaldo Cruz” (MIOC), em dois momentos diferentes, 1909-1919 e 1980-1989. Esse é o periódico mais velho no Brasil, publicando ainda hoje, da área de Ciências da Vida.

2.1 O PERIÓDICO E OS PERÍODOS DE TEMPO ESCOLHIDOS

O MIOC é um veículo relevante para a produção científica no Brasil desde que começou (1909). Em seus primórdios, registrou a chegada do novo e revolucionário paradigma microbiológico, trazido por Oswaldo Cruz da França. Nos dias atuais, o periódico é reconhecido internacionalmente por sua excelência.

Os dois períodos escolhidos, 1909-1919 e 1980-1989, representam momentos chave na história, praticamente opostos em termos de oportunidade para os cientistas (SCHWARTZMAN, 1991 e 1982). O primeiro é caracterizado como a fase da ilustração brasileira, um momento favorável para os cientistas do Brasil que foram reconhecidos internacionalmente. O outro período é caracterizado como uma época de crise, marcada pela falta de financiamento e apoio e pela rápida internacionalização da ciência. Os cientistas neste momento são considerados "grupo de pressão" (SCHWARTZMAN, 1991 e 1994), já que tinham que lutar por recursos e por um lugar no cenário da *big science*.

2.2 SELEÇÃO DO CORPUS

O corpus *preliminar* incluiu cinco amostras de conclusões para cada um dos períodos. A análise preliminar ajudou a determinar a extensão de um padrão discursivo (NWOOGU, 1997, p. 121) e funcionou como treinamento para a análise definitiva. Essa análise foi submetida ao critério de validação de concordância intra-avaliador (PEACOCK, 2002, p. 485) seis meses após a primeira análise.

O corpus definitivo incluiu 12 conclusões de cada período, selecionadas aleatoriamente. A análise definitiva foi submetida a dois critérios de validação: concordância intra-avaliador, quatro meses após a primeira análise, e concordância interavaliador. Uma estudante de Doutorado em Linguística, cuja tese incluiu a análise de movimentos retóricos, avaliou 25% do corpus. Particularmente, a concordância interavaliador foi realizada apenas para a análise de movimentos retóricos, já que a análise dos tipos de argumentos é a novidade proposta neste trabalho e exigiria longo treinamento de outros avaliadores. As taxas de concordância foram 92,79% (intra) e 89,61% (inter). Um alto grau de concordância sugere que a interpretação tem uma "realidade psicológica" (KANOKSILAPATHAM, 2005, p. 273).

2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise incluiu dois procedimentos complementares: a leitura dos textos após o estudo de dados históricos e sociais (leitura contextual) e a leitura dos textos como indicadores simbólicos dos aspectos sociais e históricos (leitura interpretativa).

Para a leitura contextual, o contexto histórico geral de ambos os períodos foi estudado, considerando aspectos locais relativos ao periódico e a sua comunidade discursiva. As fontes de dados foram textos de historiadores e textos publicados no MIOC, tais como editoriais e notas de homenagem. A organização desses dados seguiu os critérios propostos por Swales (1990, p. 24-27) para caracterizar comunidades discursivas: objetivos públicos, mecanismos de intercomunicação, gêneros compartilhados e posição epistemológica compartilhada. O único critério que não foi considerado foi o léxico especializado, que exigiria mais tempo de pesquisa.

Para a leitura interpretativa, a análise ocorreu em três fases: 1) verificação da presença de argumentação; 2) avaliação dos movimentos retóricos; 3) avaliação dos tipos de argumentos e da estrutura argumentativa.

Além disso, os aspectos linguísticos foram submetidos a uma análise computadorizada, ajudando a evidenciar as leituras contextuais e interpretativas. Para Upton e Connor (2001, p. 318), a análise em múltiplos níveis, combinando a análise dos movimentos retóricos manualmente categorizados e a análise computadorizada dos aspectos léxico-gramaticais, é eficaz e valorosa.

De forma geral, o modelo de análise integrou os três níveis de linguagem, locucional, ilocucional e perlocucional, correspondentes, respectivamente, aos aspectos linguísticos, movimentos retóricos e tipos de argumentos. Esses três níveis de linguagem combinados foram confrontados com os dados contextuais. A Figura 1 demonstra a relação intrincada desses elementos.

Figura 1 – Modelo de análise

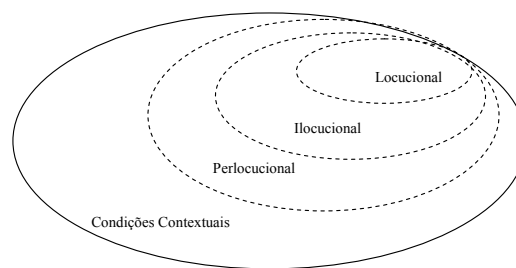


Figura 1- Modelo de Análise

Observando a imagem cuidadosamente, é possível ver através dela partindo das condições contextuais para o nível locucionário e vice-versa. Essa representação enfatiza o fato de que, quando fenômenos discursivos são considerados, não há nenhum ponto privilegiado para o início da análise.

2.3.1 ANÁLISE DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS (NÍVEL LOCUCIONAL)

Para a análise dos aspectos linguísticos, o *corpus* foi examinado pelas ferramentas Wordlist e Concordance do *Wordsmith tools* 5.0. O concordanciador foi usado especificamente para buscas refinadas, tais como a de advérbios, filtrando-se a busca com terminações típicas de advérbios. A outra ferramenta forneceu informações sobre palavras específicas ou tipos de palavra, tal como o verbo modal "pode". O programa fornece informações sobre a frequência dos itens e a distribuição dos itens no *corpus*.

A escolha dos itens foi guiada principalmente pela busca de marcas de argumentação e subjetividade. A busca foi inspirada em estudos sobre a relação entre a modalização e a argumentação (KOCH, 2006; GUIMARÃES, 2001; NEVES, 2007); as hipóteses levantadas com o uso do programa Unitex; e hipóteses originadas da autora sobre o discurso científico.

Tabela 1 – Elementos e categorias linguísticas

<i>Elementos/categorias</i>	<i>Resultados da busca</i>
Verbo ser	é; são; era; eram
Verbos modais	poder e dever (em diferentes flexões)
Advérbios em mente	possivelmente; perfeitamente; principalmente; provavelmente; facilmente; absolutamente; realmente; parcialmente; extremamente; determinadamente; meticulosamente; detalhadamente; frequentemente; geralmente; dificilmente; somente; totalmente; normalmente; substancialmente; visivelmente; potencialmente; profundamente; essencialmente; preferivelmente; relativamente; corretamente; enormemente; favoravelmente; fortemente; extraordinariamente; classicamente; claramente; aparentemente; predominantemente; notoriamente
Uso da 1ª pessoa e da voz passiva	verbos na 1ª pessoa do plural; o pronome 'nós'; voz passiva
Modos e tempos verbais	subjuntivo; verbos no futuro do pretérito; verbos no futuro do presente
Conectivos de contraste	mas; entretanto; por outro lado; ao contrário; não obstante; enquanto; ainda; contudo; embora
Conectivos de causa e efeito	em vista disso; devido a; assim; por isso; porque; já que
Expressões e conectivos de adição e ênfase	também; mesmo; realmente; da mesma forma; de fato; além disso; incluindo
Expressões de intensidade	muito; tudo; poucos; somente; apenas; quase; parcial
Adjetivos	possível; necessário; difícil; importante; fácil; provável; correto; conveniente
Verbos de cognição	achar; julgar; pensar; concluir; ver (compreender); verificar; saber
Verbos de volição	querer, precisar
Verbos que representam a relação do falante com o objeto de conhecimento	verificar; obter; identificar; observar; parecer; notar; merecer; detectar; sugerir

O programa Unitex 2.0 funcionou como o primeiro identificador de algumas classes de palavra, porque ele tem dicionários etiquetados (embora o etiquetador não seja perfeito). Uma falha grande desse programa, entretanto, é o fato de que os textos não podem ser tratados separadamente – o que explica o uso do Wordsmith como o programa definitivo de busca.

2.3.2 ANÁLISE DE MOVIMENTOS RETÓRICOS (NÍVEL ILOCUCIONAL)

Para identificar os movimentos retóricos, evidências textuais e linguísticas foram combinadas (PEACOCK, 2002, p. 485). As evidências eram verbos, marcadores discursivos, marcadores metadiscursivos (MORAES, 2005) ou estruturas textuais tais como narrativas (Tabela 2, mais adiante).

Os movimentos retóricos usados neste trabalho (Tabela 3, mais adiante) foram uma combinação dos movimentos retóricos propostos por Swales (1990) e dos movimentos novos identificados no *corpus preliminar*.

2.3.3 ANÁLISE DOS ARGUMENTOS (NÍVEL PERLOCUCIONAL)

Para verificar a presença de argumentação nas sessões de conclusão, usamos a modalização como um índice geral. A modalização é a manifestação da subjetividade

do falante e de seu relacionamento com o ouvinte. A conexão entre a modalização e a argumentação parece ocorrer através de três liames. O primeiro deles é o debate, a negociação entre as partes. Por meio da modalização, o locutor marca os “tipos de atos que deseja realizar e fornece ao interlocutor pistas quanto as suas intenções” (KOCH, 2006, p. 86). Neves (2007, p. 200) argumenta que

em um enunciado marcadamente modalizado, também deva estar mais marcada a função interpessoal, exatamente pela evidente presença do falante e do destinatário, tanto no comprometimento epistêmico (que se liga a um papel semântico do tipo experimentador, ligado ao falante) como no envolvimento deôntico (que envolve as diversas pessoas do discurso, centrando-se no ouvinte). (NEVES, 2007, p. 200)

Tabela 2 – Exemplos de movimentos retóricos

<i>Evidências Textuais/linguísticas</i>	<i>Exemplos:</i>	<i>Interpretação</i>
Verbos	o parasitismo das glândulas anais pelo <i>T. cruzi</i> nos gambás <u>sugere</u> um grau elevado de adaptação hospedeiro-parasita...	O verbo aponta para uma conclusão do fato anterior, com um grau de incerteza, no entanto: 'dedução e hipótese'.
Marcadores Discursivos	... um grau elevado de adaptação hospedeiro-parasita, <u>dado que</u> os parasitas estão protegidos contra à resposta imune no lúmen das glândulas...	O marcador aponta para uma explicação da conclusão prévia: 'Explicação'.
Elementos textuais	Após o uso contínuo de inseticida com ação residual, o <i>T. infestans</i> foi erradicado, interrompendo a transmissão doméstica da doença de Chagas. O <i>P. megistus</i> , espécie nativa de grande mobilidade, circulando ativamente do ambiente silvestre para o doméstico, passou a ser o único triatomíneo capturado, cuja colonização domiciliar é impedida pela pressão do inseticida utilizado na Vigilância Epidemiológica aí implantada a partir de 1974 (Dias, 1982).	Toda a passagem é narrativa, com verbos e expressões de tempo no passado: “narrativa do fenômeno”.
Outras evidências	<u>Os fatos, somados, reforçam</u> a possibilidade de transmissão dos “pêros” da doença de Chagas...	Neste caso, as palavras sublinhadas sugerem uma metalinguagem sobre o texto. O sintagma “os fatos” imprime um caráter objetivo a tudo que foi previamente dito. Essa passagem ilustra os “marcadores ideacionais” (MORAES, 2005, p. 81), isto é, organizadores de blocos de ideias. O verbo 'reforçar' contribui para o movimento geral de dedução. Então, trata-se de um exemplo de “dedução e hipótese”.

O segundo liame é a dúvida, a incerteza da argumentação, que particularmente favorece o debate. Esse aspecto é manifestado pela distância ou pela proximidade do locutor com relação ao que diz (KOCH, 2006, p. 86). A modalização epistêmica, particularmente, materializa os graus de incerteza em termos do conhecimento e das percepções de mundo do locutor. Este tipo de modalização é encontrado especialmente em discursos técnicos e científicos (NEVES, 2007).

Tabela 3 – Movimentos retóricos nas seções de conclusão

<i>Movimentos Retóricos</i>	<i>Referência</i>	<i>Exemplos:</i>
Declaração de Resultados	Swales, 1990	Estas granulações têm eletividade para o gram, em relação ao resto do bacilo. (XB ¹)
Informação Prévia	Swales, 1990	Na utilização da sorologia como rotina para auxílio diagnóstico é conveniente que as técnicas utilizadas sejam de fácil operacionalização e interpretação, não envolvendo equipamentos ou reagente de alto custo. (YG)
Resultado Inesperado	Swales, 1990	... “... não foi possível se notar qualquer diferença significativa entre os camundongos infectados com cem cercárias da cepa Porto Rico do <i>S. mansoni</i> e aqueles com igual infecção pela cepa Feira de Santana. (YE)
Referência à Pesquisa Prévia (comparação)	Swales, 1990	Quay e Levine, 1959, mostraram, com o uso de colchicina em ratos recém-nascidos, que as células de um determinado lóbulo mantinham-se em iguais atividades mitóticas e desenvolvimento citológico, mas que esses parâmetros diferiam dos encontrados em outros lóbulos. (<i>corpus</i> XA)
Referência à Pesquisa Prévia (corroboração)	Swales, 1990	As passagens sucessivas em camundongos são capazes muitas vezes de modificar a virulência das cepas de toxoplasma, como tem sido demonstrado por Coutinho e Mendonça, 1975... (YC)
Explicação	Swales, 1990	... visto que, no lúmen das glândulas os mesmos estão protegidos da resposta imune, podendo daí serem disseminados para os tecidos via corrente circulatória. (YH)
Dedução e Hipótese	Swales, 1990	O estradiol é secretado possivelmente pelas células de Leydig... (YB)
Recomendação	Swales, 1990	A possibilidade de existência de alterações celulares semelhantes em outras estruturas do Sistema Nervoso Central, merece ser também examinada a partir de metodologia semelhante. (YA)
Narrativa do Fenômeno	Nosso <i>corpus</i>	A epidemiologia da doença de Chagas neste município caracteriza-se por uma primeira fase em que o vetor prevalente era o <i>T. infestans</i> , [...] cuja colonização domiciliar é impedida pela pressão do inseticida utilizado na Vigilância Epidemiológica aí implantada a partir de 1974 (Dias, 1982). (YH)
Anúncio de Limitação	Nosso <i>corpus</i>	A questão está limitada a saber si se póde progredir nesse sentido ou não. Nosso parecer seria precoce, dado o numero pequeno de experiências... (XA)
Justificativa de Limitação	Nosso <i>corpus</i>	Não foram porém as pesquisas continuadas, devido à alta temperatura ambiente que impedia se evitasse a fluidificação da membrana de gelatina durante a experiência. (XA)
Retomada de Método	Nosso <i>corpus</i>	Neste trabalho, utilizaram-se 4 antígenos de diferentes procedências e manteve-se constante a técnica de preparo dos antígenos, assim como todas as etapas de reação. (YC)
Anúncio de Continuidade de Pesquisa	Nosso <i>corpus</i>	A esse ponto pretendemos ainda voltar quando dispuzermos de maior material. (XC)
Implicação Prática	Nosso <i>corpus</i>	Assim sendo, além da padronização da técnica da reação, do equipamento óptico e dos reagentes, é necessária também a padronização do antígeno. (2C)
Anúncio de Ineditismo	Nosso <i>corpus</i>	Na peste das galinhas acreditamos serem nossos os primeiros ensaios de fixação do complemento. (XC)
Agradecimento aos Colaboradores	Nosso <i>corpus</i>	Agora, ao terminar, é o nosso dever testemunhar, ainda uma vez os nossos mais sinceros agradecimentos aos Snrs. Professores Drs. Domingos de Góes, Fernando Terra. (XE)
Justificativa do Agradecimento	Nosso <i>corpus</i>	... por terem colocado à nossa inteira disposição os doentes dos seus serviços, para todos os estudos e pesquisas que quizessemos empreender, facilitando por todos os modos o nosso trabalho e acompanhando com maior interesse os nossos resultados. (XE)

¹As letras representam os *corpora* preliminares diferentes. A letra X representa o *corpus* de 1909-19, Y, o *corpus* de 1980-89. As demais letras refletem a sequência dos diferentes artigos de cada período.

Finalmente, o terceiro liame diz respeito ao consenso, o objeto da negociação na argumentação, manifestado geralmente por meio de valores. Especificamente, o eixo axiológico inclui valores morais, afetivos e técnicos, assim como os sentimentos e a vontade do locutor (KOCH, 2006, p. 85). Outra forma de expressão acontece por meio da especulação, que antecipa a realidade que o locutor quer ver aceita por seu interlocutor em direção a um acordo. Algumas das marcas da especulação são os tempos e os modos verbais do domínio do imaginário (*irrealis*).

Portanto, a análise perlocucional foi baseada nessas três noções: dúvida, debate e busca por consenso. As evidências para a dúvida foram “operadores argumentativos” (KOCH, 2006, p. 85) e os outros elementos gerais de modalização tais como verbos, advérbios, adjetivos e substantivos. As evidências para os relacionamentos entre interlocutores foram os tipos de asserção (GUIMARÃES, 2001, p. 70-71), os processos de unipessoalização (NEVES, 2007, p. 167-168) e o uso da primeira pessoa do singular, os modos verbais e a evidencialidade (NEVES, 2007, p. 200). As evidências para a busca do consenso foram juízos de valor expressos por adjetivos, advérbios, substantivos; especulação, expressa por tempos e modos do *irrealis*; tematização/foco e ênfase (GUIMARÃES, 2001). A Tabela 4 mostra essas evidências com exemplos.

Tabela 4 – Exemplos de evidências linguísticas da argumentação: o caso da modalização

<i>Noções Argumentativas</i>	<i>Evidências Linguísticas</i>	<i>Exemplos</i>
Dúvida	Verbos	... uma mesma linhagem isogênica <u>pode</u> apresentar diferentes graus de resistência... (YF)
	Operadores Argumentativos	tem sido <u>pouco</u> estudada... (YC)
	Substantivos	A <u>possibilidade</u> de existência... (YA)
	Advérbios	<u>Possivelmente</u> isto se deve ao fato de que... (YD)
	Adjetivos em posição predicativa	<u>É possível</u> também que a intoxicação se realiza... (XF)
Debate	Tipo de asserção	Nenhum exemplo encontrado.
	Unipessoalização ou usos da primeira pessoa	Com respeito ao <u>nosso ponto de vista</u> , <u>julgamos</u> que... (YD)
	Evidencialidade	... o que está <u>de acordo</u> com os trabalhos de <u>Chagas (1982)</u> . (YG)
Busca do consenso	Juízos de Valor	Nosso aparelho é extraordinariamente <u>barato</u> e <u>fácil</u> ... (X A)
	Especulação (tempos e modos do <i>irrealis</i>)	... sendo que essas diferenças <u>poderiam</u> ter relação com possíveis diferenças antigênicas. (YC) ... <u>caso sejam suspensas</u> as atividades de vigilância e borrificação exercidas. (YH)
	Tematização/focalização e ênfase	<u>Chama a atenção a observação</u> de que uma mesma linhagem isogênica pode apresentar... (YF)

Finalmente, os tipos e a estrutura dos argumentos foram analisados com base no trabalho de Perelman e de Olbrechts-Tyteca (2005). O tipo de estrutura argumentativa encontrado tipicamente foi o da baseada na estrutura do real. Na verdade, a natureza das conclusões, estruturada da informação específica para a geral, representando um movimento de dentro para fora, favorece a predominância da relação de causa e efeito.

Tabela 5 – Tipos de argumentos

<i>Tipo</i>	<i>Exemplo:</i>	<i>Análise</i>
Pragmático	<p>As passagens sucessivas em camundongos são capazes muitas vezes de modificar a virulência das cepas de toxoplasma, como tem sido demonstrado por Coutinho & Mendonça, 1975, sendo que estas diferenças de comportamento entre cepas poderiam ter relação com possíveis diferenças antigênicas.</p> <p>Todos esses dados demonstram que os títulos de anticorpos séricos para toxoplasmose por imunofluorescência indireta podem sofrer variações relacionadas com os antígenos usados. Assim sendo, além da padronização da técnica da reação, do equipamento óptico e dos reagentes, é necessária também a padronização do antígeno. (YC)</p>	<p>Neste caso, “as diferenças antigênicas” são identificadas como a única causa para a mudança dos resultados nas cepas. Os investigadores parecem fazer isso por meio do movimento de “referência à pesquisa prévia”. Mesmo quando citam literatura divergente, corroboram a causa privilegiada com os movimentos de “declaração dos resultados” e “referência à pesquisa prévia por corroboração”. Os movimentos de “dedução e hipótese” e “implicação prática” reforçam a relação de causa e efeito privilegiada. Linguisticamente, a corroboração está materializada no conector “contudo”, que expressa o contraste e, sobretudo, um deslocamento do foco, que conduz o leitor a se concentrar na ideia subsequente (isto é, a causa privilegiada).</p> <p>O movimento de “dedução e hipótese” (introduzido por “Todos esses dados...”) continua o texto com uma consolidação aparente da causa destacada.</p>
Desperdício	<p>Esta modificação simplifica muito a técnica das injeções e as torna possíveis com recursos muito limitados e que se encontram por toda a parte. (XE)</p>	<p>Os valores da facilidade e da economia no movimento de implicação prática recaem sobre a metodologia (evocada por “modificação”), apoiando o aproveitamento da técnica presente.</p>
Direção	<p>A comparação entre as figuras apresentadas indica haver um aumento de destruição de parênquima celular da gl. pineal, quando se aumentava o numero de estimulações, sugerindo a existência de uma relação entre o estímulo sonoro e o aparecimento de aspectos destrutivos tão intensos nas gls. pineais destes animais.</p> <p>A possibilidade de existência de alterações celulares semelhantes em outras estruturas do Sistema Nervoso Central, merece ser também examinada a partir de metodologia semelhante. (YA)</p>	<p>Há uma ideia de propagação por contágio subentendida para as outras estruturas do Sistema Nervoso Central. A ideia é uma propagação do efeito. O argumento é fundado na ideia de que há um fluxo natural de propagação, e, por isso, é necessário continuar a pesquisa.</p>
Superação	<p>O isolamento dos parasitos provenientes das glândulas anais (GA09), só foi possível em meio NNN. Esta dificuldade pode estar relacionada a heterogeneidade das amostras de <i>T. cruzi</i> (Brenner, 1977; Milha & Cibulskis, 1986), que se refletiria também no comportamento em meio de cultura, já que Thomaz et al. (1984 e Steindel et al. (1988) isolaram parasitas de glândulas anais em meio LIT de gambás experimentalmente e naturalmente infectadas, respectivamente. No entanto, após o isolamento dos parasitas das glândulas, nossa cepa apresentou abundante crescimento em meio LIT. resultado este também observado quando se procedia ao isolamento diretamente das formas sanguíneas via hemocultura ou xenodiagnóstico, sugerindo poder existir no conteúdo glandular deste gambá (GA09).</p> <p>algum fator de inibição de crescimento do parasita. Este fator de inibição poderia ser anulado no meio NNN e não anulado ou até exacerbado no meio LIT. (YH)</p>	<p>A ideia de “superação” é corroborada pelos movimentos de “justificativa da limitação”: “Esta dificuldade pode estar... naturalmente infectadas” e “sugerindo poder existir... ou até exacerbado no meio LIT”. A combinação da declaração dos resultados com a corroboração da literatura sugere que esta pesquisa deve ser continuada neste sentido, para ser “purificada”. O modal de incerteza para a limitação da pesquisa (“esta dificuldade <u>pode</u> estar”); o tempo verbal de especulação (“que se refletiria também”), projetando a ação no futuro; o conector discursivo, “entretanto”, para recuperar os dados, são todos elementos linguísticos que contribuem para direcionar a atenção da audiência à pesquisa. A ordem dos movimentos – resultado inesperado, justificativa, declaração de resultados, referência à pesquisa prévia por corroboração, declaração de resultados, dedução e hipótese – também direciona a interpretação para a continuação da pesquisa.</p>

Para a interpretação dos argumentos, foram combinados os movimentos retóricos e as evidências linguísticas. Em alguns casos, a ordem dos movimentos retóricos foi determinante (veja exemplo de superação na Tabela 5).

Em suma, a análise do nível perlocucional resultou do inter cruzamento das análises dos níveis locucional e ilocucional (veja Figura 1). A combinação dos três níveis da língua foi interpretada, por sua vez, considerando os dados do contexto em que os textos foram produzidos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO

Algumas diferenças marcantes apareceram entre as comunidades discursivas de 1909-19 e de 1980-89 (Tabela 6). Quanto aos objetivos públicos, o primeiro período foi caracterizado pela produção de soros e vacinas e pela disseminação internacional da pesquisa local, enquanto o segundo período foi marcado basicamente pelo esforço de inserção em um contexto mais internacionalizado e estandardizado de pesquisa. No primeiro período, havia um espírito geral de pioneirismo, porque as pesquisas eram sobre doenças e espécies tipicamente brasileiras. O contexto era positivo porque o instituto teve sucesso em cumprir sua missão no Brasil e pôde ganhar reconhecimento internacional. A pesquisa brasileira era independente, no mesmo nível de igualdade daquele da ciência internacional.

A década de 80, por outro lado, foi marcada por um esforço constante de encontrar um lugar no cenário internacional da ciência. Nessa época, o mundo da ciência ganhou dimensões maiores (*big science*) e as interações entre cientistas eram mais complexas, para além dos interesses locais. A ciência e a tecnologia foram associadas com um tipo novo de economia e produção industrial. Para cientistas brasileiros, a pressão era ainda mais dramática porque não havia nenhum apoio governamental. A linguagem da ciência e o escrutínio dos pares haviam se padronizado e institucionalizado.

Quanto aos mecanismos de intercomunicação, ambos os períodos eram similares, porque os trabalhos eram publicados na maior parte em periódicos. Entretanto, no primeiro período, a maioria dos trabalhos eram publicados em periódicos nacionais, exatamente a situação contrária à do segundo período. Nos anos 80, mesmo o MIOC estava se abrindo às submissões internacionais, e a maioria dos artigos eram escritos em inglês. Além disso, imagens, tabelas e gráficos ganharam importância como formas de intercomunicação neste período.

A respeito dos gêneros, entretanto, o primeiro período apresentou uma quantidade mais elevada de artigos descritivos de espécies. Nos anos 80, havia uma quantidade elevada de artigos científicos experimentais no formato IMRD, com as sessões delineadas no texto. Da mesma forma, apareciam as notas, que reproduzem a estrutura de artigos de pesquisa em um tamanho menor. Provavelmente, esse gênero era uma alternativa para o número crescente de artigos publicados e o espaço reduzido para publicar.

Tabela 6 – Caracterização das comunidades discursivas de 1909-19 e 1980-89

<i>Características</i>	<i>Período de 1909-19</i>	<i>Período de 1980-89</i>
Objetivos públicos	Produção de soros, vacinas e medicamentos para atender necessidades locais; pesquisa e educação; e disseminação internacional da pesquisa local (pioneirismo científico e cenário positivo)	Inserção no contexto internacional e institucional da <i>big science</i> (competição e cenário negativo)
Mecanismos de intercomunicação	Na maior parte, periódicos, mas também teses de doutorado, artigos em tabloides populares e apresentações em congressos e eventos. Grande quantidade de publicação interna.	Similar ao primeiro período. Todos os meios eram mais internacionalizados e acessíveis. Esforços em direção à publicação externa. Imagens, gráficos e tabelas com maior relevância.
Gêneros compartilhados	Artigos descritivos (de espécie) eram os mais comuns. As sessões IMRD ² não eram delineadas no texto.	O artigo de pesquisa prevalecia, com as sessões IMRD delineadas claramente. Os artigos descritivos eram ainda frequentes, com as mesmas sessões IMRD (até 1987). Emergência das notas, que, na prática, eram artigos de pesquisa menores.
Posição epistemológica compartilhada	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência como progresso e civilização, associada com patriotismo. - Valorização do especialista. Atividade científica como busca por excelência (vocação mais elevada). - Valores em construção: escrutínio dos pares e linguagem como uma reprodução fiel da realidade. - Interação da pesquisa aplicada e básica para a resolução de problemas práticos. - O novo paradigma microbiológico. - Movida a descoberta. Espírito Investigativo e experimental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência como uma atividade globalizada, conectada diretamente à economia e à tecnologia. - Investigador como um trabalhador e um competidor incansáveis (grupo de pressão) - Valores em consolidação: escrutínio dos pares e linguagem padronizados e institucionalizados. - Superação da dicotomia pesquisa aplicada e pesquisa básica a favor dos resultados. - Interdisciplinaridade. - Valorização da quantidade de trabalhos publicados, do ineditismo e do modelo experimental.

Em ambos os períodos, a ciência era valorizada como progresso. No primeiro período, no entanto, essa ideia de progresso era associada com o estabelecimento da civilização, a supressão de um atraso colonial e a expressão do patriotismo. O segundo período foi marcado pelo esforço para caber em um padrão novo de produção na ciência: uma ciência mais globalizada e vinculada à economia. Nesse período, a ciência seguia as leis do mercado: competição, busca por inovação e proeminência.

O cientista no primeiro período era considerado um herói. O “especialista” era valorizado por seu trabalho apaixonado e alcançava altos níveis de prestígio na comunidade internacional. O especialista era o oposto do “homem de retórica”, símbolo da mentalidade colonial. Nos anos 80, o cientista era uma pessoa agitada porque sua tarefa era hercúlea, considerando as restrições de orçamento e a competição para publicar.

No primeiro período, os valores da linguagem científica e do escrutínio dos pares estavam sendo estabelecidos. A linguagem era vista como uma fonte de interferência à ciência; deveria ser controlada para funcionar como um “espelho da realidade”. O

² IMRD significa Introdução, Método, Resultados e Discussão. Trata-se da organização típica do artigo científico.

escrutínio dos pares transformou-se na pedra de toque do trabalho em equipe e dos procedimentos de validação da ciência. Nos anos 80, aqueles valores já eram consolidados e alinhados com padrões institucionais.

A respeito da dicotomia ciência básica e ciência aplicada, ambos os momentos apresentaram integração. No primeiro momento, a integração foi favorecida pela urgência dos problemas (pestes humanas e do gado). Em 80, essa integração era motivada pela busca por resultados novos, que deveriam ser rentáveis. Havia também um movimento geral para a interdisciplinaridade.

Outra característica de ambos os períodos era o valor do ineditismo. No período de 1909-19, o ineditismo acontecia na mudança do paradigma “miasmático” para o novo paradigma microbiológico. O período foi marcado pelo pioneirismo e pela descoberta, em consequência da exploração do conhecimento. Em 80, o ineditismo concretizou-se na tentativa de adaptação a uma ciência internacionalizada, guiada pelo mercado, caracterizada pela competição. Ser novo significava ser inovador e proeminente.

3.2 ASPECTOS LINGUÍSTICOS

No período de 1909-1919, havia marcas linguísticas explicitamente subjetivas/pessoais, tais como a primeira pessoa (frequência relevante) e verbos que expressam volição e julgamento. Por outro lado, a tentativa de esconder o sujeito também pode ser notada (seguindo a lógica da linguagem científica objetiva) por meio da voz passiva (frequência relevante). Considerando os conectivos, os resultados mostram uma tendência para o tipo causa e efeito. Os achados não revelam complexidade e variedade em termos de adjetivos e advérbios, que expressam valores ou assertividade. Não havia nenhuma evidência de modalização ou atenuação, e nenhum traço de especulação. Uma tendência à projeção assertiva no futuro, denotando promessa/comprometimento, foi encontrada no uso do futuro. O seguinte exemplo ilustra a coexistência da subjetividade, na presença da primeira pessoa, e da simplicidade retórica.

Conclusões

Das nossas experiências, observações e pesquisas, podemos concluir resumidamente:

1o O anaplasma não é um protozoário.

2o O anaplasma é um corpusculo de natureza hamatica, produto de dejeneração dos globulos vermelhos.

3o O anaplasma é uma das dejenerações globulares decorrentes de certas anemias determinadas por venenos hemoliticos natureza diversa.

4o Não existe a moléstia denominada anaplasnose bovina que é, nos casos descritos por THEILER, uma forma clinica da piroplasmose. A anaplasnose dos outros mamíferos é devida a causas diversas (9A)

O período de 1980-89 foi caracterizado pela presença absoluta da voz passiva e pela presença frequente de verbos menos pessoais e mais objetivos com relação ao

objeto do conhecimento. Esses achados revelam um alinhamento mais completo com a demanda para a objetividade na linguagem. Entretanto, junto com as evidências objetivas, há uma maior complexidade em termos da presença de advérbios e adjetivos, expressando veracidade, ênfase e preferência; mais traços de modalização, funcionando como atenuadores e apoiando a persuasão (especialmente através do verbo “dever” e recursos de ênfase); maior complexidade quanto ao uso de conectivos lógicos, expressando oposição, intensidade e ênfase; e mais especulação, por meio do futuro do pretérito. Todas essas evidências parecem juntas sugerir um texto científico mais dialógico em direção ao consenso.

Discussão

A susceptibilidade experimental de *B. amazonica* e *B. peregrina* de diferentes regiões geográficas, aliada às modificações observadas em relação à susceptibilidade de *B. straminea* e *B. tenagophila* à infecção pelo *S. mansoni* em Minas Gerais, vem demonstrar a necessidade de mais pesquisas para uma melhor avaliação da potencialidade de outras espécies do mesmo gênero como hospedeiras deste trematódeo. Os planorbídeos *B. straminea* e *B. tenagophila*, considerados não transmissores em Minas Gerais, mas suscetíveis experimentalmente, estão sendo encontrados naturalmente infectados neste Estado. Dias Pinto et al. (1984), relataram o encontro, em 1981, de *B. straminea* naturalmente infectada por *S. mansoni* na Represa Samambaia, localizada na divisa dos municípios de Lagoa Santa e Pedro Leopoldo, Minas Gerais. Melo, Pereira & Corrêa (1982) registraram o primeiro encontro de *B. tenagophila* naturalmente infectada no município de Jaboticatubas, MG. Este foco continua ativo e Melo, Pereira & Corrêa (1983) isolaram a cepa local de *S. mansoni* para estudos. Carvalho, Souza & Katz (em publicação) registraram o primeiro encontro de *B. tenagophila* naturalmente infectada em Itajubá, Sul de Minas Gerais. Carvalho et al. (comunicação pessoal) relataram o encontro deste mesmo planorbídeo naturalmente infectado por *S. mansoni* no lago da Pampulha, Belo Horizonte, MG.

Tais registros parecem indicar que os moluscos *B. straminea* e *B. tenagophila* destas regiões estão se transformando em hospedeiros intermediários naturais do *S. mansoni*, como ocorre no Nordeste brasileiro e em São Paulo.

No presente trabalho, tentou-se sem sucesso, a infecção experimental de *B. schrammi* com aquele trematódeo. Esta espécie de planorbídeo nunca foi encontrada naturalmente infectada ou se infectou experimentalmente com este parasita (Paraense, Fauran & Courmes, 1964).

No decorrer do experimento, observou-se que este planorbídeo, de pequeno porte (6-7 mm de diâmetro), tem grande tendência para fugir da água contendo miracídeos, daí a utilização de placas de Petri com tampas para evitar sua saída da água durante a exposição aos miracídeos. Também nos aquários de manutenção, durante o período pré-patente, observou-se que 30 a 40% dos exemplares saíam da água e morriam dessecados nas paredes, tampas ou fora dos aquários, apesar de serem constantemente repostos dentro d'água. Este comportamento, provavelmente relacionado à pouca adaptação às condições de laboratório, foi o responsável pela taxa de mortalidade observada.

Assim, considerando-se as características inerentes a esta espécie, parece pouco provável que ela venha a ter alguma importância na epidemiologia da esquistossomose mansoni. Todavia, serão necessários mais experimentos com exemplares de outras populações de *B. schrammi* para uma avaliação mais segura do potencial deste planorbídeo como hospedeiro intermediário do *S. mansoni*. (6B).

Em suma, as evidências linguísticas do primeiro período sugerem subjetividade, mas o texto focaliza o objeto científico e mostra uma retórica simples. Nos anos 80, há muitas evidências de objetividade, mas o texto mostra uma estrutura retórica complexa, através da qual o objeto do estudo é interconectado constantemente com a rede de pares.

3.3 MOVIMENTOS RETÓRICOS

Dois cenários diferentes foram observados para os dois períodos, considerando a frequência total de movimentos retóricos. Considerando 70% como a frequência de corte, movimentos “virtualmente obrigatórios” (Peacock, 2002) foram identificados em ambos os períodos. Em 1909-1919, somente 'declaração de resultados' e 'dedução e hipótese' eram virtualmente obrigatórios. Inversamente, em 1980-89, 'referência à pesquisa prévia por corroboração' (presente em todo o *corpus*), 'declaração de resultados', 'dedução e hipótese', 'informação prévia', 'referência à pesquisa prévia por comparação' e 'implicação prática' eram virtualmente obrigatórios. Em 1909-19, 'retomada de método', 'implicação prática' e 'anúncio de limitação' eram movimentos opcionais (frequência de corte: 40%). Em 1980-89, os movimentos opcionais eram 'explicação' e 'retomada de método'.

Assim, houve um aumento no uso de 'referência à pesquisa prévia por corroboração', 'informação prévia', 'referência à pesquisa prévia por corroboração' e 'implicação prática' em 80-89. Este perfil parece refletir uma rede complexa de interlocutores. Além disso, o valor da aplicação prática revela uma conexão da ciência às demandas objetivas do mundo externo. Em 1909-19, os movimentos retóricos refletem um foco nos achados e no método, que, devido ao cenário de ineditismo, estava provavelmente em consolidação.

A subdivisão do movimento de 'referência à pesquisa prévia' se mostrou importante, porque a 'corroboração' ultrapassou a 'comparação' nos anos 80. Este fato aponta para uma rede de pares mais positiva e próxima, sugerindo os valores de 'segurança' e 'validação', em oposição a uma rede antagonista e distante.

'Referência à pesquisa prévia', especialmente por corroboração, aparece na conclusão inteira, mas constitui especificamente padrões de começo e fim nas conclusões de 80. Consequentemente, também é importante considerar a distribuição dos movimentos. Um estudo que considere ciclos de movimento (PEACOCK, 2002) pode prever a ordem e a ciclicidade, e ciclos de movimento são sensíveis a variações de disciplinas e de tempo.

Tirando proveito da proposta de Peacock (2002, p. 481), que dividiu as conclusões em três partes (introdução, avaliação e conclusão), os padrões de ciclo de movimentos no trabalho atual foram organizados na mesma maneira. Na introdução, os achados para o período 1909-1919 foram a presença de 'declaração de resultados' e 'dedução e hipótese', juntos ou separados. Em 80 o único padrão encontrado foi a presença do movimento 'referência à pesquisa prévia'.

Na avaliação, o período de 1909-19 apresentou somente o padrão 'declaração de resultados' + 'dedução e hipótese'. Nos anos 80, os ciclos foram 'dedução e hipótese' + 'referência à pesquisa prévia por corroboração'; 'declaração de resultados' + 'referência à pesquisa prévia por corroboração'; 'declaração de resultados' + 'referência à pesquisa prévia por comparação'; e 'declaração de resultados' + 'dedução e hipótese'; 'informação prévia' + 'referência à pesquisa prévia por corroboração' e 'referência à pesquisa prévia por comparação' + 'referência à pesquisa prévia por corroboração'.

Na conclusão, o período de 1909-19 revelou um padrão diferente: 'Agradecimento' + 'justificativa de agradecimento'. Nos anos 80, os seguintes movimentos apareceram separadamente: 'Dedução e hipótese', 'implicação prática' e 'referência à pesquisa prévia por corroboração' (o último apareceu nas três partes das conclusões no período de 80).

Swales (1990) mostrou maior ciclicidade nas introduções das ciências humanas comparado às ciências exatas. O trabalho atual mostrou uma diferença diacrônica nas conclusões, porque o período de 1909-19 apresentou conclusões menos cíclicas quando comparadas com os textos em 80.

3.4 ARGUMENTOS

Em 1909-19, o argumento de 'desperdício' é o único “virtualmente obrigatório”. Em 1980, o 'pragmático' e o 'desperdício' são virtualmente obrigatórios, sendo o primeiro mais frequente do que o último. O argumento do 'desperdício' repete a taxa de frequência encontrada no período de 1909-19.

Estes resultados revelam a interação da demonstração e da argumentação no discurso científico, ecoando a proposta de Rauch (1997) de que valores e crenças coexistem com o conhecimento científico racional. Favorecem também a ideia de que não há nenhum aspecto linguístico que possa sozinho determinar objetividade ou subjetividade. Particularmente, o estudo presente revela a presença da argumentação no discurso científico de duas formas: entrelaçamento e coexistência. Na primeira forma, a argumentação e a demonstração estão tão interconectadas que a distinção não pode ser percebida. A consequência é a “ilusão de objetividade”. Na coexistência, ao contrário, a argumentação pode ser distinguida e projeta o trabalho científico por meio de sua promoção.

Em geral, os resultados revelam que em ambos os períodos a argumentação coexiste com a demonstração. Este fato é evidenciado pela presença do argumento do 'desperdício' em igual proporção em ambos os períodos. Este argumento promove o trabalho científico ao sugerir a ideia de que ele deve ser usado, continuado e aproveitado. Abaixo, há um exemplo deste argumento em cada período.

Aqui encerramos a exposição dos nossos resultados sobre a vacinação contra a espiroquetoze, cujo emprego nos parece de todo o ponto recomendável, como um dos meios mais práticos para se obter a profilaxia da dezimadora epizootia, tão comum entre nós. A mesma técnica que usamos se recommenda, igualmente ao nosso ver, para o preparo de vacinas para as demais espiroquetozes como a Tick fever, a febre recorrente etc. (6A)

O presente trabalho, esclarecendo de modo mais detalhado a patologia da peste experimental em duas espécies de roedores potencialmente capazes de participar da eclosão de surtos epidêmicos em populações humanas, comprovou a possibilidade do desenvolvimento, nesses animais, de lesões hepáticas, esplênicas e pulmonares graves. Tais achados podem explicar, perfeitamente, a alta mortalidade observada em laboratório.

É possível que, pelo menos parcialmente, alguns desses achados possam ser extrapolados para o homem, assegurando assim um melhor conhecimento da patologia provocada pela *Y. pestis* no organismo de outros hospedeiros susceptíveis. (3B)

Particularmente no período de 1980-1989, há o entrelaçamento da argumentação no discurso científico, manifestado pelo argumento 'pragmático', altamente frequente no período. Este argumento é entrelaçado com movimentos tipicamente demonstrativos e contribui para a construção das relações de causa e efeito envolvidas no trabalho experimental. No exemplo seguinte, o argumento 'pragmático' está entrelaçado na apresentação dos achados, favorecendo a causa “bloqueio ou exaustão do sistema imunológico do hospedeiro”.

Outro achado histopatológico interessante diz respeito ao aspecto da polpa branca no baço dos animais infectados, notando-se acentuada atrofia dos folículos de Malpighi, com ausência de centros reacionais, sugerindo um possível bloqueio ou exaustão do sistema imunológico do hospedeiro, face à intensa agressão antigênica provocada pela liberação maciça de endotoxina bacteriana. (3B)

Esta ocorrência revela uma manifestação argumentativa mais complexa nos anos 80: interna e sutil ou externa e evidente.

3.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS EM DIREÇÃO A UM MODELO INTEGRADO

Nesta seção, as análises integradas das conclusões de ambos os períodos são apresentadas, e um modelo geral, abstraindo-se as peculiaridades diacrônicas, é proposto.

A análise de 1909-1919 (Tabela 7) sugere um foco nos achados científicos. Esse aspecto é corroborado pela simplicidade da sequência lógica textual e pela ausência de uma complexidade persuasiva. Os movimentos retóricos predominantes também corroboram este foco, já que os resultados são recuperados (declaração de resultados) e transformam-se no eixo do raciocínio do investigador (dedução e hipótese).

Tabela 7 – Análise das Conclusões (1909-1919)

<i>Níveis da Análise</i>	<i>1909-1919</i>
Locucional	Marcas de subjetividade explícita: primeira pessoa e verbos de julgamento e volição; voz passiva; conectivos de causa e efeito; projeção futura assertiva (futuro do presente)
Ilocucional	<u>Movimentos Obrigatórios</u> : Dedução e hipótese e declaração de resultados. <u>Movimentos opcionais</u> : Retomada do método, implicação prática, anúncio de limitação. <u>Arranjo linear</u> . <u>Padrões</u> : Declaração de resultados + dedução e hipótese (começo e meio das conclusões); Agradecimento + justificativa para agradecimento (fim das conclusões).
Perlocucional	Argumento do desperdício (coexistência da argumentação e da demonstração).
Síntese	Foco na disseminação/projeção de achados científicos.

Além disso, o período sugere a promoção/projeção dos achados, sustentados pelo argumento do 'desperdício'. Essa projeção é corroborada pela tendência de se usar o futuro e os movimentos de 'implicação prática', 'anúncio de limitação' (já que acarreta na superação da limitação) e 'retomada de método' (que contribui para a continuação da pesquisa).

A conclusão de 1980-89 parece focalizar na rede de pares; os achados científicos são construídos na interação com esta rede (como eixo) e projetados/promovidos para a mesma rede. Essa complexidade discursiva é reforçada por elementos linguísticos e retóricos. As características linguísticas revelam marcas de diálogo e busca por consenso: modais; conectivos que denotam contraste, intensidade e ênfase; uso de futuro do pretérito representando especulação e, busca por consenso; e adjetivos e advérbios que denotam veracidade, ênfase e preferência (valores que reforçam também a busca por consenso). Por outro lado, os movimentos retóricos 'referência à pesquisa prévia por corroboração', 'referência à pesquisa prévia por comparação' e 'informação prévia' (recuperando o conhecimento tácito compartilhado pela rede de pares) são todas evidências para a participação da rede de pares na construção das conclusões.

Tabela 8 – Análise das Conclusões (1909-1919)

<i>Níveis da Análise</i>	<i>1980-1989</i>
Locucional	Marcas de objetividade: voz passiva e verbos objetivos. Complexidade de adjetivos e advérbios (noções de veracidade, ênfase e preferência). Modalização. Complexidade de conectivos lógicos (contraste, intensidade e ênfase). Especulação (futuro do pretérito)
Ilocucional	Movimentos Obrigatórios: Dedução e hipótese, declaração de resultados, referência à pesquisa prévia por corroboração, referência à pesquisa prévia por comparação, implicação prática e informação prévia. Movimentos opcionais: Retomada de método e explicação. Arranjo cíclico. Padrões: Referência à pesquisa prévia por corroboração (começo das conclusões); declaração de resultados + dedução e hipótese, declaração de resultados + referência à pesquisa prévia por corroboração, declaração de resultados + referência à pesquisa prévia por comparação, informação prévia + referência à pesquisa prévia por corroboração, referência à pesquisa prévia por corroboração + referência à pesquisa prévia por comparação, dedução e hipótese + referência à pesquisa prévia por corroboração (meio das conclusões); referência à pesquisa prévia por corroboração, dedução e hipótese, e implicação prática (fim das conclusões).
Perlocucional	Argumento pragmático (entrelaçamento da argumentação e da demonstração). Argumento do desperdício (coexistência da argumentação e da demonstração).
Síntese	Foco na rede de pares, o resultado do trabalho científico é construído no processo de interação com a rede, para ser promovido/disseminado, então, para a mesma rede.

O argumento 'pragmático' revela a construção intrincada das conclusões, uma vez que os achados científicos e as considerações sobre eles estão entrelaçadas na imbricação da argumentação e da demonstração. Em contraste, a ideia de promoção é expressa pelo argumento de 'desperdício', que induz a continuação do trabalho científico. O movimento de 'implicação prática' mais os elementos linguísticos (adjetivos, advérbios e recursos de ênfase) corroboram a ideia da continuação.

Comparando os dois modelos de conclusão, o resultado é a seguinte representação visual (Figura 2). Para representar o fato de que a pesquisa é um objeto projetado/promovido para a comunidade de discurso (1909-19), as setas estão apontadas unilateralmente para a comunidade.

Figura 2 – Representação gráfica dos modelos de conclusão dos dois períodos estudados

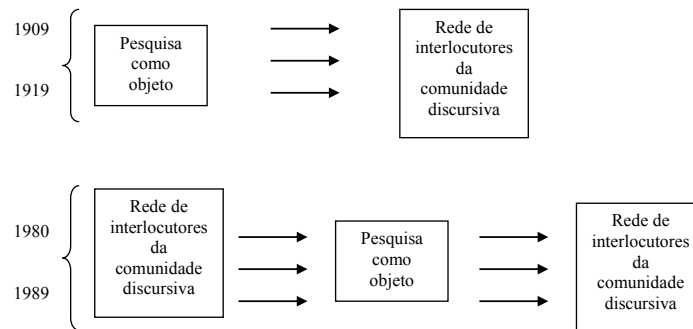
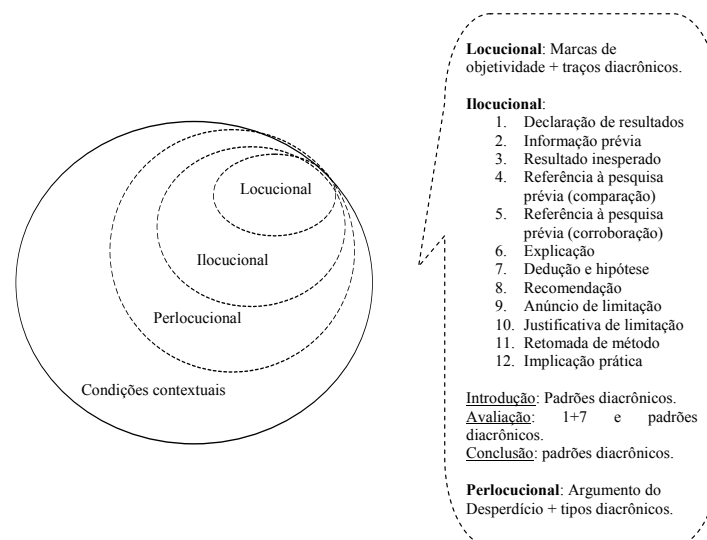


Figura 2: Representação gráfica dos modelos de conclusão dos dois períodos estudados

Inversamente, o período de 1980-89 é caracterizado por uma maior complexidade na interação da comunidade com a pesquisa como um objeto. A rede de pares participa na construção das conclusões, entrelaçada no texto, que é, por sua vez, promovido a esta mesma comunidade. A representação (Figura 2) mostra este retorno pelo fato de que a rede de pares está nas duas posições extremas do esquema.

De um outro ponto de vista, o modelo das conclusões pode ser projetado abstraindo-se as peculiaridades de cada período (Figura 3). A representação gráfica mostra o modelo integrando os três níveis do discurso na interação com os fatores contextuais.

Figura 3 – Modelo de conclusão por abstração dos traços diacrônicos



No nível locucional, somente as marcas de objetividade, tal como a voz passiva, foram encontradas, sugerindo que o projeto de uma língua científica objetiva tinha iniciado já no começo do século 20. No nível ilocucional, uma lista de movimentos mais frequentes e padrões de movimentos foi elaborada, considerando o modelo

tripartido proposto por Peacock (2002, p. 481), que parece flexível o bastante para as finalidades do presente artigo. Os movimentos que se mostraram diacrônicos não foram considerados na lista. Somente um padrão foi constante em ambos os períodos, e somente na avaliação da conclusão: Dedução e hipótese + declaração de resultados. Finalmente, no nível perlocucional, o argumento do 'desperdício' aparece tipicamente.

Em termos de circunstâncias contextuais, a comunidade de 1909-19 era pequena, homogênea, patriota e pioneira. Esses aspectos correlacionam-se com as marcas de pessoalização, o texto linear e a baixa complexidade retórica. A argumentação sugere a promoção das pesquisas no mesmo nível de prestígio de pesquisas internacionais. No período de 1980-89, a comunidade era grande e caracterizada como “um grupo pressão”, que se esforçava para caber nos padrões da ciência internacional (*big science*). Esses aspectos estão correlacionados com uma maior força retórica e uma complexa imbricação entre a pesquisa e a rede de pares. Apesar de mais objetivas, pelo controle de determinadas marcas linguísticas de pessoalização, as conclusões neste período eram artefatos retóricos/argumentativos verdadeiramente elaborados.

4 CONCLUSÕES

Este trabalho analisou as conclusões de artigos científicos experimentais de dois períodos: 1909-19 e 1980-89. No primeiro período, as conclusões eram lineares e relativamente simples em termos retóricos, com um foco nos achados de pesquisa a serem promovidos para a comunidade dos pares. Esses dados correlacionam-se com uma comunidade pequena e coesa, que favorecia o consenso. Esta comunidade estava no mesmo nível de cientistas internacionais, gozando de prestígio como pioneiros em pestes e espécies tropicais. Uma outra característica era a adoção gradual do escrutínio dos pares e da linguagem científica padronizados.

No período de 1980-89, as conclusões eram cíclicas e retoricamente complexas. Uma peculiaridade foi a ocorrência do argumento 'pragmático'. Essas características são correlacionadas com uma atmosfera de pressão, em que a comunidade dessa época não contava com nenhum apoio do governo e se esforçava para se adaptar às dimensões da *big science*. A superfície dos textos vincula objetividade e pura demonstração. Entretanto, uma análise completa, considerando os três níveis da língua em contraste com o contexto, mostra o oposto.

O trabalho contribui com os estudos do gênero ao propor um modelo de conclusões que vá além da descrição tradicional de movimentos retóricos e de aspectos linguísticos somente, integrando estes níveis de língua com o nível perlocucional em contraste com os fatores contextuais.

Outra contribuição do artigo é para os estudos da ciência, já que a ideia de que a ciência é sensível a valores diacrônicos e de que envolve persuasão foi demonstrada. Especificamente a respeito da ciência brasileira, o artigo recupera o momento de prestígio e brilhantismo experimentado por cientistas do começo do século 20 e revela um cenário de esforço para adaptar-se a um novo momento da ciência, sem nenhum apoio governamental, nos anos 80.

Em termos pedagógicos, o trabalho corrobora a ideia de que o treinamento acadêmico deve considerar, além do conhecimento de textos acadêmicos, uma perspectiva crítica sobre gêneros e comunidades do discurso. Particularmente, os aprendizes devem ser investigadores de suas próprias comunidades científicas para perceber seus valores e crenças e para observar como esses elementos influenciam os textos. Devem também compreender que não há nenhum critério absoluto para definir ciência como boa ou ruim e que a linguagem/discurso é uma evidência de que a persuasão é parte da prática científica. A abordagem pedagógica para fins acadêmicos deve ser, portanto, necessariamente crítica e incluir os aprendizes na pesquisa de gêneros e comunidades, com o objetivo de fazer descobertas mais reais sobre hábitos e valores disciplinares.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, D. *Scientific discourse in sociohistorical context: The Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- AYERS, G. The evolutionary nature of genre: An investigation of the short texts accompanying research articles in the scientific journal *Nature*. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 22-41, 2008.
- BRUCE, I. Cognitive genre structures in Methods sections of research articles: A corpus study. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 7, p. 38-54, 2008.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes Educ, 1991.
- GUIMARÃES, E. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. *Educação e Linguagem*, v. 4, n. 5, p. 65-77, 2001.
- JOHNS, A. M. et al. Crossing the boundaries of genre studies: commentaries by experts. *Journal of Second Language Writing*, v. 15, p. 234-49, 2006.
- KANOKSILAPATHAM, B. Rhetorical Structure of Biochemistry Research Articles. *English for Specific Purposes*, v. 24, p. 269-292, 2005.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MORAES, L. S. B. *O metadiscorso em artigos acadêmicos: variação intercultural, interdisciplinar e retórica*. 2005. 194 f.. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NWOGU, K.N. The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, v. 16, n. 2, p. 119-38, 1997.
- PEACOCK, M. Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, v. 30, p. 479-497, 2002.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RAMANATHAN, V.; KAPLAN, R. B. Genres, authors, discourse communities: theory and application for (L1 and) L2 writing instructors. *Journal of Second Language Writing*, v. 9, n. 2, p. 171-191, 2000.
- RAUCH, Y. M. The rhetoric of the probable in scientific commentaries: The debate over the species status of the red wolf. *Technical Communication Quarterly*, v. 6, n. 1, p. 91-104, 1997.
- SALAGER-MEYER, F. Referential Behavior in Scientific Writing: a Diachronic Study (1810±1995). *English for Specific Purposes*, v. 18, n. 3, p. 279-305, 1999.
- SAMRAJ, B. Introductions in research articles: variations across disciplines. *English for Specific Purposes*, v. 21, p. 1-17, 2002.
- SCHWARTZMAN, S. Pesquisa científica no Brasil: Matrizes culturais e institucionais. Em GONÇALVES, E. L. G. (Ed.). *Pesquisa médica*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1982. p. 137-160.

_____. *A capacidade institucional da pesquisa no Brasil*. Texto preparado para o Seminário "Desarrollo de la Capacidad Institucional para la investigación en América Latina y el Caribe", Bogotá, Colômbia, December 4 to 7, 1991.

_____. *Catching up in science and technology: self-reliance or internationalization?* Artigo preparado para o Seminário "Nationalism and Internationalism of Science", Congresso Mundial da Associação Sociológica Internacional, Beielefeld, Germany, July 18-23, 1994.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

UPTON, T.A.; CONNOR, U. Using computerized corpus analysis to investigate the text linguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes*, v. 20, p. 313-329, 2001.

VAN DIJK, T. A. *Pragmatic macro-structures in discourse and cognition* In: MEY, M. de et al., (Eds.) CC 77, p. 99-113, 1977. University of Ghent. Disponível em:

<<http://www.discourses.org/download/articles/>> Acesso em: 03 jul. 2014.

Recebido em: 03/07/14. Aprovado em: 12/02/15.

Title: *Science and language: integrating discourse and context in the analysis of the Conclusions of experimental scientific articles of The Oswaldo Cruz Institute Memories (1909-1919 and 1980-1989)*

Author: Bianca Walsh

Abstract: *The Conclusions of the experimental scientific articles from a traditional Brazilian journal were analyzed considering the 1909-19 and 1980-89 periods. The analysis integrated language and context by revealing types of arguments, rhetorical moves and linguistic traits. The findings were the change from a linear and less rhetorically elaborated discourse in the first period to a highly rhetorical density and cyclicity in the second period. They were correlated with the change from a cohesive, small and prestigious community into a big community, pressured to adapt to the parameters of the big science, with no governmental support. The contributions to the genre analysis, studies of science and teaching for academic purposes are discussed.*

Keywords: *Science and language. Experimental scientific article. Conclusion section. Genre studies.*

Título: *Ciencia y lenguaje: integrando discurso y contexto en el análisis de las conclusiones de artículos científicos experimentales del Memórias do Instituto Oswaldo Cruz (1909-1919 e 1980-1989)*

Autor: Bianca Walsh

Resumen: *En este trabajo fueron analizadas las conclusiones de los artículos científicos experimentales de una revista científica brasileña tradicional, considerando los periodos de 1909-19 y 1980-89. El análisis integró lengua y contexto al revelar tipos de argumentos, movimientos retóricos y trazos lingüísticos. Los resultados apuntan el cambio de un discurso lineal y menos retóricamente elaborado en el primero período para una densidad y característica cíclica altamente retóricas en el segundo. Eses resultados se correlacionan con el cambio de una comunidad prestigiosa, cohesiva y pequeña para una comunidad populosa y presionada a adaptarse con los parámetros de la big science, sin ningún apoyo del gobierno. Son discutidas contribuciones a los estudios de género, estudios de la ciencia y enseñanza para fines académicos.*

Palabras-clave: *Ciencia y lenguaje. Artículo científico experimental. Sección de conclusión. Estudios de géneros.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150107-1914>

THE FUNCTIONAL/COGNITIVE PRINCIPLE OF INFORMATION STRUCTURE IN TEXTS: DISCOURSE PRESSURES AND SYNTACTIC DEVICES FOR ENGLISH AS L2 LEARNERS

Adriana Maria Tenuta*

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira*

Federal University of Minas Gerais

Belo Horizonte, MG, Brazil

Abstract: *This paper presents the results of a study carried out to investigate the degree of perception of the thematic structure of the clause (theme and rheme) and the informational structure of a text (given and new elements) by Brazilian learners of English, undergraduate students from a Federal University in Brazil. The theoretical background relies on the principles of functional-cognitive linguistics, relative to how discourse impacts linguistic choices (HALLIDAY 1985; CHAFE 1995). The corpus of this research consisted of a series of exercises that were administered to undergraduate students, English majors. The findings shed light to the fact that learners are still unaware of most processes involving grammar arrangements and the discourse flow, as they are not also very conscious of how grammar can impact the communicative intent of a written text.*

Key words: *Theme and rheme. Given and new. Discourse.*

1 STUDY OVERVIEW

This paper aims at presenting the results of a research carried out with the objective of investigating whether learners of English as a second language recognized, implicitly and/or explicitly, the existence of the functional/cognitive principle of information distribution in texts. The research also checked the mastering, by these students, of a few syntactic devices related to the information and thematic structures, which are used to meet communicative demands. All this process reflects the relation between language and cognition through processes of attention and focus.

We checked how equipped students are to meet discourse communicative demands by making contextually adequate syntactic arrangements in clauses. We also focused on the issue of how conscious learners are of the fact that there is an information structure, which involves the concepts of old and new information, as well as there is a thematic structure, encompassing the concepts of theme and rheme in texts.

* Doctor in Linguistic Studies, Graduate Program in Linguistics and Applied Linguistics. Email: atenuta@gmail.com.

* Doctor in Linguistics Studies, Graduate Program in Linguistics and Applied Linguistics. adornomarciotto@gmail.com.

To do that, a research was first carried out by Tenuta (2001) that had FALE/UFMG¹ undergraduate students of Languages (English majors), at an intermediate level, as research subjects. Now, we have replicated the research, in the same educational context, in order to have a longitudinal perspective of the situation investigated. The corpus of the research consisted, in both phases, of a series of exercises administered to the undergraduate students in order to find out whether students recognized the principle of information distribution and were able to metalinguistically state it in terms of given and new elements in alternation in the discourse flow. This principle is mentioned in Rutherford (1987) and it represents the patterns of thematic structuring presented by MacCarthy (1991). Therefore, the exercises administered to students aimed at checking the general perception of the necessity of moving some components of the clause in order to meet particular discourse demands, as well as investigating the degree of students' awareness of the fact that the same propositional content of a clause can be expressed through different nominal and verbal structures, for example, by having syntactic subjects performing different thematic roles. Another point of investigation was some aspects of the learners' interlanguage, according to Rutherford (1987). Both Tenuta (2001) and this present study checked if the characteristics mentioned by Rutherford were a reality concerning our students. Tenuta (2001) investigated 39 learners, while the present study analyzed the production of 46 learners.

It is our claim in this study that learners of English as a second language, now, as they did in 2001, have little awareness of the interplay of syntax and discourse, i.e., they are not aware of the functional/cognitive principle of information structure that governs text arrangement. Also, they do not know much about the syntactic possibilities for clause arrangements intended to meet discourse demands.

In the next section, we will present and discuss the concepts of information and thematic clause structure. We will also deal with the cognitive notion of attention, which is of particular interest for this study.

2 THE INFORMATION AND THEMATIC STRUCTURES IN THE CLAUSE

Pieces or chunks of information in a written text are organized in terms of new and old elements. Information structure, in the functional theoretical framework to language studies, is seen as a process of interaction between what is known and what is new to language users (PRINCE, 1981; HALLIDAY, 1985, 2004). The concepts of old and new, in this context, relate, respectively, to information that is recoverable from the context (verbal or non-verbal), and information that is not recoverable. These concepts were also discussed in Rutherford (1987) to explain possibilities for learners' discourse, as a means to better reach specific communication goals.

In this framework of analysis, information structure is related to thematic structure. The elements of the thematic structure are theme, the starting point of the sentence, and rheme, the rest of the sentence. Considering Halliday's (1985, 2004)

¹ Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais, in Belo Horizonte, Brazil.

notion of theme as the 'starting point of the message', whatever theme is chosen for a sentence is a signal of how we would like people to understand what we mean. The theme is, then, a frame for understanding, inside which we should make sense and construct meaning. Moreover, language users choose to be theme of a clause or sentence the element that is most informationally appropriate at a specific moment in discourse, therefore, the thematic structure tends to reflect informational demands.

For a text to be fluent and well elaborated, it must follow an information distribution principle: there has to be some kind of alternation between old and new information in order for the communication flow to be established. The non-observation of this principle can negatively impact the text's communicative potential. Consequently, a text is considered well elaborated and easier to grasp, therefore more fluent, when old and new data flow smoothly in discourse. Rutherford (1987) gives the following example of a passage produced by a student:

1a) (1) My father's house had four bedrooms and two sitting-rooms. (2) A large garden was in front of the house. (3) My father had planted a lot of flowers in the garden. (4) These flowers were roses and tulips, etc... (RUTHERFORD, 1987, p. 69)

Comparing this passage with a second attempt by the same student, in which the only difference in relation to the first is the order of the information in (2) and (3), we have:

1b) (1) My father's house had four bedrooms and two sitting rooms. (2) In front of the house was a large garden. (3) In the garden my father had planted a lot of flowers. (4) These flowers were roses and tulips, etc... (RUTHERFORD, 1987, p. 69)

The author argues that passage 1(b) is "more felicitous" in that it provides the reader with better ways to process the information conveyed, since the elements presented as rheme of a sentence almost always appear as theme of the next one. Consequently, in this passage, the flow of information is well-structured from the standpoint of the opposition between old and new data.

In this context, judging the adequacy of the information arrangement of a sentence on the discourse level does not mean judging its grammaticality. For example, in 1(a) sentences (2) and (3) are grammatical, but they are not the best links between (1) and (4).

As we have argued previously, meeting the cognitive/functional principle of information distribution means providing an alternation of old and new information in texts. This interplay between old and new information in texts requires knowledge of varied syntactic structures for making adequate choices of theme and rheme elements. From this perspective, the study of Clifton and Fraizer (2004) suggests that the presumed given-before-new preference may not be general, but can be limited to certain constructions, being also very biased on the language comprehension system and very sensitive to the requirements of language production, for example, doubled object and shifted noun group constructions. Similarly, Arnold et al. (2000) suggest that both

grammatical complexity and discourse status influence constituent order, as they are both affected by constraints on planning and text production.

Overall, meeting this principle of information impacts the communicative potential of the text (PRINCE, 1981; HALLIDAY, 1985; 2004), since it results in texts that are more fluent and easier to comprehend.

Information structure, thematic structure and syntactic arrangements relate to our cognitive structure in terms of our processing capacities (CHAFE, 1990), as well as our capacity of attention. Patterns of attention distribution have been explained by cognitive linguists in terms of different degrees of salience or prominence of an element in discourse. The notions of focus and salience of perception are at the basis of the concepts of figure and ground. These concepts come from the Gestalt Psychology, and are found, in linguistics, in Hopper (1979), Langacker (1987; 2008), Talmy (2000), and many other authors. Figure is regarded as the most salient entity in a given configuration, while ground has secondary prominence.

Whatever use we make of sentences, we naturally foreground certain clause elements for attentional purposes. There are linguistic mechanisms for assigning attentional focus to certain elements, and the thematic structure constitutes one of the language systems or phenomena that reflect this interrelation between language and the cognitive capacity of attention². The relation between the cognitive capacity of attention and language is pointed out and/or investigated by many authors, among others, Givón (1992); Landau e Jackendoff (1993); MacWhinney (1977); Osgood and Bock (1977); Langacker (1987; 2008), and Talmy (2000), who share the comprehension that the linguistic structure (syntactic positions) related to a certain scene will be influenced by the way the speaker distributes his/her attention among the elements that compose that scene.³

In this perspective, attention and salience are intrinsically related to the thematic choice made by the speaker or the writer. In writing, MacCarthy (1991) has identified three different patterns of thematic structure. Writers very frequently compose texts that naturally fit one of these patterns. This happens due to the fact that people produce language that, from the cognitive point of view, is more adequate for processing purposes, since we have attention and memory limitations. The three patterns of text organization identified by MacCarthy (1991) are presented here:

(a) the theme of a sentence contains an element that becomes the rheme of the following sentence:

theme 1 _____ rheme 1
 theme 2 = rheme 1 _____ rheme 2
 theme 3 = rheme 2 _____ rheme 3

² A lot of psycholinguistic research that use referential *priming* and perceptual *priming* aimed at confirming the effect of visual focus on the choice of linguistic structural elements (TOMLIN, 1995).

³ Other linguistic phenomena that specifically relate language to our cognitive capacity of attention are, for instance, topicalization and narrative structure. See Tenuta and Lepsqueur (2011) for this discussion.

(b) the theme of a sentence has the same theme of the next sentence:

theme 1 _____ rheme 1
 theme 2 = theme 1 _____ rheme 2
 theme 3 = theme 1 _____ rheme 3

(c) the rheme of a sentence contains two elements that are taken as themes in the two subsequent sentences:

theme 1 _____ rheme 1(a+b)
 theme 2 = rheme 1(a) _____ rheme 2
 theme 3 = rheme 1(b) _____ rheme 3

As one can see, there is a very significant interplay between thematic structure and information structure. Old and new elements, which structure the text informationally, are intertwined in the text flow via the participants of the verbal processes encoded in the message. The theme is usually a given element, and new information tends to appear as rheme. Therefore, when choosing the theme element for his/her proposition, the writer follows discourse principles for structuring information, i.e., he/she meets discourse pressures for the distribution of given/new information that makes the text more fluent, more easily comprehended. This discourse pressures are, thus, many times, translated into those thematic patterns presented by McCarthy.

There is a variety of syntactic resources available to writers and speakers of English to meet discourse pressures. Even though English is typologically considered an SVO language, there are several possibilities of rearranging the basic elements of the sentence (S, V, O/C, A). MacCarthy (1991) exemplifies various clausal arrangements involving *fronting*, i.e. various ways through which one can place different elements in the initial position of a clause. The author states that some of these structures are rarely found in pedagogical material or grammar books, for example:

- 3a) The Guardian, Joyce reads.
OSV Object-fronted
- 3b) Sometimes Joyce reads The Guardian.
ASVO Adverbial-fronted
- 3c) It is The Guardian Joyce reads.
It + be + C/O + SV It-theme, or cleft
- 3d) What Joyce reads is The Guardian.
Wh + SV + b + C/O Wh-pseudo-cleft
- 3e) She reads The Guardian, Joyce.
S (pronoun) VOS (noun) Right-displaced subject
(MCCARTHY, 1991, p. 51-52)

Differences in clause structure reflect different discourse demands in terms of information structure. Not all of the sentences above fit the same discourse contexts.

3(a) could be a reply to “The Mirror, Lena reads. What about the The Guardian?” 3(c) or (d), alternatively, could be negative replies to “Joyce reads the Mirror, right? No...” Also, as we are going to point out later in this text, syntactic structures relate to attention and focus and we can see, in these examples, how distinct clause arrangements allow us to focus on different clause elements, through different degrees of salience: 3(a) says something 'about' The Guardian and 3(e) says something 'about' Joyce.

The subject of the clause is generally related to old information and it is the syntactic element that usually constitutes the immediate basis or the starting point for further development of the message. Chafe (1995) states that syntactic subjects carry light information load, which makes them appropriate for starting points. Although according to Chafe lightness does not necessarily imply givenness, this author presents the results of a study in which only 19% of subjects as starting points did not express given information.

From this perspective, syntactic subjects establish a starting point to which new information is added. For this reason, the information in them tends to have been active at earlier times in discourse. They are likely to be related to ideas previously active in the information exchange and are usually associated with the non-linguistic environment of the conversation (CHAFE, 1995). In Chafe’s view, if a referent is identifiable, it is said to be active as a current focus of attention and awareness. If not active, it may be accessible, since it can be inferred from the situational or linguistic context, or made inactive if it is represented in long-term memory (CARROLL; SHEA, 2007). Subjects, therefore, tend to be active, conveying old information.

In this framework of analysis, the choice of which element will be taken as theme, for example, whether it is the subject or not, is based on communication demands. Therefore, when choosing the theme element of a proposition, the writer is following discourse principles of information structure in order to meet existing discourse pressures. Taking this interplay into account, it becomes evident how closely syntax, semantics and discourse are interconnected. Once again, in order to be able to meet several discourse pressures, the writer is required to produce diverse clause arrangements, or to realize syntactic movements, such as fronting, raising, extraction and extraposition, as stated by McCarthy (1991). These movements allow for different arrangements in the information distribution, while the propositional content of the sentences remains unchanged.

These different clause arrangements can be illustrated in the following examples:

- 4a) *Martha brought the parcel yesterday.*
- 4b) *The parcel was brought by Martha yesterday.*
- 4c) *It was Martha who brought the Parcel yesterday.*
- 4d) *Yesterday Martha brought the parcel.*
- 4e) *Yesterday it was Martha who brought the parcel.*

Though the semantic proposition remains the same in sentences 4(a) to (e), they present different elements as theme, generating different syntactic arrangements: the use

of the passive voice, or the use of a cleft or a pseudo cleft, for example. Having diverse structures, those propositions do not all fit exactly the same communicative contexts. For example, in response to "What did Martha bring yesterday?" Propositions 4(a) and (d) are the most suitable. In another context, "What about the parcel?" choosing "parcel" as subject would be appropriate, for example, as in the passive structure 4(b).

Canale comments on the following example in Widdowson (1978):

5a) SPEAKER A: What did the rain do?

5b) SPEAKER B: The crops were destroyed by the rain.

According to Canale, B's reply is grammatical and sociolinguistically appropriate; however, it does not attach well to A's question, since there is violation, at the discourse level, of the normal organization of sentences in texts written in English in which the topic (shared information) precedes the comment (new information):

This principle of discourse restricts the grammatical form of utterances that can co-occur with A's question, filtering out compatible forms from incompatible ones, regardless of their grammaticality and sociolinguistic appropriateness. This interaction of grammatical, sociolinguistic and discourse rules is suggestive of the complexity of communicative competence. (CANALE, 1983, p. 10).

3 LEARNERS' INTERLANGUAGE

Rutherford (1987) analyzes some features of the learners' interlanguage of English as L2 and emphasizes the importance of working with learners to foster awareness of any major differences between interlanguage and target language forms. The interlanguage features discussed in Rutherford (1987) and checked in our researches are related to the syntactic resources and patterns that are important for users of English, if they are to be successful in producing texts that are: informationally well structured, sensitive to pressures of discourse and context, easily processed or understood, or even considered mature pieces of writing.

This need for becoming conscious of such grammatical aspects of the language system is especially recommended to adult learners, who have already gone through a process of formal instruction in L1 and can benefit from this metalinguistic approach to L2. This grammatical work can potentially make the acquisition of the writing skill easier. In relation to this point, we can check Richards's (1990) comment:

Whereas the rules of spoken discourse are acquired through conversation and do not require instruction, the rules of written discourse are largely learned through instruction and practice. [...] The goal of written language is to convey information accurately, effectively, appropriately; and to do this, written language has to be more explicit than spoken discourse (RICHARDS, 1990, p. 100-101).

One of the characteristics of the interlanguage of learners of English as L2 lies in the fact that learners tend to place the constituents of the sentence in their basic position (basic SVO order) within an unmarked thematic structure of the clause, not applying syntactic movements of constituents. Learners tend to rely on an alignment between semantics and syntax, in which semantic relations are expressed directly within the canonical syntactic arrangement of the clause. However, fluency in any language implies, among other elements, the ability to be able to move the constituents of the sentence, generating non-direct correspondence between syntax and semantics, for example, through the use of passive voice in academic writing.

To be able to perform these kinds of syntactic changes and, therefore, to be better responsive to discourse pressures of a communication exchange, learners whose native language is Portuguese need to be taught, for example, that English requires a syntactic subject in any independent clause:

6. It is seven o'clock now; It is freezing today; It is far from the main road; There is no problem.

Learners also need to be taught that fluency in English requires familiarity with syntactic changes generated by means of raising, fronting, extraction and extraposition.⁴ For example, from 7(a), a basic sentence (out of any discourse context), we can show the 'moved' structures (7.b, c and d), which resulted from the application of the types of movement mentioned:

7a) To detect such particles without a microscope is difficult.

7b) It is difficult to detect such particles without a microscope.

7c) Such particles are difficult to detect without a microscope.

7d) Without a microscope such particles are difficult to detect.

(RUTHERFORD, 1987)

In 7(b), we can say that we have extraposition: the element of which *is difficult* is predicate has been moved to the right of the VP and its previous place has been occupied by the "dummy *it*". This resulting structure is common when the syntactic subject is complex, since it is easier to be processed. In 7(c), we have extraction and raising. The object of *detect* was extracted from the infinitive structure and raised to subject position. There are various types of raising: (S-O; S-S; O-S). In 7(d), we find fronting: the prepositional phrase *without a microscope* takes initial position.

In 7(a) syntax and semantics are 'aligned', while in 7(d) they are in maximum 'misalignment'. These types of movement, or these optional constructions, are also possible in Portuguese. Perhaps the greatest difference is that, in Portuguese, there is no

⁴ The phenomenon that Rutherford and the more formalist tradition call syntactic movement, which generates one structure from another, in a more functional/cognitive tradition is dealt with in terms of different constructions (GOLDBERG, 1995; 1998). In essence, it is the same issue: In order to meet discourse pressures, can learners apply different syntactic movements to a basic sentence? In order to meet discourse pressures, can learners use different grammar constructions?

obligatory syntactic subject in 7(b) - *dummy it*. It is important, however, to find out whether learners would use these alternative constructions in order to make their texts in English more fluent, or more easily processed. According to Rutherford, even when the learner's mother tongue allows for some type of movement, this learner may reject the moved structure in English. This goes hand in hand with what Canale (1983) states in relation to the teaching of communicative strategies:

Although a general strategy such as paraphrase is indeed universal and used in first language communication, learners must be shown how such a strategy can be implemented in the second language. [...] Furthermore, learners must be encouraged to use such strategies... and must be given the opportunity to use them. (CANALE, 1983, p.11)

Therefore, those syntactic features and mechanisms should be highlighted in the learner's input and/or output.

Another issue related to the learners' interlanguage, which may be troublesome, concerns the semantic relations generated among the main verb of the sentence and its arguments (NPs). There can be several possibilities for NPs to be the syntactic subject and it is important for learners to get to realize those possibilities, since a change in the subject of the sentence may keep unchanged the relation between the verb and its arguments.

Non-agentive subjects is another linguistic resource available for English language users to conform to discourse pressures of information distribution in texts. For example, we can have grammatical syntactic subjects as agents, goals, or instruments:

- 8a) agent: The child broke the window with a hammer.
- 8b) goal: The window broke
- 8c) instrument: The hammer broke the window.

The production of non-agentive subjects by students is usually not very frequent (Rutherford, 1987). However, if made more frequent, it could result in more skillfulness for meeting the communicative demands of a given verbal exchange. Other examples of non-agentive subjects:

- 9. My guitar broke a string; This shirt buttons in back; Ice cream keeps for a long time; A dollar will not buy you much.

Another issue related to the development of learners' interlanguage may be illustrated by the following sentences:

- 10a) Rome invaded the island.
- 10b) The invasion of the island by Rome.

The development of the interlanguage should enable learners to better elaborate their arguments, producing a more varied output. Again, specific contexts may demand the realization of verbal nouns and, it is necessary to make learners aware of this other licit linguistic strategy in which the change in the syntactic structure (from a to b) does not disturb the semantic relationships that hold among the lexical elements involved.

Another important feature of the interlanguage of L2 learners is lexical repetition. Concerning this matter, raising students' awareness of variations in lexical cohesion, e.g. synonymy, anaphora, and ellipsis, are thought to be very significant for the learning process.

In short, verb-argument relationships and lexical cohesion are key issues in grammar awareness for the global view of language as a vivid system for communication. According to Rutherford (1987), if one really wants to focus on syntax, semantics, and pragmatics as integral parts of a same whole, it is relevant to consider what one needs to do in terms of syntax to present a piece of information at position X, and what kind of morphosyntactic changes are necessary to place or keep a certain lexical element in a specific linguistic context.

Rutherford (1987) favors Consciousness-Raising (CR), which is a grammar-oriented approach that aims at helping learners become aware of the interconnections among syntax, semantics and discourse. In this perspective, grammar awareness is a means to an end and it involves combining metalinguistic knowledge in a context-oriented approach to grammar teaching.

The Noticing Hypothesis – NH (SCHIMIDT, 2001) is also a proposal in this regard. Schmidt has postulated that learners must meet to and, moreover, notice something in order to acquire it. NH therefore claims that learners' awareness of input is what becomes intake for learning. According to this proposal, learners perceive elements of the surface structure of utterances in instances of language, rather than from any abstract rules or principles of which such instances may be exemplars. The aspects of language which are noticed before others are considered more salient in their contexts.

Thus, information structure can be integrated into a set of assumptions about the processing of sentences in discourse, related to attention, and memory, which are cognitive functions. Information structure is, consequently, of potential significance for the learning of a language. The exercises designed for this study aimed at checking students' perception of the grammatical system, broadly speaking, involving its relation to discourse, and its impact to communication exchange and contextual meaning making.

4 METHODOLOGY

A set of ten exercises were designed to measure students' language awareness of the thematic and information structure in the clause. The exercises were administered to 46 undergraduate language students, majors in English, from a Brazilian Federal

University (UFMG) and they were aimed at checking, specifically, perception by learners of:

- a) the necessity of moving some components of the clause in order to meet particular discourse demands;
- b) the relationship between the thematic structure and the syntactic structure of the clause; adequate reference and use of cohesive elements in a text;
- c) appropriate clause structure in terms of SVO order and the necessity of a syntactic subject;
- d) the fact that the same propositional content can be expressed through different nominal and verbal structures and
- e) the grammaticality of sentences with subjects performing different thematic roles.

In order to achieve these purposes, the exercises proposed to the students aimed at verifying whether students recognized implicitly (procedurally) and/or explicitly (declaratively)⁵ the existence of the thematic and information structures of sentences. The exercises checked a basic research question that could be stated as follows: Are students aware of the principle of information distribution in language? Apart and related to this principle, the exercises also checked the mastering by the learners of various syntactic devices, which are used to meet discourse demands in terms of informational and thematic structure, and which reflect the relation between language and cognition through processes of attention and focus. The following types of exercises were designed:

- a) Given/new principle exercises: to check perception of the need to move sentence constituents to meet discourse pressures.
- b) Cohesion exercises: to check perception of adequate establishment of coreference, as well as to check identification of appropriate cohesive devices of a given referent.
- c) SVO order exercises: to check perception of a problem with the structure in terms of its SVO order.
- d) Propositional cluster exercises: to check perception of the fact that the same propositional content can be expressed through different nominal and verbal structures.
- e) Theme presentation exercises: to check perception of changes underway when a thematic element is made available through different syntactic arrangements in clause structure.
- f) Non-agentive subject exercises: to check perception of the grammaticality of sentences with grammatical subjects performing different thematic roles.

The exercises were proposed and learners' responses were analyzed and categorized in terms of the main research aims.

⁵ The declarative and procedural knowledge are concepts found in Johnson (1994).

In the next section, there are a few samples of those exercises, learners' responses to them, and the kinds of findings they provided researchers with.

5 DATA ANALYSIS

In this section, we present the data collected in the study. We focus our analysis on the following topics: information and thematic structure interplay; subjects performing various thematic roles; mandatory syntactic subject; cohesive elements; same propositional content expressed through different thematic arrangements; propositional clusters and nominalizations.

5.1 THE INTERPLAY OF INFORMATION AND THEMATIC STRUCTURES

The following exercise was administered to research participants in order to check the interplay between thematic and information structures in a text.

11. Which passage below is of easier understanding (more fluent reading)?

- a) () The late English artist and filmmaker Derek Jarman once met a friend on London's Oxford Street and complimented him on his beautiful yellow coat. His friend replied that he had bought it in Tokyo, where it was not considered yellow at all, but green.
- b) () The late English artist and filmmaker Derek Jarman once met a friend on London's Oxford Street and complimented him on his beautiful yellow coat. In Tokyo, where his friend bought the coat, it was not considered yellow at all, but green.

(In: www.bbc.com/future/story/20120427)

In this regard, 34 respondents (74%) marked the correct option (passage a): old information alternating with new information (more appropriate information structure). This is still considered a low score, taken that there was a 50 % chance of getting the answer right (since there were only 2 options).

In Tenuta (2001), a larger number of options resulted in less correct choices (67.2% - two options, and 46.1% - three options). The author pointed out that there was recognition of the principle of information distribution in discourse by the learners (part of their *implicit knowledge*); however, it was meaningful the fact that more options disturbed their perception of this principle.

In the current research, only 13% of the learners were able to adequately explain their choice. In 2001, we had a very similar situation, since few students could explain adequately their options (12.4%).

Both these studies revealed that explicit knowledge of the principle was not significant among the participants. Undergrads showed, therefore, little metalinguistic knowledge of the matter, which can be considered a shortcoming, since they were all English majors.

5.2 SUBJECTS WITH VARIOUS THEMATIC ROLES

As for the perception, by learners, of the grammaticality of sentences with subjects performing different thematic roles, the students tended not to be able to realize the grammaticality of sentences such as:

- 12a) This purse buttons back.
- 12b) My keyboard broke a key.

Only 13% of the students accepted the grammaticality of sentence (a), and 32% of sentence (b). Even though the syntactic subjects in these sentences are not agents, they are acceptable in English and students failed to recognize that. These findings reveal that students were not very familiar with different subjects performing different thematic roles and that they were probably more likely to use only agentive subjects, even in a context that required a non-agentive subject as theme.

These results go in the same direction of what happened in the 2001 study. Tenuta (2001) reports that sentences with non-agentive subjects that had a direct correspondent form in Portuguese (literal translation) were accepted more easily as grammatical (76,3%) than those that did not (41,6%).

5.3 MANDATORY SYNTACTIC SUBJECT

Concerning the ungrammaticality of sentences that lack a syntactic subject, we used the following passage in the exercises:

- 13. In Brazil are many cities to visit. One of them is Belo Horizonte. Is here where is going to be one of the places that Brazil team will play during the World Cup.

A figure of 33% indicates the percentage of students that could not identify the source of ungrammaticality for this passage containing sentences without a syntactic subject. This can be considered a high percentage for such a basic feature of the English language and the students' learning level.

Nearly half the students noticed that the text had sentences that lacked syntactic subjects (56.4%) in Tenuta (2001). This was considered a low percentage of right responses to the exercise, especially taking into account that these learners, as the ones checked in our current research, had already had a long period of formal instruction in the target language.

5.4 COHESIVE ELEMENTS

As for cohesive devices, learners also had problems identifying specific units as cohesive elements in the text. For example, in the passage:

14. [...] So where does this leave the traveler who wants a place with a comfy bed... (this refers to a situation described before in the text).

In this regard, only 5% of the students were able to come up with the correct indication of the part of the text to which the underlined pronoun referred. This means that the identification of cohesive elements referring to a broader portion of a text may represent an obstacle to learners, probably impacting their understanding of a text.

In the study carried out in 2001, students had two tasks to do in relation to cohesiveness. When they were asked to find the referent of a specific element, they got better results (71.8%) than when they had to point themselves the elements that had referents in the text (46,9%). This makes evident the fact that we still need to work to raise students' consciousness of the interrelation of cohesive elements in texts, to help them produce texts that are more fluent and better structured from the point of view of information distribution.

In more mature pieces of writing, given, or previously referred, elements do not usually reappear simply as repetitions, they come in a variety of forms (nominal, pronominal, verbal, ellipsis), i.e. these varied forms have similar referential content to a previous linguistic occurrence and students must be prepared both to identify and to produce them.

5.5 SAME PROPOSITIONAL CONTENT EXPRESSED THROUGH DIFFERENT THEMATIC ARRANGEMENTS

Focusing on the following sentences

15a) Someone took it to my classroom.

15b) It was taken to my classroom.

we checked students' awareness of the fact that the same propositional content can be expressed through different thematic arrangements, in different syntactic structures. Regarding this issue, 47% of the participants could identify the syntactic changes in those sentences: These findings reveal that approximately half the students in our current research were able to explain the changes using appropriate metalanguage for it. This also means that the other half of them were not able to come up with such an explanation.

In Tenuta's (2001) study, 59% of the students were able to explain that the change in the thematic arrangement of the clause resulted in the restructuring of it into a passive construction.

When learners were asked to choose between those two sentences to place in a specific linguistic context, 72% of them made the most appropriate choice in terms of the principle of information distribution. Even though the majority seemed to be aware of the impact that these different clause arrangements may produce in discourse, we still had a significant number of students that do not notice this situation, especially if we

consider that they had 50% chance of getting it right, being only two alternatives presented.

Between the two options that students had in the exercise done in 2001, 76,9% of them made the appropriate thematic choice; however, most of these students seemed not to have explicit knowledge of the issue, since only 15,4% could explain the reason for their choice. In this case, we claim that explicit knowledge results in better chances for students to make appropriate thematic choices.

5.6 PROPOSITIONAL CLUSTERS AND NOMINALIZATIONS

The propositional cluster exercises in this research were composed of a few lexical items and instructions that, first, led the student, using formulas, to create nominalized structures containing all of those items in various thematic arrangements. This step of the activity aimed exactly at raising some sensitivity concerning different possibilities of expression of similar propositional content. For example:

16a) Ann clean room broom

Possible outcomes are:

16b) Ann's cleaning of the room with a broom; the room's cleaning with a broom by Ann; a broom cleaning of the room by Ann.

As a second step for the activity, in order to complete the exercise, the participants were asked to choose one of the nominalizations created to fit a specific linguistic context.

39% of the participants made the most appropriate choice, because they considered, even if implicitly, the elements of the previous text and the thematic structure in the nominalized structure for a good distribution of information. However, only 2% of those participants could provide a reasonable explanation for their choice, i.e., very few learners presented some explicit knowledge of the information principle.

When analyzing prepositional cluster exercises, Tenuta (2001) counted the number of nominalized structures produced against the number of structures that did not involve nominalization. As a result, the author identified an inferior production of structures with 'verbal nouns' (nominalizations) than with clause structures. Also, in her study, she identified a lot more active than passive clauses. With those results, we can infer that these learners will probably not be able to use 'verbal nouns' in their texts, which means having less linguistic resources for making good thematic choices.

6 FINAL REMARKS

Findings in this research confirm results in (TENUTA, 2001). They point to the fact that the majority of the analyzed undergraduate English majors at an intermediate or post-intermediate level of proficiency do not generally have explicit knowledge of the principle of information structuring in discourse and have rather little implicit knowledge of this principle. Results also showed that these learners presented some of the characteristic discussed by Rutherford as being common to learners of English as L2: first, they had some difficulty establishing correferentiality of cohesive elements; second, only approximately half of the learners were able to identify that some sentences lacked a syntactic subject, which is mandatory in English; finally, they recognized few non-agentive subjects as grammatical, which reduces their chances of fully meeting discourse pressures in some contexts, not being able to use varied thematic elements when producing their messages. Other researches would have to be done, in other Brazilian academic settings, but we hypothesize that the situation might not be different elsewhere.

From this viewpoint, L2 Learners, being non-native speakers, do not always seem to perceive how information is better distributed in order to be faithful to the salience of elements in certain linguistic contexts. On the other hand, when they do seem to notice those aspects of salience and focus, they are not equipped declaratively to talk about such processes involved in sentence construction or interpretation. This becomes evident for, in both researches (2001 and this one), learners were often unable to adequately explain what changes were made in different linguistic arrangements.

We are here focusing on a complex grammatical system, which has grammar related to discourse and to cognition. In this perspective, verbal interactions within a context of use emerges from the way the organization of speech itself relates to or is somehow dependent on human cognitive capacities. At the time of Tenuta's (2001) study, learners needed to be made more conscious of the fact that discourse demands affect syntax; they were not aware of the nature of both this relation between syntax and discourse, and the relation of those systems to cognition. Learners seem still mostly unaware of these facts, according to the results presented here.

A great deal of language teaching practice is founded on the premise that learners can master different aspects of the target language. Their learning can be improved, however, if they are led to notice those aspects. Considering that there are language-specific, or linguistic typological differences, one of the important functions of teaching is to help learners focus their attention on aspects of the mother tongue that differ from their native language. Learners, nevertheless, should also be made aware of linguistic aspects that are ruled by rather universal principles, especially those of a cognitive nature, such as the information distribution principle focused in this paper. As Rutherford (1987) points out, learners may use some syntactic form or movement in his/her mother tongue, but not do it in the target language, perhaps because they do not feel secure and prefer to rely on more basic or unmarked structures.

In this regard, the pattern of information distribution is not language specific and can probably be generalized to all or most languages, being a *language-general*

tendency (Rutherford 1987, p. 113). Therefore, even occurring in Portuguese (L1), it is necessary to get to know if such pattern has to be learned or re-learned in L2.

Besides favoring promotion of linguistic practice on variations of target language forms that may allow learners to cope with distinct discourse demands, we reinforce the notion that metalinguistic awareness should also be object of language instruction. This instruction is a way to further develop learners' skillfulness to better respond to communicative demands. Particularly in the case of English majors, promoting explicit or declarative knowledge of the English language system and its constitutive rules is important, since these learners will most likely be language professionals and will work as teachers or researchers in some area of linguistics. In this perspective, we should deal with grammar as a part of a system that is integrated to discourse, and we should also approach the user's choice of linguistic forms as somehow conditioned to functional and cognitive restrictions. This way, we will be able to reflect about and get to know reasons behind rules and relations among linguistic elements and phenomena.

This study could be expanded in a few directions, especially to include investigation of the way the same learners of English as L2 deal with this broad issue of the interrelation of syntax, discourse and cognition in their mother tongue.

REFERENCES

- ARNOLD, J. E. et al. Heaviness vs. newness: The effects of structural complexity and discourse status on constituent ordering. *Language*, 76, p. 28-55, 2000.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*. Longman, 1983. 288 p.
- CARROLL, S. E.; SHEA, C. Saliency, focus and second language acquisition. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, p. 99-106, 2007.
- CLIFTON, C. J. R.; FRAIZER, L. Should new information come before new? Yes and NO. *Memory and Cognition*, 32, p. 886-895, sept. 2004.
- CHAFE, W. Some things that narrative tells us about the mind. B. K. Britton; A. D. Pellegrini (Eds.) *Narrative thought and narrative language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 79-98, 1990.
- _____. *Discourse, consciousness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago, Ill: University of Chicago Press, 1995. 392 p.
- GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995. 265 p.
- _____. Semantic principles of predication. *Discourse and cognition: Bridging the gap*. Jean-Pierre Koenig (Ed.) CSLI Publications, p. 41-55, 1998.
- GIVÓN, T. The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, p. 2-55, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 1985. 387 p.
- _____. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold Publication, Revised Edition, 2004. p. 689.
- HOPPER, P. J. Aspect and foregrounding in discourse. T. Givón (Ed.) *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, p. 213-241, 1979.
- JOHNSON, K. Teaching declarative and procedural knowledge. *Grammar and the second language teacher*, Prentice Hall, UK, p. 121-131, 1994.

- LANDAU, B.; JACKENDOFF, R. What and where in spatial language and spatial cognition. *Behavioral and brain sciences*, Cambridge University Press, 16, p. 217-261, 1993.
- LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press. v. 1, 1987. 540 p.
- _____. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008. 567 p.
- MacCARTHY, M. *Discourse analysis for language teachers*, Cambridge University Press, 1991. p. 213.
- MacWHINNEY, B. Starting points. *Language*, 53, p. 152-168, 1977.
- OSGOOD, C. E.; BOCK, J. K. Salience and sentencing: some production principles. S. Rosenberg (Ed.) *Sentence production: developments in research and theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 89-140, 1977.
- PRINCE, E. F. Towards a taxonomy of given-new information. P. Cole (Ed.) *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, p. 222-255, 1981.
- RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*, Cambridge University Press, 1990. 185 p.
- RUTHERFORD, W. *Second language grammar: learning and teaching*. Essex: Longman, 1987. 208 p.
- SCHMIDT, R. Attention. P. J. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge, U.K., p. 3-32, 2001.
- TALMY, L. *Toward a cognitive semantics: concept structuring systems*. Cambridge, MA: The MIT Press. v. 1, 2000. 569 p.
- TENUTA, A. M.; LEPESQUEUR, M. Aspectos da afiliação epistemológica da Linguística Cognitiva à Psicologia da Gestalt: percepção e linguagem. *Ciências & Cognição*, v. 16, n. 2, p. 65-81, 2011.
- TENUTA, A. M. A estrutura da informação no discurso e algumas características da interlíngua de aprendizes de língua inglesa como L2. *Linguagem e Ensino*, v.4, n.2, p. 11-34, 2001.
- TOMLIM, R. S. Focal attention, voice, and word order: an experimental, cross-linguistic study., P. Downing; M. Noonan (Ed.). *Word order in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, p. 517-554, 1995.
- WIDDOWSON, H.G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. 168 p.

Recebido em: 09/08/14. Aprovado em: 03/03/15.

Título: O princípio funcional/cognitivo da estrutura da informação em textos: pressões discursivas e mecanismos sintáticos para aprendizes de inglês como L2

Autores: Adriana Maria Tenuta; Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de um estudo realizado com a finalidade de se investigar o grau de percepção da estrutura temática da oração (tema e rema) e da estrutura informacional de um texto (elementos dados e novos) por aprendizes brasileiros de língua inglesa. O estudo tem por embasamento teórico os princípios da linguística funcional-cognitiva, relativos à maneira através da qual o discurso influencia as escolhas linguísticas gramaticais (HALLIDAY, 1985; CHAFE, 1995). O corpus da pesquisa consistiu de uma série de exercícios que foram aplicados a estudantes de graduação em Letras, com habilitação em Inglês, de uma Universidade Federal no Brasil. Os resultados lançam luz sobre o fato de que esses aprendizes não estão ainda muito cientes de vários processos envolvendo arranjos gramaticais e o fluxo do discurso, da mesma forma que também não percebem muito bem como a gramática pode impactar a intenção comunicativa de um texto escrito.

Palavras-chave: Tema e rema. Dado e novo. Discurso.

Título: *El principio funcional/cognitivo de la estructura de información en textos: presiones discursivas y mecanismos sintácticos para aprendices de inglés como L2*

Autores: *Adriana Maria Tenuta; Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira*

Resumen: *Este trabajo presenta resultados de un estudio realizado con la finalidad de investigar el grado de percepción de la estructura temática de la oración (tema y rema) y de la estructura informacional de un texto (elementos dados y nuevos) por aprendices brasileños de lengua inglesa. El estudio tiene por basamento teórico los principios de la lingüística funcional-cognitiva, relacionados con la manera a través de la cual el discurso influencia las elecciones lingüísticas gramaticales (HALLIDAY, 1985; CHAFE, 1995). El corpus de la investigación fue estribado en una serie de ejercicios que fueran aplicados a estudiantes de graduación en Letras, con habilitación en inglés de una Universidad Federal en Brasil. Los resultados iluminan el hecho de que los aprendices no están todavía mucho conscientes de varios procesos involucrando disposición gramatical y flujo del discurso, así también no perciben muy bien como la gramática puede impactar la intención comunicativa de un texto escrito.*

Palabras-clave: *Tema y rema. Dado y nuevo. Discurso.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150108-2014>

A AUTORIA NA DESCRIÇÃO DO ATO INFRACIONAL

Leda Verdiani Tfouni*

Juliana Bartijotto**

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Departamento de Psicologia

Ribeirão Preto, SP, Brasil

Resumo: *O presente artigo investiga a definição de ato infracional, termo surgido no Brasil com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. O objetivo é analisar as marcas de autoria localizadas no discurso do Direito, entendido como um arquivo de artigos jurídicos, com o intuito de investigar a presença da deriva e da dispersão. Para sustentação teórica da análise, mobilizamos a análise do discurso de tradição francesa (AD), bem como a psicanálise lacaniana. O movimento de interpretação permite ao sujeito gestos de autoria, consistindo em movimentos de retorno ao já-dito. No entanto, de acordo com a literatura existente, o discurso do Direito não permite retomadas do que já foi dito e as paráfrases não são permitidas; porém, a escrita da lei materializa-se em um discurso passível da contradição e da incompletude, próprias do funcionamento da língua.*

Palavras-chave: *Autoria. Discurso do Direito. Lei. Ato infracional.*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo analisar a definição de ato infracional, neologismo que surgiu com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (lei nº 8.069, de 13-7-1990). As articulações e a análise sugerida foram sustentadas teoricamente pela Análise do Discurso de tradição francesa (AD), pela psicanálise lacaniana, e pelo princípio de autoria proposto por Foucault (1992, 1996).

Quanto à análise, nos restringimos a uma articulação sobre a escrita da lei jurídica e as marcas de autoria localizadas nesse modo de escrita, com o intuito de evidenciar a existência ou não da deriva e da dispersão. O trecho selecionado para análise é de um artigo descrito no ECA: “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”.

Abrimos aqui um parêntese para explicar a relação entre o discurso do Direito (tipo de discurso) e os artigos jurídicos. O discurso do Direito é constituído de um arquivo de artigos jurídicos, que constituem as leis. Para Pêcheux (1982), o arquivo são convergências em relação à pretensão de tornar os enunciados textuais comunicáveis, transmissíveis e reproduzíveis, a fim de torná-los objetivos e passíveis de uma única

* Doutora em Psicologia. Professora Titular Senior. Email: lvtfouni@usp.br.

** Mestranda (bolsista CAPES) em Psicologia. Email: jubartijotto@gmail.com.

interpretação com o intuito de recobrir a divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política. A lei, nesse sentido, opera como um dispositivo de controle da prática de ato infracional, e não pode ser alterada, barrando as múltiplas interpretações. Conseqüentemente, o funcionamento do discurso do Direito pretende mascarar a estrutura faltante da Lei e da linguagem (MONTE-SERRAT, 2013), mas, neste artigo, ao analisarmos o discurso do artigo jurídico referente ao ato infracional, apontamos para lacunas que ali se apresentam, bem como a possibilidade de outras interpretações.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) filia-se a este tipo de discurso que se localiza no campo dos “espaços logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, 2008, p. 43). A própria língua aparece atravessada por/entre dois espaços: “o de manipulações de significações estabilizadas, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 2008, p. 51).

Desse modo, o espaço estabilizado incide num controle de produção de outras interpretações, tendendo para o fechamento de um único sentido. É um funcionamento discursivo interno, onde há interdição de reinterpretação, implicando o uso regulado de proposições lógicas (válida ou inválida) com interrogações disjuntivas (ou é A ou não é A). Por exemplo, no ECA (1990) o sujeito é criança (0 a 11 anos) ou adolescente (12 a 18 anos) e o ato infracional representa somente o adolescente; não serve para a criança. Ou seja, a utilização desse termo técnico não se aplica à criança nem ao adulto.

A AD e a psicanálise lacaniana concebem a linguagem como estruturada por um furo/falta, independente de ser falada ou escrita; portanto, o equívoco e a falta fazem parte dessa estrutura, e, como efeito, verifica-se a multiplicidade de sentidos. A possibilidade de certo controle em relação à deriva concretiza-se quando há autoria (conceito discutido abaixo).

2 ESCRITA E LETRAMENTO

A sociedade contemporânea é permeada pelas práticas letradas, com o predomínio da cultura escrita; logo, o discurso escrito serve de base principalmente quando se trata da legislação brasileira inscrita no interior do discurso do Direito, e isso se faz fundamental para a ordenação e o controle de uma dada sociedade. Ou seja, a criação de normas e regras é da ordem do necessário para tratar parte do contingente.

Segundo Tfouni (2010), a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial. É difundida a opinião de que a escrita serve para expandir ideias, no entanto, na maior parte das situações ela funciona com o objetivo de ocultar determinados conceitos; isso se dá para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Um exemplo é o da Índia, onde a escrita esteve intimamente ligada aos textos sagrados, que só eram acessíveis aos sacerdotes. Isso ocorreu também com a igreja católica, que só traduziu os textos sagrados (que eram em latim) devido à disseminação das religiões alternativas. Portanto a escrita, desde suas origens, está associada ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais. Para a autora essas questões são tratadas dentro do conceito de letramento.

O conceito de letramento, tal qual visto na obra de Tfouni (1994, 2002, 2008, 2010), é diferente de alfabetização; é um processo mais amplo, que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita na sociedade. Esse conceito se refere às próprias práticas sociais da leitura e da escrita, bem como aos efeitos e condições de quem exerce essas práticas, o que caracteriza uma tensão constante entre poder e dominação, que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito. Em decorrência disto, pode-se afirmar que o código escrito influencia todos os indivíduos, mas de maneira desigual (TFOUNI, 2010).

O Estado almeja a determinação de sentidos, portanto, objetiva a transparência absoluta, sendo que por trás da “boa” intenção de permitir uma leitura igual para todos, na verdade deseja controlar o que o cidadão pensa, através da domesticação das formas discursivas e da pregação do ideal cartesiano racionalista. A regra é evitar que a particularidade do sujeito venha à tona, ou seja, a única leitura possível é aquela ao “pé da letra”, impedindo que o sujeito do discurso apareça, pois se aparecer, a dominação por parte do Estado ficará comprometida. Os sentidos e as formas escritas não são constituídos espontaneamente, e os discursos percebidos ilusoriamente como transparentes apontam para o “assujeitamento cultural”, até mesmo pela forma sintática de sua escrita. Deste modo, a dominação cultural se faz com base na força, no poder e na autoridade das práticas escritas (TFOUNI, 1994, p. 71).

O discurso do Direito é um conjunto de documentos oficiais disponíveis que pretendem regular a ordem social, e se constitui de proposições tidas como verdadeiras em todos os mundos possíveis (no sentido da lógica), ou seja, não podem ser discutidas com relação a sua validade. A imposição social desse modo de discurso promove a exclusão, e até mesmo a dominação; como consequência, os sujeitos com baixo grau de letramento ficam em desvantagem.

3 A AUTORIA

Nosso objetivo neste artigo é relacionar o conceito de autoria à produção do discurso que regulamenta o ato infracional dentro do ECA. Examinamos, a seguir, alguns autores, para, posteriormente, investigar a autoria no interior de um artigo jurídico que sustenta uma materialidade ao discurso do Direito.

Para Foucault (1996), o princípio de autoria não vale para tudo, nem de forma constante, o que quer dizer que há discursos como, por exemplo, conversas, decretos e contratos, que necessitam de quem os assine, mas não de autores. O princípio da autoria é um dos procedimentos de controle interno do discurso, ou seja, “o autor não é o indivíduo que escreveu o texto, mas sim o princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de significações, como foco de sua coerência” (1996, p. 26). Desse modo, a autoria não coincide com o sujeito do enunciado; é, antes, a tentativa de construção de unidade textual para o sujeito, concebido como uma função discursiva. Este “sujeito discursivo” está inscrito na materialidade do texto, o que impulsiona e conduz os diferentes dizeres, mantendo-se como elemento responsável para coerência e organização do texto.

Este princípio não funciona em qualquer lugar. Na ordem do discurso científico, a atribuição a um autor era, na Idade Média, indispensável, pois era um indicador de verdade - o valor científico de uma proposição estava em poder do próprio autor. Em contrapartida, na ordem do discurso literário, a função do autor nas narrativas, poemas, dramas ou comédias que circulavam na Idade Média num anonimato, despertava nos leitores questionamentos de quem era o autor, pois esse deveria dar conta da unidade do texto, e dos seus nós de coerência (FOUCAULT, 1996, p. 28).

“O que importa quem fala?”, questiona-se Foucault (1992, p. 34), em seu seminário intitulado *O que é um autor?*. A escrita é um jogo de signos, comandada mais pelos seus significantes, e menos pelos significados. A regularidade da escrita tem seus limites, ou seja, “uma regra no interior da linguagem sempre está suscetível a inverter ou transgredir sua própria legitimidade”. Isso é exatamente o que permite a movimentação da escrita, a qual se “desenrola num jogo que vai além de suas regras, podendo facilmente passar do interior de seus princípios para o seu exterior”. Dessa forma, para este autor a escrita é a abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer, despistando os traços de sua singularidade. Portanto, a marca do escritor é a particularidade de sua ausência (FOUCAULT, 1992, p. 35). A afirmação citada acima nos remete a uma interrogação: o autor tem como função interpretar e ao mesmo tempo controlar os possíveis sentidos? Tfouni (1992, 1994, 2010), ao (re)formular o conceito de autoria, responde de certa forma tal pergunta, ao indicar a função do autor, como veremos adiante.

Para Foucault (1992), a noção de escrita, ao mesmo tempo que bloqueia, também preserva a existência do autor. Essa noção deveria dispensar a referência ao autor, bem como dar estatuto a sua nova ausência, pois não se trata nem de gesto de escrever, nem da marca do dizer. Observa-se que a escrita está submetida aos processos do esquecimento e da repressão. O lugar do autor evanesce o tempo todo, seria necessário localizar esse espaço, seguindo a repartição das lacunas e das falhas, e mirar as funções que essa desapareição faz desaparecer.

Foucault (1992) assinala que determinados discursos são providos de autores, e outros desprovidos dessa função, na medida em que a função autor é caracterizada pelo modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade. A função autor não se dá de maneira universal e constante em todos os discursos. Essa função não se forma de maneira espontânea, mas sim como resultado de uma operação que constrói um ser de razão (autor), ou seja, trata-se de uma função que dá um tratamento aos textos na medida em que opera aproximações que se estabelecem como pertinentes, das continuidades que se admitem ou das exclusões que se praticam. E todas essas operações variam de acordo com as épocas e os tipos de discurso (condição de produção) (FOUCAULT, 1992).

O nome do autor como marca individual não é suficiente quando se refere à tradição textual; entretanto, a “função autor é definida como um certo nível constante de valor, como um certo campo de coerência conceitual, como unidade estilística, uma unidade de escrita, dessa forma gira em torno do momento histórico e o ponto de encontro de certo número de acontecimentos” (FOUCAULT, 1992, p. 42). É, ainda, o que permite superar as contradições que se desencadeiam numa série de textos. Por fim, é um foco de expressão que se manifesta de modo mais ou menos constante, e com o mesmo valor (FOUCAULT, 1992).

A função autor é uma reconstrução que se faz de um texto (escrito ou falado), na medida em que contém signos (pronomes pessoais, advérbios de tempo e de lugar, conjugação de verbos) que remetem ao autor, mas esses elementos não atuam da mesma forma nos discursos providos de autor e naqueles desprovidos dessa função. Essa função, portanto, não equivale ao nome do autor da obra, e nem do locutor; essa função se dá exatamente na divisão, no espaço onde se evidencia a lacuna entre aquele que escreveu (ou falou) e aquele que leu (ou escutou) e interpretou. A função autor é uma das especificações possíveis da forma-sujeito. Nas palavras de Foucault:

a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários eus, a várias posições-sujeito que classes diferentes podem vir a ocupar (FOUCAULT, 1992, p. 56).

Os artigos jurídicos regidos pelo funcionamento do discurso do Direito não têm nome de autor e também não carregam a função autor; não se identifica quem os escreveu. Trata-se de uma escrita sem nome. Os significantes contidos nos textos jurídicos, quando validados pela instituição legal, não podem ser deslocados e nem substituídos. Vimos que a função autor só pode aparecer nas lacunas e nas falhas da própria cadeia de significantes; assim, essa função fica impossibilitada de emergir nesse tipo de discurso. Concluimos provisoriamente que o artigo 103 do ECA é uma cadeia de significantes sem sentido a priori e sem autor; tal artigo (como qualquer outro), depois de validado, só pode ser referendado quando a lei prescrita é colocada em prática pelos operadores jurídicos; aí, sim, pode emergir um autor.

Entendemos que a discussão de Foucault (1996) pode ser articulada com o conceito de forma-sujeito proposto por Pêcheux (1988, p. 163). Esse conceito remete ao sujeito do discurso, um funcionamento espontâneo de modo idealista, onde o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito de seu discurso, e se efetua pela identificação com a formação discursiva que o determina; essa identificação é a fundadora da unidade imaginária do sujeito. O efeito da forma-sujeito no discurso é mascarar o esquecimento nº 1¹, pelo viés do esquecimento nº 2²; dessa forma, o espaço de reformulação-paráfrase, que caracteriza uma formação discursiva dada, aparece como o lugar de constituição do imaginário linguístico.

A forma-sujeito é uma função específica de amarração dos significantes, para produzir (sem alcançar totalmente) um dizer tal que possibilite que o outro entenda o que se pretendeu dizer, onde há a ilusão de que não houve nem contradição, nem ambiguidade, nem equívoco, nem falta. Essa amarração ocorre em função da formação

¹ O esquecimento número 1 refere-se à ilusão do sujeito de julgar-se na origem do sentido. De natureza inconsciente, este esquecimento apaga para o sujeito a história da constituição dos sentidos, e como consequência ele pensa que o sentido surge no momento em que fala.

² O esquecimento número 2 refere-se à ilusão da materialidade do pensamento. É de natureza semiconsciente, faz o sujeito pensar que aquilo que ele diz (formula) é idêntico àquilo que ele pensa, e leva-o a crer que é possível formular mensagens claras e sem ambiguidade.

discursiva e formação ideológica nas quais o intérprete está inserido, mas sem saber, na medida em que é uma operação inconsciente. Resumindo, o autor realiza uma função da forma-sujeito.

Para Tfouni (2010, p. 43) a autoria é uma posição discursiva que estrutura o discurso de acordo com um princípio organizador contraditório, e “possibilita uma ‘posição de autorreflexibilidade crítica no processo de produção de seu discurso [...], fato este que provocaria, no próprio texto, um retorno constante à forma como aquele sentido está sendo produzido, sem que isso impeça que ele seja constantemente produzido””. Portanto, a autora considera a autoria como um lugar afetado de uma maneira singular pelo inconsciente e pelo desejo, bem como pela ideologia.

Para a autora, o sujeito da escrita que opera no discurso é dominado por uma onipotência que produz nele um efeito de poder. Esse sujeito supõe que a escrita o leva à abstração e ao metaconhecimento; pelos efeitos ideológicos, no sentido de que a escrita fortalece a ilusão de completude, isso evoca a centralidade da linguagem escrita. O discurso da escrita³ possibilita ao autor a ilusão da materialidade do pensamento, visto que a escolha da palavra aparece como sendo a única possível capaz de dizer aquilo que se quer dizer. Na realidade, essas escolhas são da ordem dos efeitos ideológicos e do inconsciente, e não dependem unicamente da competência do escritor. Dessa forma, o sujeito ocupa uma posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando amarrar a dispersão e conter a deriva na tentativa de disciplinar o dito/escrito. (TFOUNI, 1994, 2002, 2005, 2010).

Essa articulação se realiza na dimensão inconsciente, isto é, constitui-se em um saber que não se sabe, na medida em que é algo que escapa à subjetividade (eu). Para Lacan (2005, 2012), o inconsciente é estruturado como uma linguagem ao mesmo tempo que é o discurso do Outro (cadeia de significantes) e se materializa nas suas formações: chiste, ato falho, sintoma e sonho. E na escrita da lei há uma tentativa de apagar as lacunas do dizer em que essas formações podem emergir.

Seguindo a argumentação proposta por Foucault (1992, 1996), Tfouni (1994, 2002, 2005, 2008, 2010) e Monte-Serrat (2013), podemos pensar que o modo de escrita do artigo jurídico analisado consiste em despistar o furo na linguagem que se materializa nas formações do inconsciente. Assim, a atribuição de um sentido único e estabilizado à lei resulta em que toda forma de emergência do sujeito do inconsciente é apagada, na tentativa de controlar a subjetividade dos adolescentes brasileiros. Desse modo, o enunciado contido no artigo 103 do ECA emerge, e é tomado, como a única maneira de descrever aquilo que se pretende dizer, o que não é verdadeiro. A seguir, analisamos mais detalhadamente esse artigo jurídico.

³ Definimos o discurso da escrita como sendo aquelas produções (orais ou escritas) onde há controle da dispersão que sempre se instala e tentativas de contornar a deriva que se refere à instalação do equívoco (TFOUNI, 2002).

4 O ATO INFRACIONAL E UMA POSSÍVEL ANÁLISE

O Estatuto da criança e do adolescente (1990) segue a doutrina (uma das formações discursivas que rege a escrita do ECA) da proteção integral, que se baseia no princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. Essa lei preconiza o dever do Estado brasileiro de garantir as necessidades da “pessoa em desenvolvimento” (até 18 anos), velando pelo seu direito à vida, saúde, educação, convivência, lazer, liberdade, profissionalização e outros, conforme descritos nos artigos abaixo:

Art. 3º.: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º.: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Quando se trata de uma legislação, ou seja, um conjunto de normas do ordenamento jurídico, que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, pode-se dizer que se trata de um texto produzido coletivamente. O processo de textualização é marcado por constantes fechamentos e interrupções, o que provavelmente gera pontos de deriva; no entanto, o processo da escrita de uma legislação segue o princípio de que a responsabilidade pelo enunciado é de todos, mas de ninguém ao mesmo tempo, tornando difícil a identificação de marcas próprias de autoria.

O recorte escolhido para análise, no intuito de mostrar as marcas de autoria, refere-se ao artigo sobre o ato infracional: Art. 103: “*Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal*”. O artigo citado é um dispositivo jurídico que fornece a descrição de ato infracional, apontando para como deve ser lido e interpretado. Porém, levando em consideração as anotações acima a respeito do trabalho de autoria, questionamos se é possível essa mensagem ser objetiva e de único sentido.

A análise linguístico-discursiva do recorte acima indica que o significante *ato infracional* nomeia um ato transgressor (praticado por adolescentes). No enunciado que descreve o ato infracional emerge o significante *conduta*, cuja etimologia remete ao latim *conducere*, que significa levar e guiar (onde *con-* indica junto e *ducere* indica chefiar; liderar). Ou seja, *conduta*, historicamente, significa que há um agente induzindo alguém a um ato (no caso, infracional), sendo que a responsabilidade pelo ato não é de quem o praticou.

Perguntamos: Que sujeito é esse que, liderado, comete um ato de infração pelo qual não é responsável? Trata-se de um adolescente, sujeito que perante a lei é inimputável. Contraditoriamente, no entanto, ele não deixa de ser responsabilizado pelo ato cometido. Eis aí o que nos causou estranheza, enquanto analistas, no uso do significante *conduta* para definir esse ato.

Recorremos ao conceito de esquecimento nº 2 proposto por Pêcheux (1988) para interpretar e compreender esse fato discursivo. Sabe-se que o efeito de tal esquecimento, ou ilusão, é apagar na enunciação outros significantes possíveis de entrar naquele lugar, produzindo a ilusão da materialidade do pensamento. A pergunta que o analista formula para, não anular, porque isso é impossível, mas levar em consideração na análise tal esquecimento é: “O que se deixou de dizer quando se disse x?”. Ou seja: que outro(s) significante(s) poderia(m) entrar na cadeia no lugar de *conduta*? Vejamos.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999), temos os seguintes sinônimos ou substituições possíveis para *conduta*: *condução* (pessoas), *guia*, *direção*, *encanamento*, *cano*, *tubulação*, *comportamento*. O dicionário eletrônico Michaelis (MICHAELIS, 2008) lista: *condução*, *reunião de pessoas que são conduzidas para algum lugar por ordem superior*, *procedimento moral*, *parte anterior das cadeiras das locomotivas, onde termina a tubulação e onde parte a chaminé*, *comportamento consciente do indivíduo influenciado pelas expectativas de outras pessoas*, *tubo de comunicação em forma de funil que serve para dar passagem ao ar para facilitar a combustão*.

Para a AD, cada um desses significantes instalaria sentidos diferentes, visto que para essa teoria não existe relação direta entre a palavra e o objeto, nem paráfrase perfeita. O uso do significante *conduta*, ao mesmo tempo em que impede que as outras formas sejam usadas, instala uma tensão entre aquilo que foi dito/escrito e o que deixou de ser dito/escrito.

O discurso do Direito pretende criar a ilusão de que existe uma metalinguagem, que no caso em análise se materializa pela conotação técnica pretensamente atribuída a *conduta*. Para a psicanálise não existe metalinguagem, mas o discurso do Direito pressupõe ser uma metalinguagem, que deixa de estar submetida às leis da língua, ou seja, não pode ser cambiada por nenhuma outra. Essa é uma estratégia discursiva que está relacionada com a impossibilidade de “fazer Um” nas línguas naturais, o que se traduz pelo fato de que não existe um sentido único.

No ECA, por se tratar do discurso do Direito, não são permitidas substituições, metáforas e metonímias, pois tais operações são interditas nesse tipo de discurso. Mesmo tentando se estabelecer como uma metalinguagem, no entanto, o discurso do ECA não consegue evitar contradições e paradoxos. Por exemplo, quando o adolescente comete um crime, isso não é denominado crime, e sim *ato infracional*: utiliza-se um eufemismo – um artifício retórico – para dizer a mesma coisa com outras palavras, procurando atenuar o sentido.

A expressão *ato infracional* se apresenta como própria do discurso do Direito, um termo visto como técnico, e que, como parte da lei, se aplica a todos, ou seja, todo adolescente que infringe o código penal, seja por crime ou contravenção penal, estará cometendo um ato infracional. Não há uma gradação possível, é um conceito genérico, não existindo um ato mais grave ou menos grave, ou seja, todo adolescente que infringe o código penal (ou o ECA), tanto faz que seja crime ou contravenção penal, isso se configura como ato infracional. Não existe, portanto, uma separação, gradação ou subdivisão dos modos de infração: “tudo” ganha nome de ato infracional, caracterizando um ponto apagado do furo na lei.

O ponto apagado na lei nos remete à negação da inscrição da lei no simbólico, a qual Lacan (2005) denominou Lei, com letra maiúscula. Ou seja, o sujeito sabe da Lei⁴ e das leis (as normas de uma sociedade), mas esse saber não garante que o sujeito não as infrinja. Supõe-se, portanto, que a transgressão tem uma função para o sujeito em sua particularidade, mas o discurso do Direito não opera a partir da lógica da singularidade do sujeito, e sim da lógica universal, e desse modo, denominou todos os atos transgressores dos adolescentes por uma perífrase única, prescrevendo, para punição e controle, seis medidas socioeducativas. Cria-se, desse modo, uma indefinição, que pode ser formulada pela questão seguinte: A transgressão cometida por adolescentes está no nível educacional ou no estrutural (do sujeito e do social)?

Pêcheux (1988, p. 107) ao comentar Frege (1978), afirma que o fenômeno de indeterminação (não saturação) se encontra tanto no discurso do aparelho jurídico (“aquele que causar prejuízo para alguém deve repará-lo”) como no funcionamento cotidiano das noções gerais (“quem toca em piche se suja”), e no discurso científico, para exprimir conceitos, como em “todos os mamíferos têm sangue vermelho”. É por meio da indefinição que o sentido adquire a generalidade que se espera de uma lei. Para o autor, o termo *lei*, entendido no sentido jurídico segundo o qual alguém sucumbe ao peso da lei, antecipa uma sanção para alguém: isso significa que o jurídico não é um domínio da aplicação da lógica (como pensam os teóricos do formalismo jurídico), mas que há uma relação de simulação constitutiva entre os operadores jurídicos e os mecanismos de dedução conceitual, ou seja, sanção jurídica e consequência lógica. Essa relação é confirmada pelo funcionamento aparentemente homogêneo da hipótese e da relação condicional (*se...,então...*).

Portanto, independente do lugar, de quem e para quem se escreve, o discurso sempre carrega as características da contradição e da incompletude, mobilizando-se num espaço tenso, o da opacidade da língua, pois é próprio do funcionamento da língua (oral ou escrita) que exista a falta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das funções do autor é escrever (ou falar) o que se quer dizer de vários modos, ou seja, escrever o mesmo (sem ser o mesmo) de outras formas, mas essa operação é proibida nos artigos jurídicos, não pode existir retomada do que já foi dito. Por exemplo, a definição de ato infracional é escrita apenas uma vez, visto ser impossível haver mais de uma definição no discurso do Direito, ou seja, as paráfrases não são permitidas, sendo toleradas apenas nas interpretações e não no enunciado da lei propriamente dito.

Dependendo da forma como a interpretação é dada por cada sujeito, a autoria é afetada por ela, ou seja, para se ocupar a posição de autor é necessário que o sujeito tenha o direito de ocupar diferentes lugares de interpretação, mas, no caso da interpretação de uma lei, o sujeito está aprisionado aos limites do discurso do Direito, um espaço logicamente estabilizado.

⁴ A Lei, para a psicanálise, opera a partir de uma proibição primordial – a do incesto – e atua de modo inconsciente.

Mas, por outro lado, existem os pontos de lacunas contidos no texto da lei; por isso há necessidade de um intérprete (o advogado, por exemplo, mas também o promotor e o juiz). Este pode ocupar o lugar de autor, na medida em que se serve do entrelace dos artigos descritos no ECA para suturar e amarrar os pontos de faltas, ou seja, coloca sua interpretação nos lugares de deriva, onde o sentido pode vir a ser outro. Essa amarração pode ser localizada apenas quando um operador da lei está se servindo dela na prática.

A possibilidade de outras leituras está prevista no próprio ECA, como descrito no artigo:

Art. 6º: Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

No artigo acima, a interpretação da lei, supostamente imutável, transparente e igual para todos, precisa levar em conta fatores extralinguísticos, tais como os fins sociais, a exigência do bem comum, direitos e deveres. Aquilo que na lei é colocado como uma necessidade, transforma-se em contingência, na medida em que se determina que todos cumpram a lei, mas também se prevê a impossibilidade de todos cumprirem a lei.

Observamos, então, que o princípio de autoria proposto por Tfouni (1994, 2002, 2005, 2008, 2010), como uma posição de sujeito afetada pelo inconsciente e pelo desejo, de maneira particular se torna de difícil marcação no enunciado da lei. Mas a lei, quando interpretada, precisa de um operador jurídico (um intérprete), o que aponta para a função do autor. E uma interpretação é sempre bancada por um sujeito que, por definição, é atravessado pelo inconsciente e pela ideologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CONANDA (1990). Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Eletrônico Aurélio*. 1999. Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 25 jul. 2013.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* [1969] Tradução de Antônio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.

_____. *A ordem do discurso* [1970]. São Paulo: Loyola, 1996.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem* [1892] São Paulo: Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

LACAN, J. *O seminário*: livro 10: A angústia [1963/1964]. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *O Seminário*, livro 19:...ou pior [1971-1972]. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

MICHAELIS. *Dicionário Eletrônico Michaelis*. 2008. Disponível em: <www.michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2013.

MONTE-SERRAT, D. M. *Letramento e discurso jurídico*. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* [1975] Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *Ler o arquivo hoje.* In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura.* Campinas: Pontes, [1982] 1997, p. 55-65.

_____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* [1983]. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

TFOUNI, L. V. A escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M.A.; MARQUES, M.L. (Orgs.) *Alfabetização hoje.* São Paulo: ed. Cortez, p. 51-69, 1994.

_____. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento, In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 23-50.

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, v. 18, p. 127-141, 2005.

_____. Autoria: um lugar à espera? *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, p. 71-78, 2008.

_____; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, E.; SARTI, M.; ADORNI, A.. Práticas de letramento em um hospital psiquiátrico. *Paideia*, Ribeirão Preto, p. 101-110, 2008.

_____. *Letramento e alfabetização.* 9. ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2010.

Recebido em: 19/08/14. Aprovado em: 10/02/15.

Title: *The authorship in the description of the infraction act*

Authors: *Leda Verdiani Tfouni; Juliana Bartijotto*

Abstract: *The aim of this article is to investigate the definition of infraction act; term emerged in the Child and Adolescent's Statute in Brazil. The objective is to analyze discursive marks of authorship in the discourse of Law, understood as legal articles archive in order to verify the presence of drift and drill. The theoretical background is the French discourse analysis, as well as Lacanian psychoanalysis. The movement of interpretation permits to the subject gestures of authorship, which consist in a constant return to the already-said. Although, according to the literature, in the discourse of Law supposedly there are no returns and rephrasing, and paraphrasing is not allowed. Nevertheless places are detected where it is possible observe contradictions and incompleteness, as well as drift and drills.*

Keywords: *Authorship. Discourse of Law. Law. Infraction act*

Título: *Autoría en la descripción del acto de infracción*

Autores: *Leda Verdiani Tfouni; Juliana Bartijotto*

Resumen: *Este artículo investiga la definición del acto de infracción, término surgido en Brasil por la creación del Estatuto del Niño y del Adolescente. El objetivo es analizar marcas de autoría localizadas en el discurso del Derecho, entendido como un archivo de artículos jurídicos, con el intuito de investigar la presencia de deriva y de dispersión. Para sustentación teórica del análisis, movilizamos el análisis del discurso de tradición francesa (AD), así como el psicoanálisis de Lacan. El movimiento de interpretación permite al sujeto gestos de autoría que consisten en movimientos de retorno al que ya fuera dicho. Sin embargo, de acuerdo con la literatura existente, el discurso del Derecho no permite retomar lo que ya fue dicho, y las paráfrasis no son permitidas; no obstante la escrita de la ley se materializa en un discurso sujeto de la contradicción y de no estar completo, propias del funcionamiento de la lengua.*

Palabras-clave: *Autoría. Discurso del Derecho. Ley. Acto de infracción.*

<http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150109-2414>

DISCURSO DA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DIALOGICIDADE INTER-REGULADA

Jader Martins Rodrigues Junior*
Universidade Federal do Ceará
Centro de Humanidades
Fortaleza, CE, Brasil

Izabel Magalhães **
Universidade Federal do Ceará
Departamento de Letras Vernáculas
Fortaleza, CE, Brasil
Universidade de Brasília
Brasília, DF, Brasil

***Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar o discurso em uma sala de aula de nível iniciante em escola de língua estrangeira. Para tanto, apresentamos uma breve revisão do conceito de discurso (FOUCAULT, 1996, 2008; FAIRCLOUGH, 2003, 2010; MAINGUENEAU, 2008), também abordando os conceitos do dialogismo bakhtiniano (2011) e da interincompreensão regulada de Maingueneau (2008). Nessa esteira adotamos, em nossa metodologia de análise, a teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), bem como as considerações de Blommaert (2005) sobre a natureza dialógica da comunicação. Dessa forma, pretendemos estabelecer a ancoragem teórico-metodológica que norteia nossa análise das amostras de eventos comunicativos. Como resultado da análise, concluímos que as relações interdiscursivas que se realizam nessa sala de aula são controladas entre os participantes da interação, conforme as metas estabelecidas no programa do curso, gerando uma dialogicidade inter-regulada de acordo com o plano de ensino.*

***Palavras-chave:** Discurso. Dialogismo. Sala de aula. Língua estrangeira.*

1 INTRODUÇÃO

Considerando a natureza dialógica da comunicação e a perspectiva da prática discursiva socialmente situada, tencionamos no presente artigo analisar o discurso de uma sala de aula de nível iniciante em língua inglesa, bem como amostras de eventos nos quais a língua estrangeira se faz presente fora da sala de aula, com o objetivo de

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de língua inglesa. E-mail: jaderrodrigues@ufc.br.

** Doutora em Linguística pela Lancaster University, Reino Unido, com Pós-Doutorado na mesma instituição. E-mail: mizabel@uol.com.br.

compreender as relações dialógicas que se realizam nos usos socialmente situados da língua e as perspectivas que podem ser geradas dessas práticas discursivas. Para isso, apresentamos nas próximas seções uma breve revisão do conceito de discurso (FOUCAULT, 1996, 2008; FAIRCLOUGH, 2003, 2010; MAINGUENEAU, 2008), associado à noção do dialogismo bakhtiniano, e da concepção de interincompreensão regulada (MAINGUENEAU, 2008). Como forma de problematizar o tema em estudo, apresentamos também uma breve discussão da perspectiva de Blommaert (2005) sobre a natureza dialógica da comunicação, para, em seguida, passar à análise dos dados coletados e gerados em uma pesquisa realizada no ano de 2012, com base na teoria social do discurso de Fairclough (2001, 2003) e na perspectiva sociodiscursiva de Blommaert (2005). Nesse sentido, buscamos resposta às seguintes questões em nosso estudo: (a) qual a perspectiva que orienta a prática de ensino no contexto de um curso básico de língua inglesa?; (b) qual a concepção do professor ou da professora sobre o trabalho que é desenvolvido na sala de aula de língua estrangeira?; (c) como a língua estrangeira se situa em outros contextos, fora da sala de aula da escola de inglês?

Apresentamos, na próxima seção, o referencial teórico que norteia o nosso estudo.

2 DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL E DIALOGISMO

No presente trabalho, compartilhamos da visão de Fairclough (2003) para quem os discursos são “formas de representação de aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, do ‘mundo mental’ dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças e assim por diante, e do mundo social”¹. Sendo socialmente situado e constringido nos contextos em que se realiza, o discurso pode ser compreendido como uma das dimensões das práticas sociais. As práticas que, como Street (2012) destaca, são modos de pensar e de agir socioculturalmente orientados que se tornam observáveis em eventos comunicativos com propósitos específicos, podem, na concepção de Fairclough (2003, p. 25), ser entendidas como “articulações de diferentes tipos de elementos sociais que estão associadas a áreas particulares da vida em sociedade”². Portanto, as práticas compreendem as ações e as interações realizadas entre as pessoas nas suas relações sociais, nas quais os discursos representam diferentes formas de ver o mundo.

Isso significa que o discurso é de natureza essencialmente responsiva, “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2006, p. 114), o que pressupõe que, por ser socialmente situada, essa interação é limitada pelas coerções que se impõem sobre o que se diz. Essas coerções definem, conforme as práticas sociais nas quais os indivíduos se movimentam, o que pode ser dito, estabelecendo paradigmas socialmente aceitos que orientam a prática discursiva na sociedade, como “um conjunto

¹ Tradução nossa do original: “I see discourses as ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

² Tradução nossa do original: “Social practices can be seen as articulations of different types of social element which are associated with particular areas of social life – the social practice of classroom teaching in contemporary British education, for example” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25).

de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 133). Há, nesse sentido, conforme Foucault, uma ideia de disciplina, que deve ser obedecida e que rege os ditos em sociedade, moldando os discursos em consonância com valores socialmente instituídos, segundo a qual “não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos.” (FOUCAULT, 1996, p. 35). Segundo Foucault, essa disciplina “é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.” (1996, p. 36).

Dessa forma, a concepção do discurso está inevitavelmente associada à prática social, uma vez que, qualquer que seja a sua realização, o discurso encontra nas diversas esferas de relações em sociedade o seu legítimo espaço de atualização, situando-se em diversas estruturas, sejam elas políticas, econômicas, governamentais, da sociedade civil, entre outras. Nesse sentido, Fairclough (2010, p. 59) propõe que “o discurso é modelado pelas estruturas, mas também contribui para modelar, remodelar, reproduzir e transformar essas estruturas”³, o que propicia a compreensão do discurso na dimensão das mudanças sociais que podem ser efetivadas.

Para Maingueneau (2008, p. 20), o discurso pode ser compreendido a partir da oposição de “um sistema de restrições de boa formação semântica (a formação discursiva) ao conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema (a superfície discursiva)”. A articulação desses dois conceitos constitui os atos linguísticos que se realizam em discursos socialmente situados, sistemas de enunciações específicas aplicados a contextos sociais definidos.

Destacamos, contudo, que o discurso não deve ser conceituado somente nos limites dos sistemas de regras e dos constrangimentos socialmente impostos que definem as suas formas. Apesar das coerções às quais são submetidos, os discursos adequam-se às diferentes relações e percepções sociais, elaborando representações do mundo em que vivemos que podem transformar as maneiras como vemos, nos posicionamos e interagimos em sociedade. Segundo Fairclough (2003, p. 124):

Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e estão associados às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que, por sua vez, dependem das suas posições no mundo, das suas identidades pessoais e sociais, e das relações sociais que têm com outras pessoas. Os discursos não somente representam o mundo como ele é (ou como é visto), mas também são projetivos, imaginários, representando possíveis mundos, diferentes do mundo real, e relacionados a projetos para mudar o mundo em sentidos específicos⁴.

³ Tradução nossa do original: “...discourse is shaped by structures, but also contributes to shaping and reshaping them, to reproducing and transforming them” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 59).

⁴ Tradução nossa do original: “Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. Discourses not only represent the world as it is (or rather is seen to be), they are also projective, imaginaries, representing possible worlds which are different from the actual world, and tied in to projects to change the world in particular directions” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

É a noção de discurso como prática social que orienta a nossa reflexão no presente artigo e que norteia as nossas considerações sobre as relações interdiscursivas no contexto da sala de língua estrangeira, complementada pelo conceito de interincompreensão regulada, do qual tratamos brevemente a seguir.

3 A INTERINCOMPREENSÃO REGULADA

No âmbito das relações sociais dialógicas nas quais são definidos os contextos para os discursos, ocorrem trocas por meio das quais é possível atribuir sentidos aos atos comunicativos. Essas trocas propiciam o ambiente para a análise de discurso, para a compreensão dos fenômenos envolvidos nas relações interdiscursivas. É nesse cenário que se trata do conceito de interincompreensão regulada. Por interincompreensão regulada, Maingueneau (2008) considera que nos processos de interação discursiva em sociedade são feitas traduções dos ditos, no sentido de que interpretamos o outro com base em nossa própria perspectiva do discurso alheio. Conforme Maingueneau (2008, p. 21), “cada um introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sempre sob a forma do “simulacro” que dele constrói”. Ou seja, não há um discurso propriamente dito, mas traduções de discurso e imagens que construímos do outro à luz das interações que se desenvolvem em sociedade. Na relação interdiscursiva há, portanto, como Maingueneau define, um tradutor ou tradutora (discurso-agente) e um traduzido ou traduzida (discurso-paciente), sendo “em proveito do primeiro que se exerce a atividade de tradução” (2008, p. 100).

Podemos entender essa tradução como uma leitura do discurso do outro, orientada pelos valores do tradutor ou tradutora que, por sua vez, são socialmente constituídos no contexto do qual o discurso-agente participa. Maingueneau destaca, ainda, que o sentido do discurso, contido em semas positivos (reivindicados) e negativos (rejeitados), quando traduzido, é focado na perspectiva do “registro negativo de seu próprio sistema” (p. 100), o que sugere que a compreensão do discurso é regulada no sentido da incompreensão que se estabelece entre os atores sociais nas trocas interdiscursivas.

Esse conceito é relevante para a análise das interações discursivas que se realizam na sala de aula de língua estrangeira, no sentido de que pode contribuir para o conhecimento dos problemas de natureza dialógica naquele contexto. Tratamos desse ponto a seguir.

4 A NATUREZA DIALÓGICA DA COMUNICAÇÃO

A perspectiva bakhtiniana considera a natureza essencialmente dialógica das relações sociais, com base no argumento de que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

É preciso considerar, contudo, que há fatores sociais que constroem a natureza dialógica da comunicação, impondo limites às relações e definindo os papéis que são

desempenhados dentro de um contexto social estabelecido. Em função do estabelecimento dos papéis nas relações sociais, ocorre uma atribuição de competências que moldam os modelos de comportamentos, valores e atitudes socialmente aceitos e reforçados em relações assimétricas de poder. Um dos contextos sociais nos quais essa assimetria de poder destaca-se é a sala de aula de língua estrangeira.

Nesse sentido, Blommaert (2005) aponta três problemas que limitam o escopo do dialogismo em sociedade. No que concerne ao contexto social da sala de aula de língua estrangeira, podemos situar os problemas destacados por Blommaert nas seguintes perspectivas.

a) O diálogo não pressupõe cooperação

O grupo de pessoas reunidas na sala de aula de língua estrangeira, participando com frequência do mesmo ambiente e nele desempenhando tarefas com objetivos que, supostamente, são convergentes em seus fundamentos básicos, poderia, em tese, significar que a cooperação é um elemento garantido entre os participantes que compõem o contexto escolar. Contudo, ao que nos parece, com base nas observações realizadas na sala de aula de uma escola de língua inglesa, o diálogo promovido entre os participantes no contexto escolar mostra-se, muitas vezes, forjado por convenções formais que são institucionalmente motivadas e funcionalmente orientadas, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades específicas e a obtenção de resultados. Cooperase na medida em que essa cooperação conduz a chances de sucesso e promoção na escola. Assim, o que se observa é o enfoque nos interesses e projetos dos atores sociais, o que gera um certo isolamento das pessoas que poderiam compartilhar do espaço social da sala de aula. Tendo isso em vista, passamos à segunda questão relacionada aos limites de compartilhamento impostos na relação dialógica na sala de aula de língua estrangeira.

b) O diálogo não pressupõe compartilhamento

No contexto escolar, é comum observar situações em que cada pessoa age como um indivíduo que está fisicamente próximo dos demais participantes naquele contexto, mas ao mesmo tempo socialmente desconectado do grupo. Dessa forma, parece haver um distanciamento social entre os membros do grupo que pode ser constatado em algumas situações que observamos na sala de aula de língua estrangeira, por exemplo: em diversas ocasiões, os alunos e as alunas não sabem – ou não lembram – os nomes de muitos dos seus colegas de classe, o que torna a relação entre eles distante e impessoal. Acreditamos que isso pode ocorrer em consequência de uma possível dissociação entre os contextos escolar e social. Nessa perspectiva, a escola de língua estrangeira tem um espaço bem definido nas vidas das pessoas, estando distanciada, na sua esfera, dos demais fazeres sociais que se realizam fora da sala de aula. Assim, estar na escola às vezes nem parece gerar o mesmo sentimento cívico de estar em sociedade, transmitindo a ideia de que as pessoas aparentemente se transportam para um outro mundo ao passar pela porta da sala de aula, o que lhes pode fazer sentir como se realmente não fizessem parte daquele lugar, verdadeiros estrangeiros em um território que não lhes pertence. Na concepção de Kristeva (1991), o estrangeiro é “aquele que não pertence ao grupo, que

não é ‘um deles’, o outro”⁵ (p. 95). O estrangeiro é identificado pelas diferenças individuais e sociais que podem motivar a sua segregação do grupo, gerando o não compartilhamento de valores e atitudes naquele grupo. Ser estrangeiro é reconhecer-se diferente do outro, é estranhar-se a si mesmo ou a si mesma pelo que não encontramos no outro, rejeitando o que não pode ser compreendido no âmbito dos nossos valores constituídos e que pode apresentar-se como alguma forma de desafio ou ameaça. Nesse entendimento, podemos sempre nos ver e posicionar como estrangeiros, nos contextos socioculturais nos quais nos situamos, pois “o estrangeiro surge quando a consciência da minha diferença se manifesta e desaparece quando nos reconhecemos todos estrangeiros, avessos aos vínculos e às comunidades”⁶ (KRISTEVA, 1991, p.1). Considerando que o diálogo não implica cooperação nem compartilhamento entre os participantes envolvidos nas interações, é relevante ponderar sobre as posições assumidas pelo diálogo na sala de aula, no que concerne às relações de autoridade e poder. A questão do diálogo e da simetria do poder, da qual tratamos a seguir, é o terceiro problema da natureza dialógica da comunicação.

c) O diálogo não pressupõe simetria na contextualização do poder

Na sala de aula de língua estrangeira, é comumente observável a postura do professor ou da professora como fonte primordial do conhecimento linguístico. Ao (À) aprendiz, é normalmente atribuído o papel de receptor(a) dos conhecimentos ministrados pelo professor ou professora, dentro de uma estrutura organizacional na qual o conhecimento transmitido é graduado e periodicamente testado. Dessa forma, configura-se a relação dialógica na escola na qual se estabelecem as metas e os limites no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Nesse contexto, a relação dialógica na sala de aula delimita as tarefas do(a) aprendiz e define o poder institucional do professor ou da professora pelo discurso privilegiado deste ou desta que se impõe aos aprendizes, gerando uma relação de controle mutuamente assimilada. Por essa ótica, o diálogo na sala de aula não promove a simetria de poderes e competências, mas, ao contrário, estipula quais as expectativas que se deve ter de cada um(a) daqueles(as) participantes da interação.

Tomando por base a ancoragem teórica apresentada até esse ponto do nosso trabalho, passamos agora à análise do discurso de uma sala de aula de língua inglesa, considerando também registros de eventos nos quais a língua estrangeira se situa fora da sala de aula.

Entendemos que o referencial teórico adotado neste estudo propicia, em suas bases epistemológicas, a compreensão bakhtiniana da natureza dialógica das relações sociais em que se encontra a sala de aula, marcadas pelos limites impostos a esse dialogismo, com base em Blommaert (2005), e pela perspectiva de uma estrutura social na qual se registre a interincompreensão regulada do discurso (MAINGUENEAU, 2008), orientada por sistemas de regras que geram constrangimentos em contextos

⁵ Tradução nossa do original: “The one who does not belong to the group, who is not ‘one of them’, the other” (KRISTEVA, 1991, p. 95).

⁶ Tradução nossa do original: “...the foreigner comes in when the consciousness of my difference arises, and he disappears when we all acknowledge ourselves as foreigners, unamenable to bonds and communities” (KRISTEVA, 1991, p. 1).

socialmente situados. Percebemos que na sala de aula, onde se encontra uma relação assimétrica de poder entre professor ou professora e alunos e alunas, as noções de controle discursivo e de conjunto de regras defendidas por Foucault (1996, 2008) podem configurar-se como parte das interações realizadas entre os atores sociais. Contudo, no presente estudo, buscamos também a compreensão do discurso em uma perspectiva de mudança social, com base em Fairclough (2003), na qual é possível encontrar possibilidades de transformação nos contextos em que as relações sociais são operadas, concebendo que o discurso, por ser socialmente situado, molda as estruturas sociais e, ao mesmo tempo é moldado por elas, inscrevendo-se em processos de constante resignificação das percepções que as pessoas têm do mundo ao seu redor.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As considerações que apresentamos neste artigo tomam por base os dados coletados e gerados em uma escola de língua inglesa localizada na cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, durante o segundo semestre letivo de 2012⁷. A escola em foco, que aqui chamaremos de ELI – Escola Local de Inglês –, oferece o curso básico de língua estrangeira organizado em sete semestres letivos, com a carga de 60 horas/aula em cada semestre. A escolha dessa escola como contexto da nossa investigação foi motivada pelo fato de tratar-se de uma escola de referência no ensino da língua inglesa na cidade, uma vez que a ELI faz parte de um projeto de extensão de uma universidade pública local e no seu quadro docente há somente professores e professoras formados em Letras atuando em sala de aula, dos quais a maioria atualmente é pós-graduada. Além disso, o fato de que trabalhamos na referida escola facilitou o acesso para a realização do nosso estudo naquele contexto. Os dados foram coletados/gerados em uma turma de Inglês I, nível iniciante do curso, cujas aulas aconteciam duas vezes por semana com duração de uma hora e quarenta minutos em cada dia. Na turma em que as aulas foram observadas, havia 22 alunos matriculados, entre homens e mulheres, de diferentes faixas etárias e de diversos níveis de escolaridade, havendo na turma alunos e alunas de Ensino Médio, de cursos de Graduação e de Pós-Graduação. A professora da turma é pós-graduada em ensino de línguas.

A coleta/geração dos dados desse estudo foi realizada em três etapas, nas quais foram adotados os seguintes procedimentos. Na primeira etapa da coleta de dados, foram acompanhados três dias de aulas na turma em observação. Em geral, como mencionamos anteriormente, há duas aulas por semana nas turmas da ELI; todavia, na semana em que realizamos a coleta, a professora havia planejado ministrar três dias de aulas, para compensar uma falta, e decidimos – com o consentimento da professora – estender nossa observação na sua sala de aula, com o objetivo de compreender a perspectiva que orienta o ensino da língua naquele contexto específico. Durante esse acompanhamento de aulas, foram feitas notas de campo nos três dias em que estivemos

⁷ Os dados aqui apresentados foram coletados e gerados entre os meses de outubro e dezembro de 2012 e fazem parte de uma pesquisa em andamento. Para a realização da pesquisa, foi firmado um termo de consentimento, dando ciência dos procedimentos adotados e autorizando sua divulgação.

presentes na turma. No segundo momento, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora da turma de Inglês I. O objetivo dessa entrevista foi conhecer a sua concepção sobre o trabalho desenvolvido no ensino da língua estrangeira. Para a preparação dessa entrevista, seguimos as orientações propostas por Magalhães (2006), pondo em foco a fala da professora por meio de perguntas que propiciassem à entrevistada o “direito a manifestar-se livremente sem imposições de quem entrevista” (p. 86). No terceiro momento, adotamos diários de participantes e contamos com a participação de oito dos matriculados na disciplina de Inglês I. O objetivo desses diários foi registrar, no período de uma semana, os contatos que os alunos e alunas da turma tinham com a língua inglesa em outros contextos, fora da sala de aula da ELI, para gerar conhecimento sobre algumas das práticas socialmente situadas nas quais o uso da língua se manifesta. Para a elaboração do diário de participante, adotamos o modelo de procedimento de Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012), tendo em vista a documentação de “eventos reais nas rotinas diárias atuais de participantes” (p. 117), fazendo uso de um instrumento que viabilizasse o registro de situações nas quais o uso socialmente situado da língua inglesa pode ser observado.

A seguir, apresentamos a análise dos dados, tendo em vista a reflexão sobre a prática discursiva na sala de aula e fora dela, bem como sobre os limites observados nas relações dialógicas que se desenvolvem nesses contextos.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a análise, enfocamos a natureza socialmente situada do discurso na tessitura das nossas considerações sobre os dados registrados em cada etapa do estudo. Para o tratamento dos dados coletados/gerados, propomos uma análise de aspectos textuais, combinada à análise de aspectos relacionados às práticas discursivas registradas.

Para a análise textual, adotamos as categorias propostas por Fairclough (2001, p. 103), no seu quadro analítico geral, abordando os seguintes itens: gramática, vocabulário, coesão e estrutura textual. Conforme Fairclough, a gramática trata das combinações de palavras em orações e frases, abordando as escolhas feitas pelas pessoas quanto ao modelo e à estrutura de suas orações. O vocabulário enfoca o uso de palavras individuais, levando em consideração as significações conforme as escolhas do léxico, os sentidos expressos, a utilização de palavras (nos termos de Fairclough, ‘wording’), bem como o uso de metáforas. Na coesão, considera-se a ligação entre orações e frases na formação da unidade textual, merecendo destaque, como recursos coesivos, o uso de palavras repetidas, sinônimos, substituições por referência (pronomes, artigos definidos, demonstrativos, entre outros), bem como o uso de conjunções (‘portanto’, ‘contudo’, ‘entretanto’, ‘mas’, ‘nem’, ‘e’, ‘ou’, ‘pois’, etc.). A estrutura textual envolve os aspectos organizacionais do texto em uma dimensão mais ampla, considerando a forma como o texto é arquitetado para construir o significado que se pretende expressar.

Articulada à análise textual, também realizamos a análise sociodiscursiva da relação dialógica nos discursos sobre o ensino e o uso da língua estrangeira. Nesse ponto, trazemos ao debate as considerações de Blommaert (2005), acima discutidas (veja Seção 4), relativas às limitações da natureza dialógica da comunicação, enfocando: a cooperação, o compartilhamento, e a simetria de poder nas relações dialógicas.

Dessa forma, organizamos a análise dos dados em três seções, referentes às etapas seguidas na pesquisa: (1) a observação na sala de aula; (2) a entrevista com a professora; (3) os diários de participantes (alunos e alunas).

6.1 A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

Na primeira etapa de coleta de dados, durante o acompanhamento de uma semana de aulas em uma turma de Inglês I – nível iniciante do curso básico de língua inglesa –, observamos que as aulas ministradas foram organizadas dentro de um padrão estritamente estruturado e controlado pela professora. Nesse sentido, o próprio espaço físico da sala de aula, caracterizado pelo uso de artefatos (como tiras de papel em tamanho ampliado, afixadas nas paredes, mostrando frases feitas para a comunicação em inglês na sala de aula), bem como a forma da disposição de informações no quadro branco – que foi organizado em colunas para expor a data, a sequência da aula no calendário letivo, as tarefas do dia e da aula seguinte, bem como anotações distintas sobre itens de gramática, vocabulário e pronúncia –, refletiu o compromisso da professora com o gerenciamento das atividades realizadas em sala de aula. Em outras palavras, tudo parecia estar sob o controle da professora que, algumas vezes, se posicionava de maneira muito autoritária, diante dos alunos e das alunas. Aos alunos e alunas foi atribuído o papel de participantes passivos na sala de aula, em uma posição secundária, na qual as suas reações eram desencadeadas pelos comandos e estímulos produzidos pela professora. Nesse contexto, foram desenvolvidas as relações dialógicas em sala de aula, tendo por objetivo a prática discursiva na língua estrangeira, conforme os procedimentos didáticos predeterminados pela professora em consonância com o programa do curso ministrado.

Nos seguintes extratos, registrados durante as aulas observadas, podemos exemplificar a prática discursiva desenvolvida em diferentes momentos das aulas, no contexto acima descrito. Na transcrição das falas, nos registros feitos pelos participantes, as pausas são representadas por três pontos. As interrupções no fluxo de fala são representadas por três pontos entre parênteses. Os colchetes registram comentários ou observações do pesquisador.

P: Se vocês não participarem, eu não poderei ajudá-los a se preparar para as provas. Aí, no dia da prova, já vai ser tarde demais.

P: I read a newspaper every day.

[alunos e alunas repetem em coro]

P: What's the negative?

Al: I don't read a newspaper every day.

[alunos e alunas respondem em coro]

(3) P: Vocês não sabem perguntar ainda não! Só na próxima unidade... Faz de conta que não sabe!

(4) P: Quando eu comecei a ensinar, a gente usava exercícios de repetição e os alunos não trocavam as formas verbais. A gente não chegava no semestre 4 dizendo 'he don't'.

No que concerne aos elementos textuais, percebemos que, no aspecto da gramática, a fala da professora, em (1), é marcada pelas orações com estrutura declarativa e pela modalidade objetiva. Conforme Fairclough (2001), a modalidade objetiva não deixa claro se a posição expressa é a do falante ou de outra pessoa, fato pelo qual a fala da professora parece eximi-la de qualquer ônus, em função da não participação durante as suas aulas. Nesse mesmo extrato, observamos que as escolhas lexicais da professora (“participar”, “ajudar”, “preparar”, “provas”) elaboram um percurso discursivo no qual se faz um alerta aos alunos e alunas. Nesse sentido, a advertência é comunicada por meio dos elos coesivos que são estabelecidos (“Se vocês não...”, “eu não...”, “Aí, já vai ser...”), estabelecendo uma relação de causa e consequência, na qual se pode imputar aos alunos e alunas o sentimento de responsabilidade pelo eventual insucesso nas avaliações escolares (“tarde demais”). Nessa estrutura textual, é determinada uma agenda dentro da qual as ações devem ser conduzidas: a professora ensina e os alunos e alunas participam para que possam ser preparados para ter sucesso nas avaliações formais. Assim, os elementos textuais sugerem a relação de poder na sala de aula e o diálogo é construído em torno do poder institucional que é exercido pela professora.

Contudo, apesar do apelo da professora (1), não observamos nenhum incremento na cooperação dos alunos e alunas na sala de aula. Os que estavam participando continuaram e os que não participavam permaneceram retraídos. Nesse sentido, constatamos as limitações da relação dialógica, conforme Blommaert (2005), segundo o qual não se pode pressupor cooperação, compartilhamento ou simetria nas relações de poder na produção de um ato comunicativo. Na tentativa de, possivelmente, sensibilizar os alunos e alunas para a importância da sua participação nas aulas, a professora aparentemente não conseguiu motivá-los, nem mesmo com a força desafiadora da sua enunciação com enfoque na preparação para as avaliações.

Na maioria das ocasiões em que houve participação dos alunos e alunas durante as aulas observadas, isso aconteceu de forma mecânica, em exercícios de repetição condicionada, como registramos no extrato (2). Nesse segundo extrato, também podemos observar que o diálogo não pressupõe compartilhamento de interesses entre as pessoas envolvidas na prática discursiva. Em (2), observamos que os atos de fala não tencionam expressar um significado socialmente situado nas vidas dos alunos e alunas, mas promover a prática de estruturas linguísticas a esmo, sem importar se, de fato, todos leem jornais ou não. Uma vez esvaziado de significado, cria-se nesse discurso um novo *ethos* na enunciação que orienta comportamentos e respostas condicionadas. Sendo assim, não há compartilhamento – nem cooperação – porque não há ambiente para isso, já que os alunos e alunas não sabem qual *ethos* lhes será atribuído naquela sala de aula. Compreendendo o *ethos* como “o comportamento total de um(a) participante” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 181), do qual fazem parte não apenas as expressões verbais,

mas as posturas que são manifestadas em uma determinada situação de interação, percebemos que as relações dialógicas desenvolvidas na sala de aula sugerem o diálogo em conformidade com as regras e metas traçadas pela professora. Nessa relação interdiscursiva, os alunos e alunas simplesmente reagem às situações impostas durante a aula e, portanto, não podem sentir-se socialmente responsáveis pelos textos das suas vidas naquele contexto. Conforme as situações previstas e estruturadas na sala de aula, desenvolve-se uma dialogicidade inter-regulada na qual são fornecidas respostas aos estímulos, conforme os objetivos do plano de ensino do dia, controlando o que deve ou não ser dito, o discurso. Nesse sentido, os participantes passivos – discurso-pacientes, na concepção de Maingueneau (2008) – tentam cumprir as metas definidas pela participante ativa – discurso-agente, nos termos de Maingueneau (2008) – em uma relação dialógica motivada pela expectativa da recompensa, que consiste na obtenção dos conhecimentos linguísticos e na subsequente aprovação pela professora. Essa dialogicidade inter-regulada é organizada conforme os moldes estabelecidos para a relação interdiscursiva, e fora desse padrão o discurso tende a ser rejeitado ou considerado inadequado, diante dos objetivos traçados para a prática discursiva na sala de aula.

Em (3), observamos uma outra amostra de dialogicidade inter-regulada. Esse extrato foi registrado durante um momento de uma das aulas observadas, quando os alunos e alunas estavam envolvidos com a prática do presente simples de verbos para falar sobre hábitos na primeira pessoa do singular, que era o foco da atividade proposta pela professora. Durante a realização do exercício, embora não tivessem sido instruídos pela professora para fazê-lo, alguns alunos e alunas começaram a formular perguntas aos seus pares, como forma de dar um encadeamento lógico ao diálogo, o que provocou a reação da professora, que transcrevemos no extrato (3).

Nesse extrato, percebemos novamente a marca da autoridade da professora, que se deixou registrar nos seus aspectos textuais. No aspecto gramatical, a escolha de uma oração negativa (“Vocês não sabem...”) e da modalidade objetiva, que, conforme Fairclough, “implica alguma forma de poder” (2001, p. 200), contribui para definir os limites da prática discursiva, controlando os atos de fala, em respeito aos objetivos do plano da aula. As escolhas lexicais da professora também sinalizam nesse sentido (“não”, “perguntar”, “próxima unidade”, “Faz de conta...”) e, aliadas aos elos coesivos utilizados (“ainda não”, “Só na próxima...”), expressam a sua preocupação com o desenvolvimento da aula, em conformidade com o que havia sido planejado. Ao que nos parece, pela estrutura textual construída na fala da professora, houve uma tentativa de estabelecer uma agenda em que houvesse um instante idealizado, no qual a prática discursiva pudesse ser encapsulada, minimizando os riscos de erros, para que fosse possível passar para a “próxima unidade” do programa com domínio linguístico daquele conteúdo.

No aspecto discursivo, fica evidente em (3) que o diálogo não pressupõe simetria nas relações de poder (BLOMMAERT, 2005). A professora disse aos alunos e alunas o que eles sabiam fazer, estipulando o alcance das suas competências. As outras competências deveriam ser deixadas para depois, pois seriam adquiridas na unidade seguinte do programa do curso. Uma vez estabelecidas as metas, o exercício continuou

a ser realizado, embora houvesse ainda a resistência de alguns alunos e alunas a dialogar sem fazer perguntas. Esse fato, percebido pela professora ao se aproximar dos grupos que conversavam em inglês, forçou-a a expor brevemente a estrutura da forma interrogativa dos verbos no presente simples. Contudo, a professora apresentou somente as formas para o diálogo nas perspectivas da primeira e da segunda pessoa do singular e pediu que a terceira pessoa do singular não fosse utilizada, já que essa estrutura seria estudada mais adiante no programa. Percebemos, mais uma vez, que o poder institucional da professora foi muito marcante nesse momento da interação na sala de aula. O diálogo forjado em torno de situações cotidianas não implicou simetria de poder no contexto da sala de aula e os alunos e alunas, desempoderados, acabaram fazendo o que a professora ordenou, sendo que ao final da atividade não lhes foi dada oportunidade de gerar uma resposta para o grupo, para compartilhar suas vivências na língua estrangeira. Passados alguns minutos, a professora simplesmente encerrou a atividade e engatou uma outra para dar sequência à aula.

Na sequência das atividades em uma das aulas, registramos um momento no qual a professora fala aos alunos e alunas da turma sobre a importância dos exercícios de repetição de padrões linguísticos feitos na sala de aula, como no extrato (2). Nesse sentido, percebemos em (4) que a professora resgata, pela referência ao passado (“Quando eu comecei a ensinar...”), uma memória de como os alunos eram ensinados no passado. O argumento é ratificado por meio das escolhas lexicais feitas e das relações coesivas (“a gente usava...”, “e os alunos não trocavam...”) que implicam uma defesa da eficácia de uma técnica de ensino que é adotada pela professora na sua prática discursiva em sala de aula. Aqui, a noção de progresso, representada pelo alcance de graus mais elevados no estudo da língua estrangeira (“semestre 4”), e expressa pelo verbo ‘chegar’, é atestada pela habilidade de dominar as estruturas formais da língua estrangeira, conforme a professora (“A gente não chegava no semestre 4 dizendo he don’t”). Portanto, o controle interacional, focado na estrutura textual da fala da professora, é justificado pelo domínio linguístico supostamente obtido em função dos exercícios de repetição, o que tende a legitimar essa perspectiva de ensino da língua.

Em termos de prática discursiva, na relação dialógica na sala de aula, a relação assimétrica de poder faz-se presente, influenciando a forma como os alunos e alunas percebem os seus papéis na sala de aula. Como não há simetria na contextualização do poder, cabe aos alunos e alunas seguir as orientações e preceitos da professora, se realmente quiserem ‘aprender’ a língua estrangeira. Percebemos, portanto, que a prática de ensino da língua inglesa, no contexto em foco, é orientada em uma perspectiva de desenvolvimento mecânico de habilidades linguísticas, condicionada à exposição e repetição controlada com enfoque nos aspectos formais da língua. Essa perspectiva é confirmada na segunda etapa da investigação, quando realizamos a entrevista semiestruturada com a professora da turma de Inglês I. Tratamos dos aspectos relativos a essa entrevista na próxima seção.

6.2 A ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A entrevista semiestruturada foi realizada antes do início de uma das aulas observadas, na sala dos professores da ELI, com o objetivo de conhecer a concepção da professora sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula de língua estrangeira. Os dados gerados na entrevista sugerem perspectivas sobre a prática docente, os papéis assumidos e atribuídos no contexto formativo, bem como sobre a relação entre escola e sociedade. Essas concepções podem fomentar debates e questionamentos que visam contribuir para a compreensão da relevância do ensino socialmente situado da língua estrangeira.

Os seguintes extratos da entrevista exemplificam as concepções reveladas pela professora sobre as questões referentes ao ensino da língua estrangeira. Com base nestes extratos, tentamos tecer as nossas considerações sobre a fala da professora.

P:... a gente tem que trabalhar sempre dentro de um modo muito estruturado pra poder a gente fazer o que... uma avaliação... (...) eu acho que acaba sendo bastante artificial porque o que a gente traz pra sala de aula nem sempre é aquilo que o aluno precisa pra sua realidade.

P:... eles [os alunos e alunas], na verdade, vêm pro curso pra adquirir a parte formal, estruturada da língua. Porque essa outra parte, essa parte informal do uso cotidiano, eu não vejo que ela seja aprendida conosco. Porque a gente não dá muita ênfase nisso. Talvez nem precise...

P: Ele deveria ser aquele ser que vem pra sala de aula pra sugar do professor tudo que aquele professor tem pra oferecer em termos de conhecimento adquirido, em termos de cultura, em termos de norma culta. (...) Ele deveria ser extremamente participante...

Em uma análise dos aspectos textuais, percebemos que no extrato (1) a oração declarativa (“a gente tem que...”) exprime a ideia da missão a ser cumprida, no sentido do que se espera do professor ou da professora de língua estrangeira. Essa missão culmina quando o trabalho feito na sala de aula é posto à prova, o que fica expresso na escolha lexical que representa um momento considerado, aparentemente, fundamental (“avaliação”). Observamos, também, no que concerne ao caráter socialmente situado do ensino da língua estrangeira, que a adoção de uma modalidade subjetiva (“eu acho que...”), combinada a um marcador de indeterminação (“bastante”), parece sugerir uma crítica à superficialidade do trabalho desenvolvido na sala de aula. Pela modalidade subjetiva, a professora assume uma baixa afinidade com a enunciação e, conforme Fairclough (2001), a baixa afinidade pode significar “falta de poder, e não falta de convicção ou conhecimento” (p. 201) para se posicionar com relação a um tema. A relação de coesão estabelecida pela conjunção (“porque”) introduz o motivo dessa alegada superficialidade (“o que a gente traz pra sala de aula nem sempre é aquilo que o aluno precisa...”). Contudo, na estrutura textual da fala da professora, identificamos uma agenda na qual é patente uma conformação com o estado de coisas que é constatado, sem esboçar uma posição crítica, denotando que parece haver um afastamento da complexa questão evocada, relativa ao entrelaçamento entre a prática escolar e as demais práticas sociais.

Essa postura de conformação com o trabalho socialmente superficial que é feito na sala de aula é confirmada em outras passagens da entrevista, como no extrato (2).

Nesse segundo extrato, observamos que o contraste entre as escolhas lexicais feitas (“formal”, “informal”), para se referir aos contextos nos quais a língua pode ser usada, identifica uma visão dicotômica que tende a segregar a escola da sociedade, como se os fazeres escolares pudessem ser distintos dos demais fazeres socialmente situados. O distanciamento entre as práticas escolares e as práticas sociais situadas nas vidas extraescolares das pessoas parece estar determinado na estrutura textual da fala da professora. Observamos que o emprego de pronomes (“...essa outra parte, essa parte informal...”) sugere o distanciamento entre escola e sociedade, no sentido de isentar a escola da responsabilidade de incluir-se em contextos socialmente situados do uso da língua (“...eu não vejo que ela seja aprendida conosco...”). Nesse extrato da entrevista, a modalização (“Talvez nem precise...”) marca a subjetividade e indeterminação na posição assumida pela professora, possivelmente visando evitar o compromisso com o enunciado sobre a necessidade de assimilar na sala de aula de língua estrangeira os contextos de interação socialmente situados.

Nessa perspectiva, considerando que faz parte da missão do professor ou da professora de língua estrangeira ministrar conteúdos para transmitir aos alunos e alunas conhecimento formal da língua, observamos no extrato (3) que o papel dos aprendizes da língua estrangeira é definido com base na idealização de um preceito-chave: a participação. Em termos de gramática, a modalização expressa na forma verbal (“Ele deveria ser aquele...”), aliada à escolha lexical (“sugar”), parece confirmar, pela metáfora adotada, a percepção do aluno ou aluna como um participante passivo na sala de aula de língua estrangeira. A coesão textual, recorrendo ao destaque da figura da professora pela repetição do substantivo, reforça essa percepção da passividade do aluno ou aluna em contraste com a posição ativa da professora (“...pra sugar do professor tudo que aquele professor tem pra oferecer...”). Nesse sentido, os elementos gramaticais, lexicais e coesivos concorrem para o estabelecimento da estrutura textual no extrato (3) que sugere uma agenda determinada e policiada com base na relação de poder assimétrica entre os atores sociais na sala de aula de língua estrangeira, na qual valores e atitudes são assumidos e as expectativas precisam ser cumpridas (“Ele deveria ser extremamente participante...”) para manter o sistema em operação.

Em termos da análise dos aspectos discursivos, observamos, nos três extratos que ilustram a fala da professora sobre o ensino da língua estrangeira, as limitações destacadas por Blommaert (2005) na natureza dialógica da comunicação. A posição assumida pela professora na entrevista sinaliza no sentido de compreender o discurso da sala de aula de língua estrangeira em uma perspectiva de dissociação entre escola e sociedade. Ao reconhecer que o trabalho feito na sala de aula não apresenta conteúdos dos quais os alunos e alunas realmente precisam nas suas vidas sociais, parece haver a aceitação de um trabalho didático que promove a descontinuidade de valores socialmente referenciados, quando se trata de aprender a língua estrangeira. Conforme a professora, uma vez em sala de aula, os alunos devem ser ensinados a manusear as estruturas formais da língua para serem submetidos às avaliações e somente depois, fora da escola, eles poderão usar a língua em contextos reais. Dessa forma, a concepção manifestada pela professora na entrevista sugere a compreensão da sala de aula de língua estrangeira como um espaço desconectado de outros contextos sociais nos quais os alunos e as alunas podem situar-se, e, nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido

nesse espaço tende a ser primordialmente técnico, voltado para o ensino de conceitos formais na língua. Essa configuração da sala de aula promove a concepção de que as relações dialógicas desenvolvidas naquele contexto não implicam cooperação, nem compartilhamento, nem simetria nas relações de poder, conforme discutimos anteriormente (veja Seção 4).

Considerando os dados coletados/gerados na observação de aulas e na entrevista, na sala de aula de língua estrangeira, os alunos e alunas podem posicionar-se como estrangeiros (KRISTEVA, 1991), por não haver uma integração entre as atividades propostas nas aulas e as suas vivências socialmente situadas e, conseqüentemente, por não ser desenvolvido o sentimento de pertencimento ao contexto. Contudo, observamos que, fora da sala de aula da escola de inglês, há outras práticas discursivas que podem ser realizadas, de forma socialmente significativa, conforme os registros feitos nos diários de participantes, dos quais tratamos a seguir.

6.3 OS DIÁRIOS DE PARTICIPANTES

Durante o período de uma semana, enquanto as observações das aulas eram realizadas, oito participantes registraram, por escrito, as situações nas quais a língua inglesa fez parte das suas vidas cotidianas, além dos limites da sala de aula da ELI. Os registros foram feitos pelos próprios participantes, utilizando um diário semiestruturado no qual os alunos e alunas escreveram informações em colunas, referentes às situações nas quais tiveram experiências em que ouviram, falaram, leram, ou escreveram algo na língua inglesa, em cada período do dia – manhã, tarde, ou noite – fora do contexto da sala de aula de língua estrangeira.

Os dados gerados nesses diários confirmam que a língua estrangeira está presente e se atualiza em diversas práticas discursivas no cotidiano dos alunos e alunas da ELI. Como foi registrado pelos participantes, seja por meio da internet, em redes sociais, em blogs, ou ainda pelo rádio, em seriados na televisão ou em jornais e revistas, bem como em vários produtos comercializados, há diversos fazeres socialmente situados que são mediados pela língua estrangeira.

Os seguintes extratos dos diários de participantes ilustram os contatos que os alunos e alunas tiveram com a língua estrangeira fora da sala de aula da ELI. Com base nestes extratos, podemos tecer nossas considerações sobre a relevância que essas experiências têm para o processo de consolidação dos conhecimentos linguísticos de alunos e alunas.

Li meus e-mails do dia. Acessei o Google e o Facebook.

Música “Wind of Change” – Scorpions. Em frente a uma parada de ônibus, reproduzida por um rádio de uma loja de eletrodomésticos.

É impressionante a quantidade de produtos cujos nomes são em inglês. Da caneta ao lenço de papel (Kiss), a língua inglesa faz-se presente no cotidiano de inúmeras pessoas que, embora sem grande conhecimento da língua, consomem Coca-Cola, usam By express (da Esplanada) e pagam a passagem do ônibus com “passecard” (escrito da maneira como se fala no dia a dia).

“Counterclockwise”, na universidade, numa aula de física.

Em termos de análise textual, podemos considerar que a escolha do léxico para fazer os registros nos diários é representativa da presença e familiaridade da língua inglesa no cotidiano das pessoas. No extrato (1), os termos (“e-mail”, “Facebook”), originalmente da língua inglesa, são assimilados ao uso corrente, na linguagem diária, e comumente empregados para a comunicação, sem a utilização de recursos de tradução (“e-mails” poderiam ter sido traduzidos como mensagens eletrônicas, por exemplo) ou qualquer recurso de substituição por outros termos da língua portuguesa. Nesse sentido, a língua inglesa parece estar efetivamente integrada às atividades socialmente situadas nas vidas das pessoas e o emprego da expressão temporal (“do dia”) deixa claro que a vivência nesse contexto marcado pela língua estrangeira faz parte do cotidiano.

De forma similar, no extrato (2), os itens lexicais que compõem a descrição da cena urbana (“parada de ônibus”, “loja de eletrodomésticos”) indicam a natureza socioculturalmente situada do contato com a língua inglesa, que, pela forma registrada no diário do aluno, parece-nos estar enredada no dia a dia, de modo que não pode passar sem ser percebida.

No extrato (3), o relato mais extenso de um dos participantes, observamos que a modalidade objetiva, por meio do uso da forma declarativa (“É..”) combinada à escolha lexical do adjetivo (“impressionante”), expressa uma posição categórica do aluno, com relação à influência da língua inglesa nas relações comerciais na nossa sociedade. A oração declarativa (“...a língua inglesa faz-se presente...”) reforça a modalidade objetiva que pode denotar o empoderamento do aluno, pela posição como membro da sociedade na qual a língua inglesa figura no contexto do mercado de produtos e serviços. Nesse sentido, percebemos que, ao relatar o seu ponto de vista, o aluno parece expressar-se com propriedade, como se falasse de algo que está integrado às suas experiências socialmente situadas e, por consequência, que lhe pertence. Nesse terceiro extrato, a relação de coesão é estabelecida pelo uso de exemplos de atividades que são realizadas pelas pessoas, estabelecendo alguma associação com a língua inglesa (“...consomem Coca-Cola...”, “usam By express...”, “pagam a passagem do ônibus com passecard”). Dessa forma, na composição da estrutura textual do uso linguístico do aluno conjugam-se os elementos textuais, léxicos e coesivos para construir o sentido de que a língua inglesa está situada em distintas interações sociais. Essa percepção se estende a outros contextos mais formais, como a escola e a universidade, onde a língua inglesa pode fazer-se necessária para a compreensão dos conteúdos em estudo, como podemos ver no relato que ilustramos no extrato (4).

No extrato (4) percebemos, no aspecto textual, que o registro de uma palavra em inglês (“counterclockwise”) parece materializar a presença da língua inglesa nas atividades das quais as pessoas participam. Nesse extrato, as formas adverbiais (“na universidade”, “numa aula”) situam a língua estrangeira em um contexto de engajamento e interação em atividades específicas. Portanto, os registros feitos pelos participantes em seus diários sugerem, em seus aspectos textuais, que as pessoas podem encontrar na língua estrangeira um legítimo veículo para a realização das mais diversas atividades que desempenham na sociedade, seja na leitura de textos acadêmicos, seja no comércio, ou em outros contextos.

No que concerne à análise dos aspectos discursivos, observamos que, nos diários de participante, os registros dos alunos e alunas sinalizam no sentido de compreender a língua inglesa em uma perspectiva dialógica socialmente situada. Nesse sentido, as limitações nas relações dialógicas, relativas à cooperação, ao compartilhamento e às relações de poder, são impostas pelos constrangimentos de ordem sociocultural e não pelos planos de ensino, como ocorre na sala de aula de língua estrangeira. Isso propicia que, em seus contatos e experiências com a língua estrangeira fora da sala de aula da ELI, as pessoas busquem negociar e construir sentidos conforme os recursos linguísticos dos quais dispõem, para a realização de tarefas socialmente significativas. Um dos contextos nos quais a língua estrangeira pode ser empregada para a negociação de sentidos é o acadêmico. No diário de um dos participantes, observamos o seguinte registro:

(5) Li algumas expressões em inglês no TC de química.

Escrevi alguns termos em inglês estudando biologia, tais como linkage e crossing-over.

Nesse extrato, registra-se que a língua inglesa está situada na realização de tarefas acadêmicas, onde os termos utilizados visam, possivelmente, à contextualização e significação de conceitos na estrutura textual em estudo e à consolidação de conhecimentos na prática discursiva.

Portanto, percebemos que em cada contexto social, fora da sala de aula da escola de inglês, há uma identificação das pessoas com valores linguísticos e culturais, o que define posições assumidas pelos usuários da língua. Na medida em que as pessoas se situam como participantes de práticas discursivas, desenvolvem-se ações de cooperação na interação e de compartilhamento no sentido de propriedade e engajamento que são motivados pelos significados representados na língua. Nessa perspectiva, a língua estrangeira não está encapsulada em regras e preceitos escolares, mas ao alcance das pessoas, ampliando as possibilidades de comunicação na sociedade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nossa análise dos dados, podemos inferir que o discurso da sala de aula de língua estrangeira sinaliza que as interações sociais entre os usuários da língua podem ser orientadas por metas programáticas, conforme os objetivos do plano de ensino delineado para uma determinada unidade. Nesse contexto forjado no interior de um sistema socialmente simulado, os participantes falam de hábitos, de profissões, de preferências pessoais, entre outros assuntos; em outras palavras, interagem. Contudo, essa interação se dá não entre os próprios participantes com as suas identidades, mas entre as projeções de personagens que são criadas para a representação de fazeres calculados, construindo na sala de aula as identidades que devem ser assimiladas por cada participante, no processo de aprendizagem da língua. A ideia que subjaz, portanto, é que a língua deve ser praticada, mesmo que de forma socialmente desconexa.

O discurso nessa sala de aula da ELI, como é confirmado nas observações realizadas e na entrevista semiestruturada, indica que a relação interdiscursiva é desenvolvida com base em comportamentos policiados (FOUCAULT, 1996) que orientam as práticas discursivas entre os atores sociais ao comando da professora. Considerando que, nas trocas discursivas em sociedade, traduzimos o discurso do outro e elaboramos as nossas percepções com base nas imagens construídas por nós, podemos pensar que, na sala de aula de língua estrangeira, a interação parece se desenvolver com base em representações que são criadas para aquele contexto específico, tendo em vista o gerenciamento das práticas discursivas que se desdobram naquele ambiente.

Todavia, quando se trata das experiências linguísticas além da sala de aula, encontramos uma construção essencialmente social de conhecimentos linguísticos. As vivências socialmente situadas contribuem para constituir e consolidar as orientações linguísticas das pessoas e inspiram a busca de novos conhecimentos na língua estrangeira. Dessa forma, o contato com a língua estrangeira pode ser compreendido como uma consequência inextrincável da participação em práticas sociais diversas. De uma ou de outra forma, os atores sociais podem acumular vivências atravessadas pela língua estrangeira, seja pelo contato com filmes, músicas e produções artísticas diversas, ou pelas experiências que as atuais tecnologias digitais proporcionam, seja pela globalização e expansão de conhecimentos que aproximam as produções científicas, as culturas e os mercados. Entendemos, então, que essa bagagem sociocultural, resultante de ações socialmente situadas, pode ser considerada pela escola no processo de instrução formal na língua estrangeira e quando não o é deixa-se de estabelecer um importante elo entre escola e sociedade.

Nessa perspectiva, defendemos uma aproximação e integração entre a escola e outros contextos socialmente situados no sentido de promover o discurso da sala de aula de língua estrangeira fomentado pelas vivências de alunos e alunas, como forma de conjugar ao conhecimento linguístico a formação do pensamento crítico. Consiste nesse ponto o interesse da investigação que temos desenvolvido em nosso estudo, com foco nas práticas discursivas que se realizam na sala de aula de língua estrangeira e fora dela, tendo em vista compreender possíveis caminhos para promover o diálogo entre escola e sociedade.

Os dados coletados/gerados na pesquisa sugerem que a escola de língua estrangeira é considerada em uma dimensão da qual não participam os contextos socialmente situados das vidas das pessoas. Como a professora afirma em um trecho da entrevista, “*essa outra parte, essa parte informal do uso cotidiano, eu não vejo que ela seja aprendida conosco*”, parece haver uma distinção entre os fazeres escolares e os extraescolares. Por outro lado, fora dos limites impostos na sala de aula, alunos e alunas revelam que percebem o uso da língua estrangeira de forma socialmente contextualizada. Nessa ótica, faz-se necessário focar a associação entre a sala de aula e outros contextos sociais para gerar, na escola, conhecimento linguístico mais significativo nas vidas das pessoas. Assim, o professor ou a professora pode propiciar a experiência de aprendizagem da língua estrangeira não na perspectiva de valores socialmente desconexos, mas como um recurso dialógico para viabilizar a inclusão

social de alunos e alunas de forma socioculturalmente posicionada e a realização de mudanças sociais por meio de práticas discursivas criticamente desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 68-139.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BLOMMAERT, J. *Discourse*. A critical introduction. Nova York: Cambridge University Press, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. da tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.
- _____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. 2. ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2010.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Trad. de L. F. A. Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, [1971] 1996.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. L. F. B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2008.
- JONES, K; MARTIN-JONES, M; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue – diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Trad. de Izabel Magalhães. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 111-158.
- KRISTEVA, J. *Strangers to ourselves*. Trad. de Leon Roudiez. Nova York: Columbia University Press, 1991.
- MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidades de gênero. In: _____; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Trad. de Izabel Magalhães. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

Recebido em: 19/09/14. Aprovado em: 07/01/15.

Title: *Foreign language classroom speech: inter-regulated dialogue*

Authors: *Jader Martins Rodrigues Junior; Izabel Magalhães*

Abstract: *The present work aims at analysing the discourse of a beginner's foreign language classroom. To do so, we present a brief review of the concept of discourse (FOUCAULT, 1996, 2008; FAIRCLOUGH, 2003, 2010; MAINGUENEAU, 2008), bringing to our discussion the Bakhtinian (2011) principle of dialogism, and the concept of regulated inter-incomprehension (MAINGUENEAU, 2008). For the analysis, our methodology is based on the social theory of discourse (FAIRCLOUGH, 2001), as well as Blommaert's (2005) considerations on the dialogic nature of meaning. Thus, we propose to set the theoretical and methodological basis guiding our analysis of samples of communicative events. As a result of the analysis, we conclude that the interdiscursive relations which take place in this classroom are regulated in interaction, according to the goals set in the course program, generating an inter-regulated dialogue in accordance with the teaching plan.*

Key words: *Discourse. Dialogism. Classroom. Foreign language.*

Título: *Discurso de la sala de aula de lengua extranjera: dialogicidad inter-regulada*

Autores: *Jader Martins Rodrigues Junior; Izabel Magalhães*

Resumen: *Este trabajo tiene como objetivo analizar el discurso en una sala de aula de nivel iniciante, en escuela de lengua extranjera. Así, presentamos una breve revisión del concepto de discurso (FOUCAULT, 1996, 2008; FAIRCLOUGH, 2003, 2010; MAINGUENEAU, 2008), abordando también los conceptos del dialogismo de Bajtín (2011) y de la inter-incomprensión regulada de Maingueneau (2008). En ese camino, adoptamos como metodología de análisis la teoría social del discurso (FAIRCLOUGH, 2001), y las consideraciones de Blommaert (2005) sobre la naturaleza dialógica de la comunicación. Además, pretendemos establecer el anclaje teórico-metodológico que sirve de norte para nuestro análisis de las muestras de eventos comunicativos. Como resultado del análisis, concluimos que las relaciones inter-discursivas que se realizan en esa sala de aula son controladas entre los participantes de la interacción, de acuerdo con las metas establecidas en el programa del curso, generando una dialogicidad inter-regulada conforme el plan de enseñanza.*

Palabras-clave: *Discurso. Dialogismo. Sala de aula. Lengua extranjera.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150110-2614>

SER OU NÃO SER “PAÍS DO FUTURO”, EIS UMA QUESTÃO DISCURSIVA

Diego Vieira Braga*

Aracy Ernst**

Universidade Católica de Pelotas

Escola de Educação

Programa de Pós-graduação em Letras

Pelotas, RS, Brasil

Resumo: Neste artigo, analisamos um pronunciamento da Presidenta Dilma Rousseff que faz referência ao enunciado “Brasil, um país do futuro”, visto aqui como constituinte do imaginário nacional. Com base na análise de discurso de orientação em Michel Pêcheux, investigamos a memória e as relações de sentidos que emergem com a remissão ao enunciado. Trazendo reflexões como a de Orlandi (2012) sobre gestos de interpretação e de Castoriadis (1987) sobre desenvolvimento como significação imaginária, mostramos que o referido discurso, ao responder à suposta imagem negativa sobre o país construída pelo enunciado, perpetua tal representação, logo, o sentido, em uma só direção (política).

Palavras-chave: Análise de discurso. Discurso político. Interpretação. Imaginário. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar o funcionamento de um enunciado em particular, considerado constitutivo do imaginário brasileiro, dentro de um discurso de natureza política. Trata-se de “Brasil, um país do futuro”, enunciado que foi título de um livro lançado em 1941 e que acabou se tornando uma das construções linguísticas mais recorrentes ao se imaginar o país e falar a respeito dele.

Desde a sua “gênese”, entre as diversas ocasiões em que foi reproduzido, integral ou parcialmente, são as referências feitas em âmbito político, por governantes e autoridades públicas de diferentes filiações ideológico-partidárias, que talvez melhor ilustrem o caráter polêmico do enunciado em questão. É também em relação à área política, em termos de práticas administrativas de um Estado — com suas perspectivas, processos e consequências —, que pensamos poder atribuir a frequente retomada do enunciado por especialistas, comentaristas e mesmo pela sociedade em geral, em discussões que giram em torno da situação e dos rumos do país.

* Doutorando em Letras. Bolsista PROSUP/CAPES. Email: diegho.braga@gmail.com.

** Doutora em Letras/Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras. Email: aracyep@terra.com.br.

Seria inviável realizar um levantamento das menções de “Brasil, um país do futuro” em mais de setenta anos desde que o escritor austríaco Stefan Zweig utilizou essa construção para nomear a obra que, na opinião do pesquisador brasileiro Alberto Dines (2013, p. 7), é “o mais famoso de todos os textos que se escreveram sobre o Brasil.” Ainda segundo Dines (s.d.), que é biógrafo e fundador do museu Casa Stefan Zweig¹, a expressão “país do futuro” foi sugerida para o título da obra por James Stern, responsável por uma das traduções (do idioma alemão para o inglês). Mas ele teve essa ideia a partir da epígrafe escolhida por Zweig que consistia em trecho de um texto atribuído a um embaixador austríaco na época do Imperador Pedro II. O embaixador, tentando convencer um diplomata francês a aceitar um cargo no Rio de Janeiro, caracterizou o Brasil como “Um país novo, um porto magnífico, o distanciamento da mesquinha Europa, um novo horizonte político, *uma terra do futuro* e um passado quase desconhecido...” (ZWEIG, 2013, p. 11, grifos nossos). Dines (s.d.) salienta que a decisão final sobre o título foi tomada em conjunto conforme explicado pelo próprio Zweig em carta enviada a um de seus editores, sendo que “terra do futuro” foi substituído por “país do futuro” em algumas edições, entre elas, a brasileira.

Sem entrar no mérito de questionar se é ou não o mais conhecido dos relatos feitos sobre o país, o presente estudo reconhece sua relevância, especialmente do enunciado-título, para a formação de um imaginário nacional contemporâneo e na própria representação deste imaginário, tanto para brasileiros quanto para estrangeiros.

Assim, para realizar uma abordagem discursiva de “Brasil, um país do futuro”, acreditamos ser pertinente inicialmente relacioná-lo com a noção de discurso fundador, presente em Orlandi (1993a; 1993b). Em seguida, apresentaremos a sequência discursiva a ser analisada, em que reconhecemos uma clara referência ao enunciado-título do livro de Zweig. Pretendemos compreender que memória reaparece por meio dessa remissão, quando o sujeito enunciador é a Presidenta da República, Dilma Rousseff, e, para isso, buscamos indícios na materialidade linguística afetada pela historicidade².

Paralelamente, recobramos reflexões como a de Orlandi (2012) sobre gestos de interpretação e de Castoriadis (1987) sobre desenvolvimento como significação imaginária. Faremos isso promovendo a alternância entre descrição e interpretação que é característica do fazer analítico em AD (PÊCHEUX, 1997). Desse modo, pretendemos expor movimentos de interpretação realizados e efeitos de sentido produzidos. Estes, em nossa perspectiva, podem estar amparados em um imaginário do qual “país do futuro” é constitutivo, mas por consequência de uma ressignificação crítica acerca da noção de desenvolvimento que nos parece distante de uma correspondência com a concepção de Zweig na referida obra.

¹ Localizado em Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, cidade em que Zweig e a esposa se refugiaram devido à Segunda Guerra Mundial e onde cometeram suicídio, temendo que o conflito chegasse também ao Brasil. Mais informações disponíveis em: <<http://www.casastefanzweig.com.br>>. Acesso em: 27 mar. 2014

² Na AD, a relação entre história e língua é tomada como constitutiva do discurso, sendo chamada historicidade o modo como a primeira se inscreve na segunda.

2 “PAÍS DO FUTURO” E SEU EFEITO FUNDADOR

Entre as muitas contribuições da pesquisadora Eni Orlandi no âmbito da AD de orientação pêncheuxtiana, destacamos, de início, sua reflexão sobre discursos fundadores, doravante DF, que se mostra relevante para pensar teoricamente um enunciado como “Brasil, um país do futuro”. Conforme preceitua a autora (1993a, p. 7), um discurso fundador “não se apresenta como já definido, mas antes como uma categoria do analista a ser delimitada pelo próprio exercício da análise dos fatos que o constituem”. Ainda segundo Orlandi (1993a, 7), os DF são, para um país, discursos que funcionam como referência básica de seu imaginário constitutivo.

Acreditamos que esse funcionamento, marcado pelo trabalho da ideologia e do inconsciente, ocorre no enunciado que submetemos à análise neste estudo. Nas palavras da autora (1993b, p. 12), os enunciados dos DF “vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente.” Nesse sentido, julgamos que em nenhum outro a ideia de futuro se imponha tão explicitamente como no enunciado zweiguiano. Já na reflexão da autora surgem outras proposições que para ela oferecem a “sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido: diga ao povo que eu fico, quem for brasileiro siga-me, *libertas quae sera tamen*, independência ou morte, em se plantando tudo dá etc.” (ORLANDI, 1993b, p. 12, grifos da autora).

Na perspectiva do presente trabalho, dois aspectos particularizam historicamente o enunciado “Brasil, um país do futuro” perante outros. Primeiro, sua estrutura base, que, em geral, não parece se alterar com o passar do tempo, e o relançar indefinido de situações em que é empregado. Modificações estruturais são uma condição prevista por Orlandi (1993b), ao pontuar que os enunciados em que os DF se materializam podem não se repetir termo a termo em sua retomada histórica cotidiana, diferindo as versões usuais das encontradas em documentos históricos. A autora cita como exemplo “em se plantando tudo dá”, que não corresponde exatamente à formulação inicial na carta de Pero Vaz de Caminha.

Segundo, embora se saiba, com Orlandi (1993b), que os enunciados funcionam não a partir da sua forma empírica, mas das suas imagens enunciativas, em “Brasil, um país do futuro” parece haver um conflito entre representações possíveis, espécie de choque entre uma versão, se assim podemos dizer, originária³ de Zweig, e outra, como nas palavras de Orlandi (1993b, p. 12), “que ‘ficou’”, ou seja, uma versão que se cristalizou no imaginário e passou a figurar entre as ideias que definem o Brasil. Parafraseando a autora, acreditamos poder falar em uma versão que “foi ficando”, sobrepondo-se pelo trabalho ideológico e assumindo uma predominância no ideário histórico, de forma que, aparentemente, a identidade construída através do enunciado contraria o entusiasmo com que parece ter sido concebido.

³ Cabe fazer a ressalva de que, por princípio teórico da AD, não se pode determinar um ponto de origem absoluto para qualquer discurso, tampouco precisar seu alcance final. O termo “originário” pode ser entendido aqui em relação a um espaço-tempo determinado que circunscreve a aparição da obra e do enunciado que lhe serve de título.

Os discursos produzidos com base nesse enunciado fundador reverberam efeitos de sentido que vão do pessimismo à descrença, sustentados em argumentos cujo teor crítico faz imaginar o Brasil como uma eterna promessa, lugar de expectativas que (ainda) não chegaram a se realizar. Discursos assim acabaram formando um consenso depreciativo sobre o país, junto a outros tantos: terra do jeitinho e dos contrastes, do atraso e da malandragem, da corrupção e da impunidade etc.

Essa memória foi construída e naturalizada também em frustrações históricas e suas respectivas formulações, como “milagre econômico”⁴, “década perdida”⁵, exemplos lembrados aqui não de maneira fortuita, pois apontam para um fator que consideramos crucial para a compreensão das relações de sentido contraditórias que se estabelecem a partir do enunciado zweiguiano: a noção de desenvolvimento. A seguir, será visto como essa palavra pode significar distintamente nos discursos de Stefan Zweig e de Dilma Rousseff e, embora não faça parte da linearidade da sequência a ser analisada, produz seus efeitos no jogo entre o simbólico e o político.

3 “PAÍS DO FUTURO” NO DISCURSO DA PRESIDENTA DILMA

Conforme exposto, esse enunciado se tornou parte da história do Brasil. Diríamos mesmo que passou a constituir a história das ideias sobre o Brasil. Recobrado em diversas situações enunciativas no transcorrer dos anos, seja na informalidade de um comentário alusivo, seja na referência crítica de uma argumentação, sua frequente reprodução nos discursos de políticos, intelectuais, economistas, jornalistas, entre outros, atesta o valor que adquiriu no imaginário social brasileiro. Uma de suas recentes reaparições foi no discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante a

⁴ Período ocorrido durante os anos de ditadura militar no Brasil, conhecido pelo crescimento econômico, com forte investimento industrial e ampliação da produção nacional pela intervenção do Estado. Esse “salto modernizante e industrializador”, como caracterizam Cruz e Moraes (2010, p. 154), trouxe impactos para as estruturas da economia e da própria sociedade brasileira. Paradoxalmente, apresentou implicações negativas como um aumento da concentração de renda e um aprofundamento das desigualdades sociais. Aspectos como esses, explicam Cruz e Moraes (2010, p. 158), reforçaram o discurso das forças políticas que se opunham ao regime militar e ao modelo econômico então em vigor no Brasil. Uma crise internacional no preço do petróleo em meados da década de 70 é considerada o marco do fim desse período.

⁵ Como passou a ser conhecida a década de 1980, principalmente do ponto de vista econômico, entre os países da América Latina. É interessante registrar o que Machado e Pamplona (2008) recobram do primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), publicado em 1990. Nesse texto, relembram os autores, o Brasil é classificado como um dos países que viveram, nos anos que antecedem o relatório, oportunidades perdidas para o desenvolvimento humano. Convém ressaltar que esse desenvolvimento não depende exclusivamente de resultados econômicos, sendo que os autores lembram que o próprio relatório “indica a inexistência de ligação automática entre o crescimento na renda e o progresso humano” (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 65). Contudo, a associação que parece ter prevalecido a respeito da expressão “década perdida” é mesmo com a situação das economias na época. É o que identificamos, por exemplo, em Cruz (2000) a respeito do caso brasileiro. Embora reconhecendo o entusiasmo com que o período foi vivido no país pelo restabelecimento da democracia no plano político, o autor descreve como dramático o que se assistiu no cenário econômico. Conforme o autor, na “década perdida” a economia brasileira apresentou “um comportamento errático, onde todos os indicadores macroeconômicos exibiam enorme instabilidade” (CRUZ, 2000, p. 15). Sob esse ponto de vista, foram anos caracterizados por taxas menores de produtividade industrial e de crescimento do PIB, além de altos índices de inflação.

cerimônia de posse de novos ministros de Estado no dia 17 de março de 2014, em Brasília. A seguir, transcrevemos o trecho dessa fala em que acreditamos haver uma clara remissão ao enunciado de Zweig:

vocês, ex-ministros, junto com todos os demais ministros desse governo, contribuíram decisivamente para a construção e para a consolidação de um projeto de Brasil que propiciou algo raro: crescer, diminuir a desigualdade, construir um mercado interno de massa e, ao mesmo tempo, manter os fundamentos macroeconômicos e garantir que o Brasil mantém hoje, diante de um quadro que agora começa a melhorar internacionalmente, uma situação de estabilidade para enfrentar todas as conjunturas. *Nós deixamos de ser o país do futuro*. E esses brasileiros que aqui estão hoje, eles são responsáveis por a gente estar construindo o Brasil do presente. (ÁUDIO..., grifos nossos).

Consideramos esta uma das muitas falas que associam o enunciado difundido por Zweig a partir dos anos 1940 com uma ideia específica a respeito de desenvolvimento. Insistimos em relacionar com o termo ‘desenvolvimento’, embora não apareça de fato na sequência, por compreendermos que ele funciona como um traço catalisador entre diversas formulações e palavras efetivamente empregadas: “construção”, “consolidação”, “projeto de Brasil”, “crescer”, “diminuir a desigualdade”, “construir”, “mercado interno”, “massa”, “fundamentos macroeconômicos”, “quadro”, “situação de estabilidade”, “conjunturas”, “construindo o Brasil”. Isso porque, sob o ponto de vista aqui adotado, trata-se de um discurso político-administrativo que focaliza resultados de ações governamentais por um viés eminentemente econômico e, em certa medida, desenvolvimentista.

Após elencar realizações das quais seu corpo ministerial participou, Dilma afirma: “Nós deixamos de ser o país do futuro”. Por “nós”, a presidenta procura designar o Brasil em si, além de estar aí também incluída, pessoalizando o epíteto. Embora sem pretender detalhar o funcionamento discursivo do “nós” na fala da presidenta, deve-se reconhecer que, além de expressar pluralidade, essa forma pronominal manifesta certa ambiguidade, o que pode ser favorável ao sujeito que a enuncia. De fato, Indursky (2000, p. 23), ao refletir sobre a noção de porta-voz e sua função enunciativa no discurso sobre o MST, afirma que a melhor forma de representação do sujeito político consiste precisamente em “enunciar ‘nós’ de forma inclusiva, elegendo a si e a seus representados [...] como o que constitui a referência a esse ‘nós’.”

Com “deixamos de ser”, o sujeito enunciativo faz ressoar o discurso-outro ao contestar a validade da proposição zweiguiana, buscando claramente afastar a visão arraigada que se convencionou evocar por meio desta, tanto local quanto globalmente. Convém lembrar que, em AD, o termo *outro* costuma referenciar a heterogeneidade de todo discurso, característica estudada detalhadamente por Authier-Revuz (1990), embora essa autora se inscreva no âmbito dos estudos da Enunciação. Na perspectiva da AD, considera-se que um discurso é sempre atravessado por outros discursos encontrados nas sociedades e na história (PÊCHEUX, 1997), produzidos por outros sujeitos, que o antecedem e o constituem, e aos quais ele (o discurso) responde, seja para apoiar, seja para confrontar. No discurso que estamos analisando, a tendência é para o confronto, pela tentativa de se desfazer, de abandonar, de desconstruir uma imagem considerada negativa para o país, e inconveniente para qualquer governante.

Aqui, vemos funcionar as formações imaginárias, tal como Pêcheux (1993a) explica, não apenas pela designação do lugar do sujeito enunciador e do outro na estrutura discursiva através das imagens que estes se atribuem, mas pela projeção feita a propósito do referente. Esse funcionamento do processo discursivo, relacionado ao objeto da representação, pode ser examinado por meio das seguintes perguntas formuladas pelo autor (1993a, p. 84): “De que lhe falo assim?” e “De que ele me fala assim?”, o que atesta a abrangência das formações imaginárias, por também serem próprias à representação que se confere ao referente tratado no discurso. Isso é relevante ao presente estudo, pois se vê aí colocado o elemento *de que* trata o discurso e *de que* enunciam os interlocutores conforme suas posições. Esse objeto também é imaginário, como resalta Pêcheux, e o efeito de sentido produzido sobre ele é correspondente ao lugar discursivo que os interlocutores assumem, designado na formação imaginária.

A referência a “Brasil, um país do futuro” faz parte da estratégia discursiva de Dilma. A visão de desenvolvimento brasileiro que ela representa para si é uma representação possível para seu interlocutor, embora não seja, segundo ela, compatível com a atual realidade brasileira e, acrescentaríamos, desejável desde o lugar institucional que ocupa. A presidenta ancora seu discurso em uma determinada representação configurada no imaginário social para então atualizá-la, ou mesmo refutá-la, fazendo com que a memória advinda de processos anteriores, que vem funcionando a partir de outras condições de produção, sofra uma reorganização que afete a ordem do enunciável sobre o Brasil.

Discursivamente, podemos dizer que Dilma está praticando um gesto de interpretação, tal como teorizado por Orlandi (2012) com base na noção de gesto para Pêcheux (1993a), isto é, um ato no nível do simbólico. É importante enfatizar que, ao falar em interpretação a partir da perspectiva da AD, estamos reconhecendo essa ação como sendo inevitável para os sujeitos. Em um texto muito conhecido entre os analistas, Henry (1994, p. 51-52) afirma que “não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências.” Não se deve, contudo, pensar que a necessidade de atribuir sentido frente ao que ocorre no mundo, fatos naturais ou sociais, autoriza a falar em uma autonomia do sujeito interpretante. O que ocorre é uma espécie de injunção para que haja interpretação, mas isso não acontece de qualquer jeito.

Conforme alerta Orlandi (2012, p. 19), a interpretação “sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política.” Pensar politicamente a questão da interpretação, na perspectiva à qual nos filiamos, é reconhecer que a produção de diferentes efeitos de sentido é sempre dirigida, isto é, por se dar sob certas condições sociais e históricas, acaba materialmente determinada. O político configura a divisão do sentido, cuja direção, enfatiza Orlandi (2012, p. 22), “se específica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição.” Tais considerações convidam a pensar que, se é possível falar em interpretação como gesto, trata-se, sobretudo, de um gesto (de leitura) político.

Conforme Ferreira (2001, p.19), a leitura consiste no “caminho material para se chegar à interpretação.” Articulamos a essa proposição o que entendemos que Pêcheux (1994, p. 57), ao se referir à leitura de documentos de arquivo, designa por gestos de

leitura: práticas que organizam maneiras de ler, passíveis de serem reconstituídas de forma a superar o nível da apreensão (leitura literal) para produzir uma leitura interpretativa. Desse modo, compreendemos que cada direção de leitura leva a determinada interpretação.

Ainda a respeito do gesto de interpretação, Orlandi (2012, p. 22) explica que este “decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção.” Pode-se reconhecer aqui novamente a ingerência que cerca e atravessa a relação do sujeito com os sentidos, por estes inevitavelmente se reportarem à história, que, ainda segundo a autora (2012, p. 18), é o que materializa a interpretação, que, por sua vez, é “o lugar próprio da ideologia.” Como se pode ver, ideologia e interpretação estabelecem uma relação indissociável. Isso permite especificar o estatuto da ideologia no âmbito da AD, não como espaço de ocultação ou dissimulação, mas como constitutiva da interpretação do sentido em uma determinada direção. Conforme sintetiza a autora, do mesmo modo que não pode haver sentido sem interpretação, não pode haver interpretação sem ideologia.

É válido lembrar que, conforme Pêcheux (1995, p. 160), é a ideologia que fornece as evidências, que dão a falsa certeza de que todo mundo “sabe” o que uma palavra ou um enunciado dizem e querem dizer. Essa falsa transparência da linguagem mascara o caráter material dos sentidos. Entretanto, como ressalva esse mesmo autor (1995, p. 301), a ideologia não é um ritual sem falhas e, estando a língua sujeita ao equívoco⁶, percebemos, com o autor, a possibilidade que todo enunciado tem de se transformar, uma vez que o sentido nunca é dado *a priori* e nunca está completamente fixado. Pensamos conseguir observar analiticamente essas reflexões no caso do pronunciamento da presidenta Dilma, ao identificar pontos de instabilidade do discurso, lugares em que, ainda segundo Pêcheux (1993b, p. 317), o controle estratégico do discurso escapa aos sujeitos.

Na sequência trazida para análise, percebemos claramente um retorno à formulação zweiguiana. Porém, pensada enquanto objeto discursivo, essa formulação se apresenta como elemento de saber do interdiscurso que constitui uma formação discursiva (FD) na qual o dizível (o possível de dizer, porque já-dito) sobre o Brasil produz sentidos considerados negativos. Assim, não estamos considerando somente a estruturação pela língua, mas, como em todo discurso, também a efetivação pela existência de uma memória sócio-histórica que compõe seu interdiscurso, descrito por Pêcheux (2011, p. 145-146) como “corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência” e que, para Orlandi (2002, p. 52), “sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas que vão construindo uma história de sentidos.” Por meio desses saberes disponibilizados pelo interdiscurso, conclui a autora em outro texto (2003), uma FD se constitui em relação às outras.

⁶ Na perspectiva da AD, o equívoco acusa que o sistema linguístico, aparentemente regular e homogêneo, apresenta inconsistências, pois é afetado pelo histórico.

Desse modo, temos o retorno do já-dito na sustentação do que se vem a dizer no interior de uma FD. No caso trazido à análise, o pessimismo e a descrença são alguns dos efeitos autorizados pelo trabalho ideológico, anteriormente referido, que foi se naturalizando e passou a vigorar exatamente pelas sucessivas retomadas da formulação para significar projeções não concretizadas ou utópicas a respeito do desenvolvimento do País.

Assim, compreendemos que o sujeito-enunciador Dilma pratica um gesto por meio do qual textualiza, materializa na língua o político, isto é, realiza um movimento interpretativo, ideologicamente orientado, acerca de “Brasil, um país do futuro”, expondo sua filiação à referida FD. Sua argumentação, embora pautada pela tentativa de ressignificar o enunciado enquanto já-dito, está comprometida com o saber interdiscursivo na forma como ele se naturalizou. É importante advertir que falamos em argumentação considerando que ela não provoca mudanças na posição do sujeito, por sua vez já definida, tal como explicado por Orlandi (1998, p. 78), para quem os argumentos são “produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados.” Feita essa ressalva, vejamos então como equívocos irrompem durante a regulação argumentativa, revelando o compromisso do sujeito-enunciador no discurso em questão.

Antes da remissão ao enunciado, o trecho “construção e para a consolidação de um projeto de Brasil” sinaliza o viés desenvolvimentista pela indicação às etapas necessárias para a colocação em prática de um plano para o País, ou seja, seus sucessivos, porém distintos, momentos de implantação e amadurecimento. Com a enumeração dos resultados alcançados com esse empreendimento, a partir do trecho “propiciou algo raro”, percebemos como o discurso da presidenta se torna cada vez mais tributário do saber da FD que identificamos acima. Ao realizar a remissão, a adesão se explicita, pois com “deixamos de ser” não está apenas manifestando a negação e a recusa de um “rótulo”. Nessa perspectiva, tentar invalidar a imagem evocada pelo enunciado é, antes de qualquer coisa, reconhecer o vínculo deste com uma determinada tradição de sentidos, vigente até então.

Contudo, os resultados elencados não parecem suficientes para garantir a chegada do Brasil a um patamar definitivo quanto ao seu desenvolvimento que justifique não ser mais conhecido como “país do futuro”. Isso porque, após a referência ao enunciado, afirma-se “por a gente estar construindo o Brasil do presente”. O gerúndio que se apresenta em “estar construindo” demonstra que o “projeto de Brasil” ainda está em curso, e que, mesmo com resultados no presente, sua concretização plena ainda está por acontecer, ou seja, é consequência futura, não imediata.

Portanto, não só pela filiação, mas também pelo próprio aspecto inconcluso manifestado, o discurso de Dilma não desconstrói a imagem de eterna promessa, da permanente virtualidade, que predomina a respeito do enunciado zweiguiano em sua relação com o País. De maneira contrária, acaba perpetuando essa representação.

Os sentidos cristalizados no imaginário social e que, como visto, acabam novamente se legitimando no discurso da presidenta, apresentam um traço ideológico que pode ser compreendido por meio da noção de desenvolvimento que o filósofo Cornelius Castoriadis (1987) se propõe a discutir.

Sua abordagem trata o desenvolvimento como significação imaginária social, isto é, como uma construção imaginária que adquire importância como elemento organizador e de manutenção das determinações que instituem o modo de ser da sociedade, a concepção que esta tem de si própria e para com o mundo. Neste sentido, o desenvolvimento costuma ser pensado como o processo que leva um referente de um estado embrionário, virtual, a um estado de maturidade; por isso, salienta Castoriadis (1987, p. 161), refere-se “a um ‘potencial’ que já está lá e a uma realização, um acabamento, um ato, uma *énergia* dados, definidos, determinados; é opor uma ‘matéria’ já rica em determinações não explicitadas à *forma* que ela vai assumir” (grifos do autor). É neste pensamento, afirma o autor, que todo o pensamento ocidental se sustenta. No caso de um país como o Brasil, não por acaso designado em diversos documentos como um país “em vias de desenvolvimento” ou “emergente”, a norma parece ser atingir um estado de maturidade definível, o que permitiria pensá-lo então como “país desenvolvido”. No presente.

Contudo, o desenvolvimento a que se refere Castoriadis é o típico desenvolvimento visado em uma formação social capitalista, que funciona como um chamariz das políticas dos governos, apresentando o crescimento econômico como principal solução para os problemas humanos. A ideia amplamente difundida era, segundo o autor (1987, p. 136), a de atingir uma maturidade industrial e de consumo.

Nessa concepção, instaurada com o surgimento da sociedade burguesa e as novas significações sociais que viabiliza, o que se leva em conta são os números, as quantificações. O humano e o social ficam como complemento, à margem do significar. Mesmo os indicadores sociais são trabalhados como dados mensuráveis. Economia e racionalidade, observa Castoriadis (1987, p. 140), são alguns termos que andam juntos com essa noção de desenvolvimento e contribuem, em nosso entender, para uma compreensão tácita por parte de políticos e dirigentes públicos. Nas palavras do autor,

ninguém, ou quase ninguém, se detém para se perguntar: *o que é o ‘desenvolvimento’, por que o ‘desenvolvimento’, ‘desenvolvimento’ de que e em direção a quê?* Como já se notou, o termo ‘desenvolvimento’ começou a ser empregado quando se tornou evidente que o ‘progresso’, a ‘expansão’, o ‘crescimento’ não eram virtualidades intrínsecas, inerentes a todas as sociedades humanas, cuja efetivação (realização) se pudesse considerar como inevitável, mas propriedades específicas — dotadas de um ‘valor positivo’ — das sociedades ocidentais. Estas foram consideradas, então, como sendo sociedades ‘desenvolvidas’, entendendo-se com isso que elas eram capazes de produzir um ‘crescimento auto-sustentado’; e o problema parecia consistir unicamente nisto: conduzir as demais sociedades à famosa ‘etapa de decolagem’. (CASTORIADIS, 1987, p. 140, grifos do autor).

No caso do Brasil, pode-se dizer que o país sempre encontrou muitos problemas para alcançar essa fase do modelo, pois se exigia uma combinação de condições e não somente o investimento financeiro. Os “obstáculos ao desenvolvimento”, como designa o autor, eram de ordem técnica, o que abrange a formação e qualificação profissional, mas também pelo que o autor denomina “fator humano”. Ele se refere à falta de uma iniciativa, de uma classe empreendedora, que, em sua opinião (1987, p. 141-142), requisitaria que se modificassem “as estruturas sociais, as atitudes, a mentalidade, as significações, os valores e a organização psíquica dos seres humanos.”

Assim, na visão de Castoriadis (1987, p. 144-145), o verdadeiro ponto de referência para o desenvolvimento consistiria na “ideia de que o crescimento ilimitado da produção e das forças produtivas é, *de fato*, o objetivo central da vida humana”. Essa concepção é o que o filósofo (1987, p. 145) chama de significação imaginária social, à qual corresponderiam “novas atitudes, valores e normas, uma nova definição social da realidade e do ser.” Acrescente-se que, sendo o imaginário social regido pelo político, o pertencimento de um sujeito a uma dada formação social passa, necessariamente, por essa filiação, ou, como explicado por Orlandi (1993b, p. 13), à memória com a qual, ao significar, nos significamos.

Pelo discurso de Dilma, vemos ser travada uma relação de forças entre um exterior que evoca sentidos que desvalorizam o referente “Brasil”, pessoalizado em um “nós”, e a perspectiva de uma ressignificação, uma nova definição a partir de um enunciado fundador, uma nova definição para o país e seu processo/estado de desenvolvimento. Mas, como observa Castoriadis (1987, p. 162), “à medida que a indefinição nos é insuportável, a definição é fornecida pelo crescimento das quantidades”. E isso faz com que o autor (1987, 162) afirme que, em se tratando de temas sociais, humanos, “o ponto de vista quantitativo do crescimento, da expansão, torna-se absolutamente decisivo: a forma/norma que orienta o ‘desenvolvimento’ social e histórico é a das quantidades crescentes.”

Essa é a discussão habitual sobre o desenvolvimento, burocrática, estatística, indiferente ao humano, ao social, seus sentidos e sutilezas. É neste ponto que reside a afirmação de que, além de não conseguir (se) desfazer (d)a imagem negativa que entende que o enunciado “Brasil, um país do futuro” constrói, Dilma acaba por insistir com o sentido como só sendo possível em uma única direção, interpretativa e, portanto, política. A obra de Stefan Zweig (2013), fruto de seu encantamento com o Brasil, não consiste em um mero ensaio visionário a respeito da inerente transformação do Brasil em uma potência econômica. Isso parece ficar particularmente claro neste trecho:

Por honradez, tampouco posso fornecer conclusões definitivas, previsões e profecias sobre o futuro econômico, financeiro e político do Brasil. Em termos econômicos, sociológicos e culturais, os problemas do Brasil são tão novos, tão insólitos e, principalmente por causa da sua extensão, estratificados de forma tão desordenada, que cada um deles exigiria uma equipe completa de especialistas para fornecer uma explicação consistente. (ZWEIG, 2013, p. 17).

Em nosso entender (e aí também em nossa interpretação, nosso gesto enquanto analistas) acerca da leitura do livro “Brasil, um país do futuro”, o enunciado-título produz efeitos de sentido concernentes às condições de produção da época em que foi formulado e que, em grande medida, mostravam-se adversas às convicções humanistas que o autor parece sustentar. Zweig era um romancista famoso, mas, por ter origem judaica, precisou fugir da perseguição nazista. No Brasil, encontrou uma terra que, aos seus olhos, mantinha a convivência pacífica entre seus habitantes, e isto parecia encantá-lo. Em certo momento diz:

Para os mesmos povos que, do outro lado do oceano, combatem-se insensatamente, o Brasil se tornou uma pátria comum e pacífica. E se a civilização do nosso Velho Mundo estiver mesmo destinada a se aniquilar nessa luta suicida — o que é nosso maior consolo nas horas do desespero —, sabemos que aqui surge uma nova, pronta a tornar realidade mais uma vez tudo aquilo que, entre nós, as gerações mais nobres desejaram e sonharam em vão: uma civilização humana e pacífica. (ZWEIG, 2013, p. 151).

Como pode ser visto, a admiração de Zweig para com o Brasil não é fruto de um entusiasmo vazio, mas do reconhecimento de um modo de significar o social que contrastava com a tensão beligerante em que grande parte do mundo estava envolvida. A esse respeito, e tomando por efeito conclusivo, podemos apreciar o que diz no seguinte trecho

a verdadeira questão é saber se a convivência pacífica e modesta de nações e indivíduos não seria mais importante do que o dinamismo extremado e superaquecido que incita uma nação contra a outra para a competição e, no final, para a guerra, e se, ao extrair de dentro de si todas as suas forças dinâmicas, não existe algo na alma do ser humano que acaba secando e murchando com esse constante *doping*, esse superaquecimento febril. À estatística comercial, aos números secos da balança comercial contrapõe-se aqui algo mais invisível do que o verdadeiro lucro: um humanismo indestrutível, não mutilado, e um contentamento pacífico. (ZWEIG, 2013, p. 137, grifo do autor).

Portanto, do interdiscurso que conforma o enunciado “Brasil, país do futuro” é possível distinguir também uma memória associada ao desenvolvimento humano, e não apenas aquela que se funda em interesses de crescimento econômico, mas que foi sendo tomada como um consenso em nosso imaginário social contemporâneo e ao qual o discurso de Dilma, que trouxemos para análise, acaba se filiando, ainda que inconscientemente.

Retomando a reflexão de Castoriadis (1987), é possível depreender do autor uma crença na conservação de um traço humanístico nas sociedades “em via de desenvolvimento” que resiste às ingerências e exasperações do modelo capitalista, algo que ele descreve como

um certo tipo de sociabilidade e de socialização, e um certo tipo de ser humano. Há muito tempo que eu considero que a solução dos atuais problemas da humanidade deverá passar pela conjunção desse elemento com a contribuição que o Ocidente pode trazer; entendo com isso a transformação da técnica e do saber ocidentais de tal modo que possam ser postos a serviço da preservação e do desenvolvimento das formas autênticas de sociabilidade que subsistem nos países ‘subdesenvolvidos’ — e, em troca, a possibilidade, para os povos ocidentais, de aprender lá alguma coisa que foi esquecida, e de se inspirarem neles para fazer reviver formas de vida genuinamente comunitária. (CASTORIADIS, 1987, p. 177-178).

Visto por essas perspectivas teóricas, o discurso de Dilma deixa silenciado esse caráter humano, com o social indistinto entre parâmetros quantitativos e escalares. De fato, a relação com Zweig fica restrita apenas ao plano da formulação, à mera reprodução da expressão por ele difundida. A imagem enunciativa em funcionamento na recente reaparição é a que eclipsou a concepção humanística do escritor. Marcado está o

ideário desenvolvimentista predominante inclusive no uso do artigo definido “o” antes de “país do futuro”, determinando, restringindo, insistindo em um sentido específico que se suspeita pejorativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a menção a “Brasil, um país do futuro”, feita por Dilma Rousseff em um de seus pronunciamentos, foi analisada levando-se em consideração a predominância de uma determinada representação imaginária sobre o País a partir desse enunciado.

Vimos que, aparentemente, a Presidenta enuncia contra a imagem negativa que acredita ser projetada pelo enunciado. Nesse caso, os efeitos de sentido produzidos caracterizam a direção interpretativa assumida pelo sujeito-enunciador Dilma, que concluímos compartilhar exatamente do mesmo modo de significar o enunciado que perpetuou a versão agora combatida.

A articulação teórica proposta mostrou-se produtiva. Ao fazermos intervir a noção de desenvolvimento como significação imaginária, recobrada de Castoriadis, acreditamos ter conseguido explicitar o funcionamento do mecanismo ideológico que constitui o gesto interpretativo em questão, nos termos de Orlandi. Os excertos de discurso analisados permitiram situar como o sujeito-enunciador já se encontra comprometido com a referida direção antes mesmo de efetuar a remissão propriamente dita. Uma direção que — como pudemos demonstrar em nosso gesto analítico para com a obra de Zweig — não é a única possível, sendo, portanto, política, na medida em que acusa uma divisão dos sentidos.

É importante mencionar que muitos consideram o relato de Zweig uma visão, de certo modo, romântica do Brasil. Concordamos, mas apenas parcialmente, pois é preciso lembrar as condições de produção desse relato. Em um mundo abalado pelos horrores da guerra, em permanente estado de tensão, o testemunho do escritor, calcado em uma convicção pacifista, revela-se historicamente fundamentado.

Com essa prática de análise, pensamos contribuir com as discussões em torno da retomada incessante de determinados enunciados ao longo da história. Cabe a nós, analistas, situar esses percursos discursivos, que fazem certas proposições soarem em uma direção e não em outra ou, como visto, soarem constantemente em uma mesma direção.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- CASTORIADIS, C. Reflexões sobre o “desenvolvimento” e a “racionalidade”. In: _____. *As encruzilhadas do labirinto II – domínios do homem*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CRUZ, S. C. V. Brasil: aspectos políticos da crise econômica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 49, p. 5-21, 2000.

- CRUZ, S. C. V.; MORAES, Reginaldo, C. Estado e nação no Brasil: velhas questões, novos desafios. In: CRUZ, S. C. V. *O Brasil no mundo: ensaios de análise política e prospectiva*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- DINES, A. *Prefácio*. In: ZWEIG, S. *Brasil, um país do futuro*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
- _____. *A invenção do paraíso no inferno do Estado Novo*. s.d. Disponível em: <http://www.casastefanzweig.org.br/sec_texto_view.php?id=18>. Acesso em: 03 maio 2014.
- FERREIRA, M. C. L. (Coord.). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994. p. 29-53.
- INDURSKY, F. A função enunciativa do porta-voz no discurso sobre o MST. *ALEA: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 17-26, set. 2000.
- MACHADO, J. G. R.; PAMPLONA, J. B. A ONU e o desenvolvimento econômico: uma interpretação das bases teóricas da atuação do PNUD. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, n. 1 (32), p. 53-84, abr. 2008.
- ORLANDI, E. P. *Prefácio*. In: ORLANDI, E. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes, 1993a. p. 7-9.
- _____. *Vão surgindo sentidos*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes, 1993b. p. 11-25.
- _____. *Discurso e argumentação: um observatório do político*. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, n. 1, p. 73-81, jul./dez. 1998.
- _____. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993a. p. 61-162.
- _____. *Análise de discurso: três épocas*. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Jonas de A. Romualdo. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993b. p. 311-319.
- _____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura. Da história no discurso*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. p. 55-66.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- _____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- _____. *Leitura e memória: projeto de pesquisa*. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. 2. ed. ORLANDI, E. P. (Comp.). Tradução de Tania C. Clemente de Souza. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 141-150.
- ZWEIG, S. *Brasil, um país do futuro*. Tradução de Kristina Michahelles. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FONTES

ÁUDIO do discurso da Presidenta Dilma Rousseff, na cerimônia de posse dos novos ministros de Estado do MDA; das Cidades; da Ciência, Tecnologia e Inovação; da Pesca e Aquicultura; do Turismo; e da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (19min53s). Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/centrais-de-conteudos/audios/audio-do-discurso-da-presidenta-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-do-mda-das-cidades-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-da-pesca-e-aquicultura-do-turismo-e-da-agricultura-pecuaria-e-abastecimento-19min53s>>. Acesso em: 20.03.2014.

Recebido em: 07/10/14. Aprovado em 14/03/15.

Title: *To be or not to be “country of the future”, that is a discursive question*

Authors: *Diego Vieira Braga; Aracy Ernst*

Abstract: *In this article, we analyze Brazilian President Dilma Rousseff's pronouncement about the statement “Brazil, a country of the future”, which is seen as constituent of the national imaginary. Based on the discourse analysis orientation of Michel Pêcheux, we investigate the memory and also the sense relationships that emerge from the enunciation. Bringing reflections from Orlandi (2012) about gesture interpretations and Castoriadis (1987) about the development as imaginary signification. We present that when the discourse, replies to the supposed negative image about the country created by the enunciation it perpetuates such representation. Therefore, the sense goes to one direction (politics).*

Keywords: *Discourse analysis. Political discourse. Interpretation. Imaginary. Development.*

Título: *Ser o no ser “país del futuro”, una cuestión discursiva*

Autores: *Diego Vieira Braga; Aracy Ernst*

Resumen: *En este artículo analizamos un pronunciamiento de la Presidente Dilma Rousseff, que hace referencia al enunciado “Brasil, un país del futuro”, visto aquí como constituyente del imaginario social. Basado en el análisis del discurso de orientación en Michel Pêcheux, investigamos la memoria y las relaciones de sentidos que emergen con la remisión al enunciado. Trayendo reflexiones como la de Orlandi (2012) sobre gestos de interpretación y de Castoriadis (1987) sobre desarrollo como significación imaginaria, mostramos que el referido discurso, al contestar la supuesta imagen negativa sobre el país, construida por el enunciado, perpetúa tal representación. Luego, el sentido en una sola dirección (política).*

Palabras-clave: *Análisis del discurso. Discurso político. Interpretación. Imaginario. Desarrollo.*

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-150111-2214>

A INCIDÊNCIA E A INSISTÊNCIA DA VERDADE NO DISCURSO: NOTAS PARA RELER A VONTADE DE SABER

Marluza T. da Rosa*

Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo: Neste ensaio, propomos um percurso de leitura que incide sobre a relação, frequentemente tida como ambivalente, entre Foucault e a psicanálise. Partimos da crítica desenvolvida pelo autor em *A vontade de saber*, buscando articular a problemática da produção da verdade à incidência e à insistência do/no discurso. Tal articulação permite reafirmarmos que é porque há demanda de um dizer exaustivo, e em dadas condições, que o sujeito e a verdade, em termos psicanalíticos, emergem, o que nos leva a compreender não só que as verdades de nosso tempo e de nossa sociedade são perpassadas pela experiência fundamental da linguagem, mas também que elas são, em grande medida, produzidas por campos de saber, não preexistindo, assim, ao discurso.

Palavras-chave: Discurso. Psicanálise. Verdade.

1 INTRODUÇÃO

A publicação, em 1976, de *A vontade de saber*, primeiro volume de *História da sexualidade*, instaura um movimento de análise e de crítica da contemporaneidade que afeta, desestabiliza e provoca discussões acerca dos preceitos de diversas disciplinas, como a história, a filosofia e as chamadas ciências psi. Nessa obra, Foucault propõe que se reconsidere a denominada hipótese repressiva freudo-marxista – segundo a qual o sexo é reprimido para que o indivíduo se torne cada vez mais produtivo –, destacando, desde as primeiras páginas, a fragilidade dos pressupostos dessa hipótese, os quais, para o autor, são fáceis de sustentar, visto que se ancoram em evidências historicamente construídas.

Ao colocar em pauta a problemática da produção da sexualidade, o referido texto leva-nos a refletir para além da superfície desse e de outros discursos socialmente aceitos, permitindo-nos a compreensão de seu processo de constituição, bem como de seus possíveis efeitos sobre o sujeito. Essa empreitada marca o início da fase dita genealógica do pensamento foucaultiano, segundo Gros (2004, s. p.), na medida em que “se trata de reencontrar, como matriz de discursos verdadeiros, dispositivos de poder. O conceito de ‘vontade de saber’ serve para enquadrar essas análises”¹. Em tal abordagem,

* Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Pesquisadora colaboradora (PNPD/CAPES) no IEL/UNICAMP. Email: marluza.rosa@gmail.com.

¹ « il s’agit de retrouver, comme matrice des discours vrais, des dispositifs de pouvoir. Le concept de ‘volonté de savoir’ sert à cadrer ces analyses. »

Foucault não deixa indene a psicanálise tampouco o papel do analista, que se apoia no silêncio para que o outro, o analisante, possa falar e para que certa verdade possa emergir. Assim, *A vontade de saber* dirige às ciências psi e, conseqüentemente, à psicanálise, uma crítica severa, inscrevendo esta última em mecanismos de poder que derivam da técnica cristã da confissão, a qual embasa diversos discursos que incidem sobre o indivíduo e sobre seu corpo de modo a governá-los. Todavia, tal herança não consiste em uma evolução linear ao longo da história, mas em uma rede complexa de práticas e de discursos interdependentes.

A crítica desenvolvida em *A vontade de saber* é conhecida por marcar um momento de ruptura na leitura que o autor desenvolve sobre o domínio psicanalítico. Se, em *As palavras e as coisas*, publicado em 1969, Foucault considera a psicanálise como uma “contra-ciência”, ou seja, como uma ciência crítica que vai à contracorrente em relação às demais, em *A vontade de saber*, a constituição desse domínio de saber recebe um olhar mais cauteloso, visto que, nos termos de Foucault (1988, p. 141), “em sua emergência histórica, a psicanálise não pode se dissociar da generalização do dispositivo de sexualidade e dos mecanismos secundários de diferenciação que nele se produziram”, apesar de, diferentemente da psiquiatria e da medicina, essa prática modificar o papel e o funcionamento da sexualidade.

Na relação que estabelece entre Foucault e Lacan, Mendelsohn (2010) aponta três fases da leitura/crítica foucaultiana à psicanálise: a primeira, em que o filósofo reconhece, na empreitada freudiana, um eco de suas próprias problemáticas, como as questões da normatividade médica e da consciência; a segunda, em que a psicanálise passa a ser encarada como parte de dispositivos de normalização; e a terceira, em que o autor reconhece na psicanálise lacaniana uma preocupação com o questionamento de uma metafísica do sujeito solidificada desde Descartes. Embasam-se, principalmente, no segundo momento as leituras que tomam ambos os autores como inconciliáveis. Contudo, é inegável que preocupações semelhantes, como “a relação do sujeito com o saber e a verdade” (CAMARGO; AGUIAR, 2009), aproximam Foucault e Lacan, guardando-se, sem dúvida, as especificidades da obra de cada autor. A respeito desse (des)encontro, Roudinesco (2007, p. 108-109) salienta que, “embora Lacan não fosse foucaultiano por antecedência, estava mais bem preparado que os psiquiatras de sua geração para aceitar as teses de *História da loucura*”. Também, seu “retorno a Freud” pode ser associado a sua presença, como ouvinte, na conferência “O que é um autor?”, proferida por Foucault, na qual este trata do “retorno a...”, compreendendo Freud e Marx como fundadores de discursividade (GOLDENBERG, 2012). Atualizando esse debate, Milner também se manifesta, argumentando que o olhar geralmente cético que Foucault direciona à psicanálise não significa uma rejeição do pensamento de Freud ou de Lacan, pois, para o autor, “o julgamento de Foucault sobre Freud ou sobre Lacan não seria equivalente a seu julgamento a respeito da psicanálise como prática, como instituição ou como doutrina” (MILNER, 2011, p. 100).

Levando em consideração essas especificidades, neste estudo abordaremos a discursivização enquanto procedimento de produção de verdade, tendo como ponto de partida a leitura de *A vontade de saber*. Tal percurso se justifica pela possibilidade que nos oferece não somente de explorar o pensamento teórico de Foucault, mas também de

melhor compreender sua relação conflituosa com as ciências psi, em especial com a psicanálise e sua forma particular de produzir a verdade. Por sabermos que, a partir de Freud, essa prática é instituída como uma *talking cure*, ou seja, uma cura pela palavra, desenvolveremos esta proposta, tomando a exigência em se dizer como fio condutor, o que contribui para os trabalhos na área dos estudos discursivos, na medida em que lança um olhar sobre a noção de discurso, sobre a problemática dos discursos institucionais, bem como sobre possíveis objetos de análise.

2 VERDADE: EFEITO DE UMA DUPLA INSISTÊNCIA

Ao longo de toda sua obra, a tomada de posição foucaultiana se dá em relação a *discursos*, o que implica considerar que seu olhar se dirige a um conjunto de regras de formação que permitem a constituição de (um ou mais) objetos de estudo. No caso de *A vontade de saber*, trata-se do discurso moderno da repressão do sexo. Já em *A arqueologia do saber*, o autor definia o discurso como uma rede ou um feixe de relações designadas práticas discursivas, e pensar sobre essa noção não consiste em tratar de uma relação entre forma e conteúdo nem entre palavras e coisas (língua e realidade). Segundo Foucault (2009, p. 55), o discurso tampouco deve ser visto como um jogo entre signos linguísticos, “mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Conseqüentemente, não é possível dissociar a realidade do discurso que a circunscreve, pois é por meio dele que esta ganha existência. A sexualidade, por exemplo, cuja história Foucault se propõe a escrever, vista como ponto de junção entre o sujeito, o discurso e a verdade (MENDELSON, 2010), não existe fora de uma rede de enunciados ou de um conjunto de regras que a determinam e do qual fazem parte discursos como o da pastoral cristã, da medicina, da psicanálise, dentre outros. Propor uma arqueologia desses saberes, como argumenta Gros (2004, s. p.), “supõe então um primeiro distanciamento crítico dos enunciados positivos estabelecidos, terminais e definitivos, ‘científicos e verdadeiros’, uma neutralização de sua potência de esclarecimento retrospectivo”².

Para isso, deve-se compreender que, em um mesmo sistema de formação, podem coexistir teorias dissonantes ou mesmo em conflito, o que não anula o fato de estas terem uma base em comum. No que concerne à psicanálise, apesar de esta assumir uma posição reticente frente ao funcionamento do discurso religioso, o que autoriza Lacan (2005, p. 72) a afirmar que “a religião é feita para curar os homens, isto é, para que não percebam o que não funciona”, seu estatuto, enquanto campo complexo de conhecimentos, é atrelado, por Foucault (1988, p. 17), a um funcionamento discursivo semelhante e inscrito na “mesma rede histórica daquilo que denuncia”. No entanto, o filósofo, do mesmo modo que não busca invalidar, mas ressituar a hipótese repressiva em suas condições de produção históricas, desenvolve uma releitura da psicanálise que tem por objetivo interrogá-la em seu caráter não-universal, considerando os efeitos que

² « suppose donc une première mise à distance critique des énoncés positifs établis, terminaux et définitifs, ‘scientifiques et vrais’, une neutralisation de leur puissance d’éclaircissement rétrospectif ».

mecanismos históricos de poder, bem como um dispositivo de sexualidade, produzem ao sustentá-la como discurso da verdade. Em outros termos, podemos dizer que o que Foucault potencializa é uma leitura que prioriza o não-todo da psicanálise, o que, pelo mesmo movimento, permite afirmá-la como uma teoria “verdadeira”, pois, nos termos de Milner (2014, p. 115), uma teoria só é verdadeira se for “potente quanto ao não-todo”.

Por meio dessa leitura, é inevitável que certos limites da abordagem psicanalítica sejam apontados, tais como a própria noção de verdade como construção, narrativa, ficção de si, efeito de sentido, mas submetida a mecanismos de poder; margens que, no entanto, longe de inviabilizá-la, servem para circunscrevê-la como um campo do saber. Campo este que se configura, a cada crítica, como condição de possibilidade da própria reflexão foucaultiana, como soube apontar Derrida (1994), fazendo justiça a Freud. Conseqüentemente, é para a construção histórica da psicanálise e da própria verdade que o olhar de Foucault guia-nos, pois, nos termos de Milner (2014, p. 15), “nosso tempo forjou uma doutrina da verdade” e, de acordo com essa doutrina, continua o autor, “não só é possível que a verdade proceda da inexatidão, mas é preciso sustentar que a inexatidão é a própria forma da verdade”³. Essa concepção, uma das quais ancora o retorno lacaniano a Freud, não é em nada evidente, e o percurso foucaultiano pode nos dar subsídios para melhor compreendê-la.

Em “Sexualidade e poder”, conferência pronunciada dois anos após a publicação de *A vontade de saber* e considerada como um texto que marca a passagem para a última fase de seu pensamento, Foucault afirma que o projeto de uma história da sexualidade não vai de encontro à psicanálise, contudo

é preciso tentar verificar em que medida a própria psicanálise, que se apresenta justamente como fundamento racional de um saber sobre o desejo, como a própria psicanálise faz parte, sem dúvida, dessa grande economia da superprodução do saber crítico a respeito da sexualidade (FOUCAULT, 2010, p. 60).

Trata-se, evidentemente, de uma visada crítica direcionada à psicanálise como ciência do sujeito, com pressupostos teóricos e práticos, mas sobretudo como *discurso*, na medida em que, segundo o autor, “a história da sexualidade [...] deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos” (FOUCAULT, 1988, p. 78), e o discurso psicanalítico, indubitavelmente, exerce um papel importante nessa história. É a partir dessa relação que podemos compreender por que Foucault concebe os postulados terapêuticos das ciências psi, inclusive os da psicanálise com sua *talking cure*, como tendo sua matriz na prática cristã da confissão. É sobre esse aspecto que vamos nos deter a partir de agora, pois, antes de se considerar que “a psicanálise é apenas um dos mais recentes elos da longa cadeia da confissão que atravessa a história da sensibilidade ocidental”⁴ (BURGUIERE, 2013, p. 143), é importante observar como essa rede se estrutura.

³ « notre temps a forgé une doctrine de la vérité [...] il est non seulement possible que la vérité procède de l'inexactitude, mais il faut tenir que l'inexactitude est la forme même de la vérité »

⁴ « la psychanalyse n'est que l'un des plus récents maillons de la longue chaîne de l'aveu qui traverse l'histoire de la sensibilité occidentale ».

Se é verdade que, enquanto doutrina, a psicanálise pode ser vista como o resultado ou até o triunfo da pastoral cristã (SEHELLART, 2013), isso se deve ao fato de esse núcleo de poder ter sido estabelecido como o ponto de partida de Foucault. A esse respeito, dois aspectos merecem ser considerados. Primeiramente, a questão da sexualidade como sendo passível de repressão, de (de)negação, de recalçamento e, ao mesmo tempo, como possibilidade de verdade do sujeito. Uma verdade que, segundo Milner (2014),

não é um predicado, ela é sujeito; mais exatamente, ela surge a partir do instante em que o sujeito insiste em um falar. Não sendo, então, predicado, ela é efeito dessa insistência. Que o efeito opere naquele que fala ou naquele que ouve, pouco importa. Uma vez disjunta da exatidão, a verdade se torna efeito de verdade⁵ (MILNER, 2014, p. 19).

Daí decorre o segundo aspecto: tal verdade, para se produzir enquanto efeito, está condicionada ao fato de não dizer do sujeito senão quando submetida a certas circunstâncias ou condições de produção. Em outros termos, não basta apenas falar de si, deve-se, além disso, dizê-lo a um indivíduo particular e em condições específicas. Na análise proposta por Foucault, a posição de quem ouve e dirige as consciências, assim como o lugar em que o falar de si se dá, sofre modificações no tempo e nos espaços: do confessionário, à família, ao consultório médico, ao terapeuta, ao analista...

À pergunta o que se deve dizer? responder-se-ia, primeiramente, tudo: “os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias” (FOUCAULT, 1988, p. 68). Já aqueles que sabem que “tudo não pode ser dito”, que a verdade apenas se *semidiz*, responderiam: qualquer coisa, pois não se trata de uma confissão, não haverá nenhum julgamento ou punição, apenas fale. E, na injunção a interpretar, a produzir sentidos e saberes, mesmo o silêncio, dependendo do momento e do que se acredita calar, também significa. Quem cala consente.

Para Foucault, essa insistência no fazer falar ou, diríamos, no fazer significar, ancora-se em um conjunto de mecanismos de poder que não estão livres dos imperativos (morais, políticos, ideológicos) de uma época. Mecanismos estes que não se referem a um poder repressivo ou proibitivo, mas a seu avesso, pois, em suas palavras, “é necessária uma representação muito invertida do poder, para nos fazer acreditar que é de liberdade que nos falam todas essas vozes que há tanto tempo, em nossa civilização, ruminam a formidável injunção de devermos dizer” (FOUCAULT, 1988, p. 69). O desafio é sobretudo o de não se iludir ao pensar que o dizer ou o saber são contrários ao poder ou que as ciências psi, por serem ciências, funcionam de forma neutra e libertadora, e não como engrenagens dos dispositivos de poder que nos normalizam.

Assim, é por vivermos em uma sociedade que nos condicionou a e pela confissão, é por acreditarmos que somos mais livres quando falamos do que quando calamos, que

⁵ « la vérité n'est pas un prédicat, elle est sujet; plus exactement, elle surgit dès l'instant que le sujet insiste dans un parler. En tant donc qu'elle n'est pas prédicat, elle est effet de cette insistence. Que l'effet opère chez celui qui parle ou chez celui qui entend, peu importe. Une fois disjointe de l'exactitude, la vérité devient effet de vérité ».

repetimos discursos tais como o da repressão sexual, de que trata Foucault (1988). De modo semelhante, é por acreditarmos que o falar nos fará bem e que estaremos mais próximos de nos livrarmos de nossas doenças, vícios e fraquezas ao admiti-los, que fazemos e demandamos confissões. No que concerne à sociedade contemporânea, também chamada de pós-moderna, acredita-se haver muito a confessar: é preciso admitir que somos dependentes químicos, que estamos fora do peso, que somos depressivos, que estamos perdidos e/ou que precisamos de alguém que nos oriente. Hoje, podemos falar abertamente sobre nossa sexualidade (ou seria esse um imperativo?), já classificada e naturalizada. Logo, quem fala é quem consente, na medida em que se insere na e se submete à engrenagem da produção de discursos, de saberes e de sentidos.

O que não sabemos ou queremos não saber é que funcionamos como o louco da situação rememorada por Foucault na conferência “Subjetividade e verdade”⁶, proferida em 1980. Trata-se do seguinte exemplo:

Em uma obra reconhecida sobre o tratamento moral da loucura, publicada em 1840, um psiquiatra relata de que modo tratou e acredita ter curado um de seus pacientes, senhor A. Ele o coloca sob uma ducha fria, fazendo-o admitir que as vozes que ouve e os inimigos que vê são frutos de sua insanidade. Segundo Foucault, este é um mecanismo antigo, que ignora o que pensa o paciente, visando a apenas extrair dele uma confissão: “sou louco”, o que, evidentemente, não significa que tal paciente deixe de sofrer. No exemplo dado, senhor A, depois de muitas duchas, reconhece que é louco, como queria o médico, no entanto, acrescenta: “reconheço, porque você me força a fazê-lo” (FOUCAULT, 2013, p. 31), a que o psiquiatra responde com novos banhos frios. Diferentemente deste paciente, porém, nem sempre resistimos ou reagimos, proferindo as palavras finais. Nem sempre esgotamos a linguagem em seu querer dizer ou nosso interlocutor, em seu querer ouvir. Talvez, porque sequer suspeitemos do princípio que nos faz falar (a língua é simplesmente fascista, diria Roland Barthes), talvez porque seja menos problemático não confrontar a instância que nos subjuga, que nos pega pela língua.

Esses mecanismos de poder que insistem sobre o dizer a verdade, segundo a leitura foucaultiana, foram instituídos pelo regime pastoral e serviram de base para as técnicas modernas de análise e de controle individual, pois a pastoral cristã – metaforicamente representada na figura de um pastor que guarda seu rebanho – não é senão uma aparelhagem discursiva fundada sobre a vigilância dos indivíduos de um grupo. Esse funcionamento, para Foucault, é individualista e não global, pois o bom pastor deve poder recuperar cada ovelha perdida da tropa, ou seja, cada indivíduo em particular. No entanto, o ideal dessa metáfora só se concretiza se os integrantes do grupo exercerem bem seu papel de “ovelhas”, obedecendo ao pastor e lhe expondo suas ações, seus desejos, seus pensamentos, mesmo os mais secretos, a fim de que possam ser guiados.

Contemporaneamente, não é preciso uma análise muito aprofundada para percebermos que uma série de lugares nos faz constantemente essa demanda, implícita

⁶ « Subjectivité et vérité ».

ou explicitamente: no consultório médico (“o que você está sentindo?”), nas redes sociais (“no que você está pensando?”), nos anúncios publicitários (“o que você faz para ser feliz?”) ou quando tentamos nos livrar deles (“por que você ocultou este anúncio?”). Mas, respondemos a questões dessa ordem? Para qual interlocutor? Seu funcionamento estaria atrelado à possibilidade de uma interpretação/ressignificação de si?

Em sua configuração inicial, segundo Foucault, a estratégia da confissão permanente consiste em uma prática específica do cristianismo, por meio da qual

o cristão deve confessar incessantemente tudo o que se passa nele a alguém que estará encarregado de dirigir a sua consciência, e essa confissão exaustiva vai produzir de algum modo uma verdade, que não era certamente conhecida pelo pastor, mas que tampouco era conhecida pelo próprio sujeito (FOUCAULT, 2010, p. 70).

Como podemos notar, trata-se de um mecanismo cujo *modus operandi*, procedendo por repetição, produz um saber e, igualmente, uma verdade sobre o que e sobre quem se diz. Esse saber ou essa vontade de saber engendra uma maquinaria de poder: de um lado, há uma incitação institucional a examinar sua consciência e a tudo dizer. De outro, há um indivíduo que, confrontado a essa demanda e, igualmente, à sexualidade, apresentada pela pastoral cristã como “o enigma inquietante” (FOUCAULT, 1988, p. 41), fala cada vez mais. Quando Foucault se refere ao sexo como “l'inquiétante énigme” (FOUCAULT, 1976, p. 48), é o eco de “l'inquiétante étrangeté”, do qual trata Freud (1933), que pode ser ouvido, na medida em que o mais próximo, o mais íntimo, é também o mais estranho, o que foi recalcado e que retorna. Dito de outro modo, nos termos de Foucault (1988, p. 69), “o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente”⁷, o que pensamos não pensar. Porém, o autor dirige a esse aspecto um olhar ao revés, pois não admite esse esquema psíquico que lhe parece evidente ou, ao menos, bem aceito, colocando-o em xeque. Em uma entrevista realizada em 1980, Foucault (2013, p. 151) responde do seguinte modo a questão sobre um querer inconsciente: “não sei o que é uma vontade inconsciente. O sujeito de vontade quer o que quer e, a partir do momento em que você introduz nele uma clivagem que consiste em dizer: ‘você não sabe o que quer. Eu vou lhe dizer o que você quer’, é evidente que é um dos meios fundamentais para exercer o poder”⁸.

Ora, não se observa aí uma recusa do inconsciente, tampouco uma insistência sobre a reafirmação do sujeito cartesiano, como se pode ser levado a pensar. O incômodo que parece se delinear na resposta foucaultiana consiste no uso de um dispositivo teórico (psicanalítico, psicológico, filosófico, pouco importa) como forma de poder, como meio de constituir uma ciência do sujeito ou uma ciência da sexualidade. Assim, se retomarmos o excerto de Milner (2014) mencionado

⁷ No original: « ce qu'on cache, et ce qui se cache, ce à quoi on ne pense pas et ce qu'on pense ne pas penser »

⁸ Tradução nossa para: « je ne sais pas ce que c'est qu'une volonté inconsciente. Le sujet de volonté veut ce qu'il veut, et à partir du moment où vous introduisez en lui un clivage qui consiste à dire: 'tu ne sais pas ce que tu veux. Moi, je vais te dire ce que tu veux', il est évident que c'est un des moyens fondamentaux pour exercer le pouvoir ».

anteriormente, podemos entender que, para que essa verdade – que é sujeito e que “surge a partir do instante em que o sujeito insiste em um falar” – surja, de fato, é preciso que tenha havido uma insistência para que se falasse, a qual é aparelhada no discurso e no campo psicanalítico. Consequentemente, a verdade pode ser considerada como efeito, não de uma, mas de uma *dupla insistência*, pois é somente a partir da demanda por um falar permanente e exaustivo, que podem insistir, emergir, fazer furo no dizer, o sujeito e sua verdade, em termos psicanalíticos.

No que concerne à primeira insistência, essa aparelhagem instaura um controle exercido sobre o indivíduo, não somente porque o leva a acreditar que está diante de um sujeito suposto (já) saber e, por isso mesmo, pode/deve dizer exaustivamente, mas também, e sobretudo, porque faz crer, àquele que diz, que algo não vai bem e deve ser “gerenciado”. Frequentemente, o que não funciona, o que perturba o domínio subjetivo, é sinônimo do que não está de acordo com o socialmente esperado, de modo que, se tomarmos como exemplo a sexualidade, objeto analisado por Foucault, perceberemos que aquela que não é produzida e direcionada a fins específicos, em função da moral dominante, atrelada por Foucault (2010) ao casamento, à monogamia, etc., é vista como desviante. Nesse contexto, o discurso sobre o sexo se define a partir das concepções de normal e anormal, o casal heterossexual sendo a norma e as anomalias devendo ser confessadas e purgadas, de modo que os corpos desviantes possam ser reinseridos ou incluídos no rebanho, normalizados.

Ora, esse discurso sustenta, nas sociedades ocidentais, tanto o discurso médico-científico quanto “toda uma série de procedimentos institucionalizados de revelação da sexualidade: a psiquiatria, a psicanálise, a sexologia” (FOUCAULT, 2001, p. 214). Deve-se contudo, considerar que essa ação não é linear nem direta, pois a economia da penitência católica passou por diversas transformações (de sanções jurídicas a punições simbólicas) ao longo da história. Se essa técnica de saber-poder perdura até nossos dias e se se estende a diversas esferas, segundo a hipótese foucaultiana, certamente ela não mantém sua configuração inicial, o que nos leva a ressaltar que não afirmamos pura e simplesmente, assim como Foucault também não o faz, que a psicanálise, por exemplo, preza pela confissão nos moldes do cristianismo.

Pelo contrário, o autor é cauteloso ao indicar que “é a instauração no interior dos mecanismos religiosos desse imenso relato total da existência que constitui, *a meu ver, de certo modo, o pano de fundo* de todas as técnicas tanto de exame como de medicalização, a que vamos assistir em seguida” (FOUCAULT, 2001, p. 233, grifos nossos). Essas estratégias, como podemos ler, concentram-se sobre a discursivização de si, do corpo, do comportamento, de pensamentos, mas também daquilo que incomoda, do que não funciona como o esperado, enfim, de um sintoma. Sintoma este que, enquanto repetição, insistência, vai permitir a emergência do sujeito e, mesmo, de um *sinthoma*⁹, psicanaliticamente falando.

Contudo, entre o discurso moral cristão e a psicanálise como prática, instituição ou doutrina (MILNER, 2011, p. 100), há toda uma gama de discursos, principalmente

⁹ Um saber-fazer ou um saber lidar com seu sintoma, o que pode se dar, como no exemplo do escritor James Joyce, por meio da arte da escrita.

advindos do âmbito científico. Não se trata, portanto, de alinhar a confissão ao divã, mas de colocar em questão a incidência da (e a insistência na) confissão em outros domínios que não o religioso. O principal exemplo dado por Foucault, citando Alcuíno, pauta-se na relação médico-paciente, pois se sabe que “os médicos não poderão fazer mais nada no dia em que os doentes se recusarem a mostrar suas feridas” (FOUCAULT, 2001, p. 218). Por um deslize do significante, se empregássemos o termo psicanalistas ao invés de médicos, teríamos, talvez, um pequeno impasse nesse campo.

É verdade que, segundo Lacan (2005, p. 64), a psicanálise não exige uma confissão, pois “na análise, começa-se por explicar às pessoas que elas não estão ali para se confessar [...] elas estão ali para dizer – dizer qualquer coisa”. O próprio Foucault (1988, p. 70) acrescenta que, na confissão, o sujeito da enunciação coincide com o do enunciado, não podendo se tratar, portanto, de um sujeito do inconsciente, sujeito dividido. Todavia, não é o exame de consciência em si, mas o mecanismo de incitação ao discurso – exatamente a insistência em dizer, mesmo que seja “qualquer coisa” – que está em causa nessa prática. Podemos pensar, assim, que o duelo de Foucault com a psicanálise concerne à constituição do sujeito, não por uma lógica do inconsciente, do desejo e do sexo como o inquietante enigma, a estranheiridade inquietante, o estranhamente familiar, mas por uma “lógica da estratégia” (MENDELSON, 2010) e das relações com a verdade que aí são exercidas, pois essa verdade aparece em um espaço e em condições preparadas para tal. Esse embate diz respeito tanto ao sujeito ou à sexualidade como objetos de uma ciência, quanto à insistência no falar de si como aquilo que possibilita dizer a verdade, assim como aquilo que nos diz nossa verdade.

3 SOBRE SEXUALIDADE E VERDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender, a partir da leitura foucaultiana realizada em *A vontade de saber*, que a psicanálise não assume um lugar tão diferenciado daquele das ciências psi ou de outros discursos institucionais, pois compartilha com estes uma função de gerenciamento familiar e social. Ainda segundo Foucault (2001, p. 346), a psicanálise “vai aparecer como técnica de gestão do incesto infantil e de todos os seus efeitos perturbadores no espaço familiar”. Ela não pode, pelo menos não na crítica realizada pelo autor nos anos setenta, ser considerada uma prática de contrapoder, pois, na demanda feita ao paciente para que fale, encontra-se uma injunção de poder que não é repressiva, mas que diz sim. No que concerne a essa questão, o filósofo acrescenta que “a instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois é ele o pressionado) mas do lado de quem escuta e cala; não do lado do que sabe e responde, mas do que interroga e supostamente ignora” (FOUCAULT, 1988, p. 71). Não nos esqueçamos de que, na análise, o analista cala exatamente porque é ele o sujeito suposto saber, e o analisante fala porque acredita, *a priori*, nada saber (não conscientemente) de seu desejo. Assim também as diversas instâncias, muitas delas abstratas, que nos instigam a falar, calam-se e, nesse sentido, seu papel como mecanismo de coerção e dominação parece ser ainda mais significativo.

Entretanto, podemos ser levados a concluir que, se há um espaço aberto para que se fale, deve haver também a possibilidade de constituição e de prática da subjetividade na/pela linguagem. Esta que não é um código transparente, que é espessa e opaca, como aquela. Entendemos que, mesmo sua abordagem não sendo puramente linguística, Foucault não fica indiferente a essa questão, pois, segundo Lay (2013, p. 150), “toda estratégia de poder é uma estratégia de linguagem”¹⁰.

Confrontados à problemática que envolve a sexualidade contemporaneamente, mantemos a pergunta: estamos diante da possibilidade de práticas constitutivas da subjetividade?

Sabemos, desde Foucault, que a sexualidade não é um instinto selvagem, para além do poder, mas uma construção subordinada a ele, produzida por regimes discursivos dos quais o discurso científico, o escolar e o psicanalítico fazem parte. Dito de outro modo, sabemos que a sexualidade não é natural, mas fabricada; domesticada ou feita selvagem, ela é produto de um feixe de discursos. Todavia, ainda a vemos tomada de modo biologizante, como uma sina que nos impõe a natureza. O homossexual, por exemplo, retomando o termo de Foucault, não deixou de ser uma “espécie”. Prova disso são as diversas campanhas em prol da “tolerância”, concepção que merece uma análise por si só. Em uma delas, disseminada em diversas línguas, indaga-se aos participantes se se nasce ou se se escolhe ser homossexual. A cada vez que o interlocutor responde ser esta uma escolha, a pergunta seguinte é: “quando você escolheu ser heterossexual?”. Também já é conhecido certo pronunciamento do médico Drauzio Varella sobre a homossexualidade, que, como uma questão biológica, pensa-se, deve ser assunto para a medicina. “A sexualidade é. Ela se impõe”, afirma categoricamente o médico, reproduzindo as relações de poder entre o discurso médico e a produção da sexualidade, discutida tantas vezes por Foucault.

O efeito de sentido produzido ou, ao menos, autorizado por questões dessa ordem, é o de que a sexualidade não só não possui nenhuma carga sócio-histórico-cultural, mas, sendo puramente genética, frente a ela o sujeito não tem escolha, não há opção, ou melhor, as opções se reduzem, nas redes sociais, por exemplo, a uma identificação linguística descarnada: “qual pronome você prefere? Masculino, feminino ou neutro?”. Parece não haver, portanto, saída, e o sexo é visto não só como ponto central, mas também como uma fatalidade. Deve-se confessar sua homo, hetero, bi, transexualidade, enquanto indivíduo constituído biológica e, no máximo, psiquicamente, cuja dimensão discursiva é escamoteada. Daí a enxurrada de escândalos dos quais a mídia tem se servido, a respeito de famosos que “assumiram” sua sexualidade. Daí também as relações ditas homoafetivas tão esperadas e, finalmente, mostradas na televisão aberta.

Se acreditamos estarmos diante da liberdade que nos propiciam esses discursos, devemos ao menos nos indagar sobre qual concepção de liberdade estes se fundam. Cremos que estamos a um passo de sair de uma sociedade repressiva e disciplinar, mas alguma vez pensamos que não sairemos do dispositivo de sexualidade em que fomos pegos? De acordo com Mendelsohn (2010),

¹⁰ « toute stratégie de pouvoir est une stratégie de langage ».

Foucault aborda a questão da sexualidade por um viés que testemunha o modo pelo qual a sequência sujeito/verdade é, efetivamente, herdeira daquelas que a precederam – saber/poder e verdade/poder: o sexual aparece como o registro, por excelência, onde é *preciso* dizer a verdade e onde, correlativamente, dizer a verdade é revelar o que se tem de mais singular (MENDELSON, 2010, p. 145, grifo do autor).

Contudo, o desafio ético de uma prática da liberdade está em não restringir, enquanto sujeito, a primeira díade às anteriores. Uma forma possível seria indagar-se: dizer a verdade, ou dizer tudo, sobre o domínio da sexualidade é revelar o que se tem de mais singular ou se trata de uma submissão à “violência do pensamento identitário [...] a imposição de que o sujeito, o indivíduo tenha uma só verdade, uma essência, um corpo e uma alma decifrados em suas verdades mais recônditas” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p. 4)? Foucault (2014, p. 251) responde a essa questão, afirmando que nossa postura frente ao problema da identidade deve ser a de nos afirmarmos, sempre, como seres únicos, pois a sexualidade “é nossa própria criação, muito mais do que a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação”.

Quando, no fim de *A vontade de saber*, e na entrevista concedida em 1982, o autor insiste sobre o corpo e os prazeres como uma possibilidade de resistência ao dispositivo de sexualidade, é preciso refletir sobre essa proposição em relação ao âmbito das ciências psi, mas também em relação ao que pensamos, ao que sabemos e ao que pensamos não saber sobre nós mesmos. Talvez, a principal tarefa que nos deixa Foucault seja a de explorar que papel a dessexualização do prazer exerceria na constituição subjetiva contemporânea. Há outros quereres, há outras formas de prazer que não restringem e não se restringem à sexualidade. É preciso expandir essas fronteiras, essas margens, tentando, na medida do possível, duvidar dessa sexualidade fal(t)ante que nos é atribuída. Responder por essa escolha implica considerar que a sexualidade “é mais um processo que se inscreve na necessidade, para nós, hoje, de criar uma nova vida cultural sob pretexto de nossas escolhas sexuais” (FOUCAULT, 2014, p. 252). Essa é, efetivamente, uma opção, que equivaleria ao grito sob a ducha fria: “sim, sim! Sou louco [...] mas asseguro, no entanto, que ouvi vozes e vi inimigos ao meu redor”. Como o senhor A., também não seremos curados, mas podemos tentar exercer “o princípio de uma crítica e de uma criação permanente de nós mesmos” (FOUCAULT, 2008, p. 346). Jamais falaremos de fora das redes de poder, mas, com sorte, talvez sejamos personagens de algum relato. Nada de puramente novo, como também já sabemos, desde Foucault.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Vozes sem rosto, sombrias silhuetas: a contribuição da publicação do livro *Vigiar e punir* de Michel Foucault para a historiografia brasileira. In: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADE DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 7., 2013, Rio Branco. Disponível em: <<http://simposiufac.blogspot.com.br/2013/08/durval-muniz-de-albuquerque-junior.html>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ROSA, Marluza T. da. A incidência e a insistência da verdade no discurso: notas para reler *A vontade de saber*. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 183-195, jan./abr. 2015.

- BARTHES, R. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BURGUIERE, A. Michel Foucault: la preuve par l'aveu. In: BERT, J. -F. (Org.). *La volonté de savoir de Michel Foucault: Regards critiques, 1976-1979*. Caen: Presses Universitaires, 2013. p. 135-144.
- CAMARGO, L. F. E.; AGUIAR, F. Foucault e Lacan: o sujeito, o saber e a verdade. *Revista Aurora*, Curitiba, v. 21, n. 29, p. 531-544, jul./dez. 2009.
- DERRIDA, J. Fazer justiça a Freud. In: ROUDINESCO, E. et alii (Orgs.). *Foucault: leituras da História da Loucura*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994. p. 81-82.
- FOUCAULT, M. *A vontade de saber*. História da sexualidade, vol. I. Trad. Maria Thereza Albuquerque e Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Os anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. O que são as luzes. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Vol. II. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. Sexualidade e poder. Conferência na Universidade de Tóquio, 1978. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Vol. V. Trad. Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 56-76.
- _____. *L'origine de l'herméneutique de soi*. Mayenne: Vrin, 2013.
- _____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*. Vol. IX. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 251-263.
- FREUD, S. *L'inquiétante étrangeté*. Paris: Gallimard, 1933.
- GOLDENBERG, R. Da *talking cure* ao discurso sem palavras. In: LEITE, N.; MILÁN-RAMOS, G.; SALZANO MORAES, M. R. (Orgs.). *De um discurso sem palavras*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 19-42.
- GROS, F. *Michel Foucault, une philosophie de la vérité*. Sem paginação. Disponível em: <<http://libertaire.free.fr/IntroPhiloFoucault.html>>. Acesso em: 20 dez. 2013.
- LACAN, J. *O triunfo da religião*. Trad. Andre Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LAY, M. L'aveu du sexe. In: BERT, J. -F. (Org.). *La volonté de savoir de Michel Foucault: Regards critiques, 1976-1979*. Caen: Presses Universitaires, 2013. p. 147-151.
- MENDELSON, S. Foucault avec Lacan: le sujet en acte. *Filozofski vestnik*, Letnik XXXI, Stevilka 2, p. 139-169, 2010.
- MILNER, J. -C. *Clartés de tout: de Lacan à Marx, d'Aristote à Mao*. Éditions Verdier, 2011.
- _____. *L'universel en éclats*. Éditions Verdier, 2014.
- ROUDINESCO, E. *Filósofos na tormenta*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- SENELLART, M. *Foucault, sexualité et vérité: relire La volonté de savoir*. Séminaire de philosophie politique. École Normale Supérieure de Lyon. Anotações pessoais da aula intitulada Des anormaux à La volonté de savoir (I): le discours chrétien de la chair, ministrada em 02 dez. 2013.

Recebido em: 31/08/14. Aprovado em: 12/03/15.

Title: *The incidence and the insistence of the truth in the discourse: notes to reread The will of knowledge*

Author: *Marluza da Rosa*

Abstract: *In this essay, we propose a reading path that focuses on the relationship between Foucault and psychoanalysis, often seen as ambivalent. We focus on the criticism developed by the author in The will of knowledge, trying to link the problem of producing the truth and the incidence and insistence of/in the discourse. This relation allows us to affirm that it is only because there is a demand of an exhaustive speech in particular conditions, that the subject and the truth, in psychoanalytic terms, emerge, which leads us to understand not only that the truth is permeated by the fundamental experience of*

language, but also that it is usually generated by fields of knowledge, and does not preexist the discourse.

Keywords: *Discourse. Psychoanalysis. Truth.*

Título: *La incidencia y la insistencia de la verdad en el discurso: notas para releer La voluntad de saber*

Autor: *Marluza da Rosa*

Resumen: *En este artículo proponemos una ruta de lectura que incide sobre la relación, frecuentemente tenida como ambivalente, entre Foucault y el psicoanálisis. Partimos de la crítica desarrollada por el autor en La voluntad de saber, buscando articular el problema de la producción de la verdad a la incidencia y a la insistencia del/en el discurso. Esta articulación permite reafirmar que es porque hay demanda de un decir exhaustivo, y en dadas condiciones, que el sujeto y a verdad, en términos psicoanalíticos, emergen, lo que nos conduce a comprender no solo que las verdades de nuestro tiempo y de nuestra sociedad son impregnadas por la experiencia fundamental de la lenguaje, pero también que ellas son, en grande medida, producidas por campos de saber, no preexistiendo, así, al discurso.*

Palabras-clave: *Discurso. Psicoanálisis. Verdad.*