ISSN 2177-9856

Diálogos

PERTINENTES

v.14 n.1 jan./jun. 2018

diálogosdiálogosdiálogosdiálogos
tespertinentespertinentespertinentes

Diálogos

PERTINENTE

Revista Científica de Letras

DIÁLOGOS PERTINENTES

REVISTA CIENTÍFICA DE LETRAS

Franca
2018

Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras.
Esta revista é um periódico semestral.

Reitoria: Prof. Dra. Kátia Jorge Ciuffi

Chancelaria: Dr. Clovis Eduardo Pinto Ludovice

Pró-reitor de Graduação: Dr. Élcio Rivelino Rodrigues

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.a Dra. Kátia Jorge Ciuffi

Pró-reitoria de Extensão: Prof.a Dra. Kátia Jorge Ciuffi

Expediente

Projeto Gráfico e Diagramação

Núcleo de Projetos e Pesquisas de Design

Coordenação:

Ana Márcia Zago

Supervisão:

Rodrigo Aparecido de Souza

Execução:

Michelle Sayuri Takarada

Catalogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

DIÁLOGOS PERTINENTES – ONLINE : revista científica de Letras / Marilurdes Cruz Borges; organizadora. v. 14 n.1, 2018. Franca, SP : Universidade de Franca; Curso de Letras, 2018.

210 p.

ISSN (online) - 2177-9856

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Linguística – Periódicos. I. Universidade de Franca

CDU - 801(07)

EDITORA-CHEFE

Marilurdes Cruz Borges

EDITORA-ASSISTENTE

Juliana Spirlandeli Barci

CONSELHO EDITORIAL

Ana Cristina Carmelino, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano, Centro Universitário Municipal de Franca, Brasil

Ana Maria Paulino Comparini, Universidade de Franca, Brasil

Camila de Araújo Beraldo Ludovice, Universidade de Franca, Brasil

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Elaine Cristina Cintra, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Erasmão d'Almeida Magalhães, Universidade de São Paulo, Brasil

Fernanda Mussalim, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México, México

José Nicolau Gregorin Filho, Universidade de São Paulo, Brasil

Juscelino Pernambuco, Universidade de Franca, Brasil

Luiz Antonio Ferreira, Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, Brasil

Maria Célia de Moraes Leonel, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Maria Eloísa de Souza Ivan, Centro Universitário Municipal de Franca, Brasil

Maria Flávia Figueiredo, Universidade de Franca, Brasil

Maria Regina Baracuhy Leite, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Marina Célia Mendonça, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Marlene Aparecida Gonzales Colombo Arnoldi, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Renata Maria Facuri Coelho Marchezan, Universidade Estadual Paulista - Araraquara, Brasil

Vera Lúcia Rodella Abriata, Universidade de Franca, Brasil

APRESENTAÇÃO

A revista *Diálogos Pertinentes* é a revista científica do curso de Letras da Universidade de Franca (UNIFRAN). Este primeiro número do décimo quarto volume apresenta nove artigos que abordam temas sobre tradução; educação brasileira; língua portuguesa no Brasil e em Moçambique; análises de diferentes gêneros discursivos sob diferentes perspectivas: semiótica e dialógica.

O artigo que abre este volume mostra, por meio de elementos discursivos e gráficos, como são gerados o estereótipo do sacana e o humor, característicos dos personagens “Skrotinhos”, criados por Angeli. O estudo desenvolvido pela Doutora Ana Cristina Carmelino utiliza a Análise do Discurso francesa como referencial teórico.

O segundo artigo, produzido pela Mestre Kamila Gonçalves apresenta uma análise das relações dialógicas entre o eu e o outro em citações na página “Brasileiríssimos”, no Facebook. A análise observa como as relações entre esses sujeitos se alteram, bem como o gênero também se modifica quando as características do espaço se transformam.

O terceiro artigo investiga as práticas e as estratégias de comunicação do conhecimento científico adotadas pela revista francesa de semiótica *Actes Sémiotiques (em ligne)*. A Doutoranda Flávia Karla Ribeiro Santos e o Doutor Jean Cristtus Portela utilizam o referencial teórico da semiótica francesa e o trabalho de Jacques Fontanille sobre as práticas semióticas para responder a questões referentes à produção e à recepção/circulação das semióticas-objeto.

A Doutoranda Mariana Janaína dos Santos Alves expõe, no quarto artigo deste periódico, a primeira tradução em Língua Portuguesa do poema *L’homme et la Bête, de Léopold Sédar Senghor*. A tradução acompanha o percurso de leitura e análise proposto pelos postulados da tradução cultural e da poética.

O quinto artigo foi produzido pelo Doutorando Marcus Garcia de Sene, pelo Mestre Caio Santilli Oranges e pela Mestra Bruna Loria Garcia. Os autores, neste artigo, explicitam a influência da ordem no português contemporâneo a fim de observarem os adjuntos adverbiais

e discutirem a terminologia utilizada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira. O objetivo deste estudo é compreender até que ponto os adjuntos adverbiais podem ser considerados acessórios ou integrantes na oração.

O artigo escrito pelas Mestrandas Aline Fernanda Fabrício de Andrade, Letícia Thurler de Campos Marques e Marília Guimarães Fernandes apresenta uma análise dialógica do vídeo “if you have a daughter, you need to see this”. Neste sexto artigo, as autoras procuram, a partir do “Caderno do Professor”, de Língua Inglesa (apoio pedagógico oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) e da análise do vídeo, observar como é deficitário o estudo de um gênero sem refletir, em sala de aula, as questões que o constituem.

O sétimo artigo, produzido pelo Doutorando Rajabo Alfredo Mugabo Abdula, aborda a estrutura do verbo da língua echúwabo, língua falada na província da Zambézia, centro de Moçambique. Este estudo tem por objetivo compreender as peculiaridades dos verbos dessa língua.

O oitavo e penúltimo artigo traça um movimento dialógico-dialético entre a temática do fazer científico e o texto “Depois do show, como encontrar encantamento?”, de Geraldí. Para desenvolver a análise, o Doutorando Carlos Eduardo da Silva Ferreira utiliza as ópticas nietzschiana e bakhtinianas a fim de compreender como Geraldí, a partir de sua concepção sobre ciência concebe o sujeito. Após esse estudo, o autor ainda apresenta um olhar sobre ciência e educação na contemporaneidade para observar se as vivências escolares no cenário brasileiro permitem a movimentação e construção de identidades.

O trabalho apresentado pela Doutoranda Marina Totina de Almeida Lara fecha este primeiro número do décimo quarto volume. O artigo apresenta, sob a perspectiva bakhtiniana, um estudo sobre a presença de memes em posts educacionais de um cursinho pré-vestibular online. O intuito desse estudo é observar como esse gênero discursivo instabiliza a tradição das redações escolares.

Os artigos expostos neste volume 14, número 1, da revista Diálogos Pertinentes apresentam temas relevantes aos estudos do texto, da linguagem e da formação de professores. Com diferentes perspectivas

teóricas, os artigos aqui publicados contemplam análises e propostas de leitura de gêneros textuais e discursivos, bem como questões gramaticais e morfológicas da língua portuguesa, da língua inglesa e da língua echúwabo. Acredita-se que os estudos, análises e reflexões expostos pelos autores, neste periódico, contribuam com os estudos científicos e proporcionem, aos leitores, novas perspectivas de leitura e pesquisa.

Marilurdes Cruz Borges

Juliana Spirlandeli Batista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
SKROTINHOS: COMO SE CONFIGURAM OS SACNAS, DE ANGELI SKROTINHOS' ANGELI: HOW THE "FILTHIES" ARE CONFIGURED Ana Cristina CARMELINO	10
A CITAÇÃO NO FACEBOOK: uma análise dialógica THE QUOTE ON THE FACEBOOK: A Dialogical Analysis. Kamila GONÇALVES	32
A COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA NA REVISTA ACTES SÉMIOTIQUES: práticas e estratégias de difusão do saber científico THE SCIENTIFIC COMMUNICATION IN THE JOURNAL ACTES SÉMIOTIQUES: practices and strategies in the scientific knowledge diffusion Flávia Karla Ribeiro SANTOS Jean Cristtus PORTELA	53
TRADUÇÃO E SIMBOLISMO NO POEMA L'HOMME ET LA BETE DE LEOPOLD SEDAR SENGHOR TRANSLATION AND SYMBOLISM IN THE POEM THE MAN AND THE BEAST OF LEOPOLD SEDAR SENGHOR Mariana Janaína dos Santos ALVES	76
A INFLUÊNCIA DA ORDEM NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: uma análise dos adjuntos adverbiais em corpus falado do dialeto mineiro THE INFLUENCE OF THE ORDER IN BRAZILIAN PORTUGUESES: na analysis of adverbs in a spoken corpus from the dialect of Minas Gerais Marcus Garcia do SENE Caio Santilli ORANGES Bruna Loria GARCIA	98
PENSANDO O GÊNERO DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA EM SALA DE AULA: análise dialógica do vídeo "if you have a doughter, you need to see this"? Aline Fernanda Fabrício de ANDRADE Letícia Thurler de Campos MARQUES Marília Guimarães FERNANDES	119

7 MORFOLOGIA DO VERBO DA LÍNGUA ECHÚWABO

Rajabo Alfredo Mugabo ABDULA

145

NOS BASTIDORES DO “SHOW”: UM PERCURSO HISTÓRICO-FILOSÓFICO PARA UMA
DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA SOBRE EDUCAÇÃO BRASILEIRA
BEHIND THE SCENES OF THE ‘SHOW’: A HISTORICAL-PHILOSOPHICAL COURSE FOR A
CONTEMPORARY DISCUSSION ABOUT BRAZILIAN EDUCATION.

Carlos Eduardo da Silva FERREIRA

159

A PRESENÇA DE MEMES EM CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES: UMA INSTABILIZAÇÃO NAS
RELAÇÕES ESCOLARES?
THE PRESENCE OF MEMES IN PREPARATION COURSES: A DESTABILIZATION IN SCHOOL
RELATIONS?

Marina Totina de Almeida LARA

190

SKROTINHOS: COMO SE CONFIGURAM OS SACANAS, DE ANGELI

1

SKROTINHOS' ANGELI: HOW THE "FILTHIES" ARE CONFIGURED

CARMELINO, Ana Cristina

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/CAr).

Professora Associada da área de Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

RESUMO

Criados por Angeli em 1988, os personagens conhecidos como Skrotinhos constituem um exemplo de "sacana" representativo do humor gráfico paulistano. Partindo dessas considerações, este artigo pretende mostrar por meio de que elementos discursivos e gráficos são gerados o estereótipo do sacana e o humor característico das produções. Aventa-se a hipótese de que a conduta sacana e a comicidade são produzidas, sob certas condições, na articulação entre imagem e palavra, isto é, de forma multimodal. Desse modo, o referencial teórico que fundamenta o estudo é constituído pelos recursos da linguagem dos quadrinhos (EISNER, 2008; RAMOS, 2010, 2017) e pelo conceito de estereótipo, visto sob a ótica da Análise do Discurso francesa (AMOSSY, 1991, 2016; AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001), dos Quadrinhos (EISNER, 2008) e do Humor (POSSENTI, 2010). Os exemplos usados para ilustrar as análises fazem parte especificamente do livro *Skrotinhos* (ANGELI 2010).

Palavras-chave: Estereótipo. Sacana. Humor gráfico. Multimodalidade. Skrotinhos.

ABSTRACT

Created by Angeli in 1988, the characters known as Skrotinhos are an example of a “filthy” representing Paulo’s graphic humor. Based on these considerations, this article intends to show by means of which discursive and graphic elements are generated the stereotype of the “filthy” and the characteristic humor of the productions. It starts from the hypothesis that that filthy conduct and comedy are produced, under certain conditions, in the articulation between image and word, that is, in a multimodal way. In this way, the theoretical framework that bases the study is constituted by the resources of the comic language (EISNER, 2008, RAMOS, 2010, 2017) and by the concept of stereotype, seen from the perspective of French Discourse Analysis (AMOSSY, 1991, 2016; AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001) and of Humor (POSSENTI, 2010). The examples used to illustrate the analyzes are specifically part of the book *Skrotinhos* (ANGELI 2010).

Keywords: Stereotype. Filthy. Graphic humor. Multimodality. Skrotinhos.

SER “SACANA”: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A palavra “sacana”, segundo registra Houaiss (2001), apresenta três acepções com a função de adjetivo:

1. que ou quem é libertino, devasso, sensual. 2. que ou quem tem mau caráter, que ou quem ludibria ou aufere vantagens que caberiam a outro(s); finório, espertalhão.
3. que ou aquele que é brincalhão, de espírito crítico ou trocista, que faz comentários ou brincadeiras divertidos ou perversos, mas com graça, a respeito de seres ou de coisas; gozador.

Com base nas considerações de Houaiss (2001) e em Borba (2002), verifica-se que a conduta sacana pode estar vinculada a diferentes atos, como: gozação, troça, zombaria, ironia, malandragem, gracejo, ludibrio, maldade, vingança, deslealdade, mau-caratismo, perversidade, imoralidade, devassidão, libertinagem. Nesse sentido, o fato de “ser sacana” está ligado a certos modos de ser e agir.

Em pesquisa que visa investigar diferentes tipos de sacana produzidos ao longo do tempo no humor gráfico brasileiro, Carmelino (2017a) observa que os Skrotinhos constituem um exemplo representativo do humor paulistano. Inventados por Angeli, no final da década de 1980, os personagens foram publicados especialmente no formato de tira em diferentes suportes (revista, jornal e livro).

As tiras, em especial as cômicas, se caracterizam não só por ser uma narrativa tendencialmente curta, configurada em um ou mais quadros, com personagem fixo ou não, mas também por apresentar um desfecho surpreendente (cf. RAMOS, 2010, 2011, 2017). Os exemplos usados para ilustrar as análises deste texto fazem parte do livro *Skrotinhos* (ANGELI, 2010), tendo em vista ser esta uma das compilações mais completas das produções dos personagens.

Partindo dessas observações, este artigo busca mostrar por meio de que mecanismos discursivos e gráficos o estereótipo do sacana e o humor peculiar da série são construídos. Considera-se a hipótese de que, nas histórias dos Skrotinhos, tanto o estereótipo quanto a comicidade são gerados na imbricação entre a linguagem verbal e a não verbal, por elementos da composição visual (gestos/comportamentos) dos personagens, por enunciados verbais proferidos por eles, bem como das situações a que eles são submetidos. Nesse sentido, entende-se que, embora a relação entre estereótipo e textos multimodais¹ possa parecer óbvia, ainda carece de sistematização teórica, pelo menos do ponto de vista linguístico.

O arcabouço teórico adotado para fundamentar a análise é constituído pelos recursos da linguagem dos quadrinhos (EISNER, 2008; RAMOS, 2010, 2017) e pelo conceito de estereótipo visto sob três perspectivas – Análise do Discurso francesa, Quadrinhos e Humor –, que, no nosso entender, são as que mais ajudam a compreender o estereótipo ou os traços estereótipos presentes nas produções gráficas tomadas aqui como objeto de análise.

¹ Entendemos a multimodalidade como a característica de textos cujos significados são realizados por meio de mais de um código semiótico. Segundo Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 152), “o texto é multimodal sempre que, para a configuração dos sentidos, houver o entrecruzamento de linguagens – verbal (oral e/ou escrita), visual, sonora”.

A NOÇÃO DE ESTEREÓTIPO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Por ser objeto de investigação de várias abordagens teóricas, o conceito de estereótipo apresenta, consequentemente, diversos sentidos e funções, podendo exercer papéis distintos. Interessa-nos, aqui, destacar como o fenômeno é visto sob o olhar da Análise do Discurso francesa (AMOSSY, 1991, 2016; AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001), dos Quadrinhos (EISNER, 2008) e do Humor (POSSENTI, 2010).

A noção de estereótipo, é importante registrar, nasce ligada à imprensa, mais especificamente ao método usado para moldar e duplicar as placas de impressão tipográficas (cf. LIPPMANN, 2008; AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001). Nesse âmbito, o primeiro sentido assumido pelo termo (e que perdura durante o século 19) é o de “uma impressão sólida”.

No entanto, no início do século 20, o conceito passa a assumir outro valor: o de imagens pré-concebidas e abreviadas de coisas ou seres que, produzidas sob a influência do meio social, circulam em dada comunidade (cf. MORFAUX, 1980). Refletido no espaço semântico da representação e da crença coletivas, o estereótipo torna-se o objeto de estudo das ciências sociais, abordagem em que o conceito se estabelece em termos epistemológicos. É também dessa área que alguns estudiosos da Análise do Discurso francesa partem para tratar do conceito (cf. AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001; POSSENTI, 2010; CARMELINO, 2014b).

O fenômeno, a partir de então, passa a ser definido como “representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade que o envolve” (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001, p. 32). Considerado social, construído e imaginário, o estereótipo pode ser entendido como uma imagem coletiva, simplificada e rígida de algo (pessoa, grupo, assunto), que resulta de expectativas, hábitos de julgamento ou generalizações recorrentes na sociedade.

Ainda sob essa ótica, é possível depreender duas leituras distintas da noção. Uma positiva, que a vincula à ideia de coesão e identidade social, defendendo que a categorização (rápida e simplificada) seja

um procedimento indispensável à cognição, porque pode ajudar a compreender melhor o mundo (cf. LIPPMANN, 2008). Outra negativa, que a relaciona à ideia de erro e preconceito, por entender que a categorização simplificada ou generalizada certamente provoca uma visão esquemática, incompleta e deturpada, gerando falsas evidências (cf. AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001).

Segundo a Análise do Discurso, nas palavras de Amossy (1991, 2016), o estereótipo é uma construção de leitura, visto que emerge no momento em que um alocutário recupera, no discurso, elementos espalhados e frequentemente lacunares, para reconstruí-los em razão de um modelo cultural preexistente (cf. AMOSSY, 2016)². A noção, para a autora, depende de um cálculo interpretativo do alocutário e de seu conhecimento enciclopédico. Nesses termos, o lugar-comum, as crenças e as opiniões partilhadas fundamentariam a comunicação e autorizariam a interação verbal.

Das considerações tecidas por Amossy (2016), é relevante destacar que, na medida em que o estereótipo não se baseia na repetição literal, muitas vezes ele tem de ser reconstruído a partir de diversos elementos que devem reconduzir a característica típica, ou seja, trazer de volta o traço que lhe é peculiar. A autora observa também que o estereótipo que aparece de forma mais escassa tende a exigir maior memória e relações mais elaboradas³.

Na perspectiva dos Quadrinhos, como já destacado por Carmelino (2017b), o conceito de estereótipo é bastante explorado, tendo em vista o fato de o fenômeno ter um papel extremamente relevante na produção gráfica: o de servir como recurso ou instrumento narrativo. Trata-se, como salienta Eisner (2008, p. 21), de “uma ferramenta de comunicação da qual a maioria dos cartuns não consegue fugir”.

Conforme esse mesmo estudioso, os quadrinhos têm o hábito de fazer uso de estereótipos – imagens simplificadas, que acabam

2 Le stéréotype n'en est pas moins, comme j'ai essayé de le montrer dans *Les idées reçues* (1991), une construction de lecture. Le stéréotype (...) n'émerge que si un allocutaire le met en place à partir d'une activité de déchiffrement. Celle-ci consiste à retrouver les attributs du groupe incrimine à partir de formulations variées et à les rapporter à un modèle culturel préexistant (AMOSSY, 2016, p. 140).

3 Dans la mesure où il ne se fonde pas sur la répétition littérale, le stéréotype doit souvent être recomposé à partir d'éléments diversifiés qu'il faut ramener au trait typique. Le stéréotype peut apparaître de façon éparse plutôt qu'ramassée, exigeant alors une mémorisation plus grande et un travail de liaisons plus élaboré (AMOSSY, 2016, p. 140).

se tornando símbolos ou ícones pela forma como são reproduzidas, repetidas – para que o leitor possa visualizar (reconhecer) e processar com mais rapidez uma ideia. É, portanto, uma forma de comunicar, de facilitar a leitura, imprescindível à cognição. Essa forma de conceber o fenômeno aproxima-se da que foi proposta por Amossy (1991, 2016) nos estudos discursivos.

Nas narrativas gráficas, em geral há pouco espaço para se desenvolver os personagens e as situações a que eles são postos. Logo, a imagem deve defini-los (o personagem e a situação) muitas vezes instantaneamente. O uso do estereótipo, nesse processo, funciona como parte da linguagem da narrativa gráfica, permitindo acelerar o entendimento da trama por parte do leitor.

É importante registrar ainda que, assim como as palavras, os desenhos também dependem de uma memória do leitor, de experiências e conhecimentos armazenados sobre o que podem significar ou a que (quem) podem remeter. Para serem produzidos e, principalmente aceitos, os estereótipos devem levar em conta tanto a experiência social quanto a forma dele que o leitor teria em mente (como deveria parecer e agir).

Nesse sentido, ao desenhista cabe o desafio de, ao criar uma imagem estereotipada com o objetivo de contar uma história, mostrar certa familiaridade com o público, sabendo-se que “cada sociedade tem um conjunto de estereótipos próprios que ela aceita” (EISNER, 2008, p. 23). Mais ainda, certas características devem despertar no leitor alguma reflexão. Com base nisso, o estereótipo pode não apenas reforçar a credibilidade, mas também funcionar opostamente, isto é, como uma incongruência. Neste último caso, ele configura um mecanismo para gerar humor, a causa do riso. Este é o principal emprego do conceito no campo do humor, última perspectiva teórica a ser tratada aqui.

De acordo com o que propõe Possenti (2010), o humor consiste em um campo discursivo⁴. Seguir essa linha de abordagem significa que, assim como ocorre em outros campos, no do humor, haveria

4 Desenvolvida por Maingueneau (2005), a noção de campo discursivo é caracterizada no universo discursivo e compreende certas formações discursivas. Ainda que os campos sejam heterogêneos, cada um deles apresenta suas próprias regras. Com base nessa proposta, Possenti (2010) defende que o humor seria um campo.

regras específicas, como: organizar-se de um modo, compreender determinados temas e gêneros discursivos (estritamente ou eventualmente humorísticos), mobilizar certos profissionais.

Quanto ao humor que pode caracterizar textos, cumpre salientar que a sua produção depende sempre de uma técnica, seja ela de ordem linguística ou não. O estereótipo pode funcionar com um dos recursos de promoção da comicidade. Segundo Possenti (2010), as piadas (e outras produções cômicas) agenciam estereótipos. Para Zink (2011, p. 48), quando o estereótipo não atua como o gerador de humor (malícia, ironia), ele “parasita os mecanismos do humor, replicando-os”. Já conforme Goodwin (2011, p. 535), os “conceitos preestabelecidos são blocos com que humoristas constroem seus castelos de piadas”.

Com base no exposto, pode-se verificar que os olhares teóricos sobre o modo de conceber o estereótipo (isto é, o da Análise do Discurso, o dos Quadrinhos e o do Humor), se não se aproximam, complementam-se. Cumpre ressaltar que, sendo um recurso de comunicação/leitura, uma ferramenta narrativa e/ou uma técnica humorística, uma coisa é certa: os estereótipos são inevitáveis.

OS “SKROTINHOS”, DE ANGELI

Como dito na introdução deste texto, criados por Angeli em 1988 e publicados comumente no formato de tira em diferentes suportes – revista *Chiclete com Banana* (1985-1990), jornal *Folha de S. Paulo* e compilação na forma de livros (2000, 2001, 2010) – os Skrotinhos constituem um exemplo de “sacana” representativo do humor paulistano. A primeira aparição dos personagens, segundo registro de Silva (2002), foi na *Chiclete com Banana* de número 14 (jun. 1988, p. 21-23). A produção ocupou três páginas da revista, totalizando onze tiras.

Figura 1 – Capa da *Chiclete com Banana* em que os Skrotinhos apareceram pela primeira vez.

Fonte: ANGELI. Capa. *Chiclete com Banana*, n. 14. São Paulo, Circo Editorial, jun.1988.

Figura 2 – Primeira página da história de os Skrotinhos

Fonte: ANGELI. Skrotinhos: a versão hardcore dos sobrinhos do capitão. *Chiclete com Banana*, n. 14. São Paulo, Circo Editorial, jun.1988, p. 21.

Embora a origem dos personagens seja dada como misteriosa, o subtítulo que introduz a série (“SKROTINHOS: a versão *hardcore* dos sobrinhos do capitão”) revela de onde possivelmente veio a inspiração de Angeli: da história “The Katzenjammer kids” (mais conhecida no Brasil como “Os Sobrinhos do Capitão”), criada pelo alemão Rudolph Dirks e publicada pela primeira vez em 12 de dezembro **de** 1897, no *American Humorist* (o suplemento dominical do *New York Journal*, de William Randolph Hearst). A narrativa trazia em cena as travessuras de dois irmãos gêmeos demoníacos e incorrigíveis, Hans e Fritz (cf. HORN, 1996; SANTORO, 2006).

Figura 3 – Capa da obra *Os sobrinhos do Capitão*

Fonte: KNERR, Harold. *Os sobrinhos do capitão: piores, impossível!* São Paulo: Opera Graphica Editora, 2006.

Arnaldo Angeli Filho ou somente Angeli (como ficou conhecido) começou sua carreira quadrinística na década de 1970. Aos 14 anos, publicou seu primeiro desenho na revista *Senhor*. Autodidata, como observa Vergueiro (2014), desenvolveu seu talento inspirando-se nos trabalhos de humoristas e/ou desenhistas, caso de Millôr Fernandes, Jaguar e Ziraldo. Passou a trabalhar no Jornal *Folha de S. Paulo* em 1974, onde manteve a tira diária se manteve até 2016⁵. Seu talento foi reconhecido formalmente em 1975, quando foi premiado no 2º Salão de Humor de Piracicaba. Sua carreira se consolidou no início de 1980. Foi um dos participantes do movimento dos quadrinhos alternativos da época: mostrou postura crítica diante da realidade social através do humor sarcástico de seus quadrinhos, bem como simpatia em relação aos movimentos culturais alternativos, principalmente quando relacionados à juventude (cf. SILVA, 2002).

A revista *Chiclete com Banana*, suporte em que os Skrotinhos começaram a ser publicados, foi lançada em outubro de 1985. Editada pela Circo Editorial de São Paulo e dirigida por Toninho Mendes (Antonio de Souza Mendes Neto), amigo de Angeli, a revista tornou-se obra única na história das publicações brasileiras de quadrinhos (cf. SILVA, 2002; VERGUEIRO, 2014), tendo em vista que ajudou a instaurar

⁵ VIANA, Rodolfo. Após 33 anos, Angeli despede-se das tirinhas diárias na 'Ilustrada', *Ilustrada*, Folha de S. Paulo, 8 mai. 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/05/1768276-apos-33-anos-angeli-despede-se-das-tirinhas-diarias-na-ilustrada.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

um estilo/modelo de humor paulistano, que destacava, além de condutas regressivas, o modo de vida pequeno-burguês dos centros urbanos. Os Skrotinhos ilustram parte dessa proposta.

Figura 4 – Os Skrotinhos

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Baixinhos, com idade e filiação desconhecidas, idênticos fisicamente (ambos usam óculos e se vestem do mesmo jeito, com camisa havaiana), bem como na acidez dos comentários, a dupla de personagens é amoral, desbocada e desprovida de bom senso, escancara distorções de personalidade, defeitos irremediáveis, vergonhas, travas, delitos graves, histerias típicas. Ou seja, os dois desmascaram o pior lado das pessoas, colocando-as em situações desconfortáveis pelo simples prazer de se divertirem às suas custas.

A procedência da dupla é dada como enigmática. No entanto, apresenta variações: além de homens brancos, eles aparecem em algumas das histórias como negros (“The Little Black Skrots”) e mulheres (as “Skrotinhas”). No mundo dos quadrinhos, além da produção no gênero de tira cômica (grande maioria dos casos), a dupla também é apresentada sob cartum⁶ e histórias em quadrinhos mais longas, de

⁶ O cartum consiste em uma espécie de anedota gráfica, construída em uma cena só, compilada em um molde quadrado, que versa sobre temas gerais (cf. RAMOS, 2010; CARMELINO, 2014).

humor⁷, de 3 a 5 páginas (cf. ANGELI, 2000, 2001). Convém ainda dizer que a repercussão dos personagens fez com que também fossem objeto de animação (em 1997, a série “Angelitos”, uma coprodução Brasil-Portugal, da Anima Nostra com a Anders Produções)⁸ e de comercial (em 2001, fizeram parte da campanha publicitária da cerveja Kaiser Summer Draft, os reis do Rock)⁹.

Os exemplos que compõem o *corpus* de análise desses personagens, neste artigo, são de tiras cômicas (por constituírem a maior parte da produção) e fazem parte especificamente do livro *Skrotinhos* (ANGELI, 2010), tendo em vista ser esta uma das compilações mais completas das produções dos personagens. Nela constam 193 tiras, que já haviam sido publicadas no jornal *Folha de S.Paulo*, na revista *Chiclete com Banana* e em outras obras (também compilações, como as de 2000 e 2001). Vejamos, a seguir, como se configuram os sacanas de Angeli.

SKROTINHOS: A CONFIGURAÇÃO DOS SACANAS, DE ANGELI

A análise das tiras cômicas dos Skrotinhos permite-nos verificar que, em termos de construção, elas se apresentam sempre da mesma forma: as narrativas são produzidas em preto-e-branco, no formato horizontal e compreendem três cenas (ou quadros), que são demarcadas com linhas de contorno (traços que emolduram o quadro das cenas desenhadas). No entanto, as situações exploradas na constituição da dupla sacana estão relacionadas a questões diversas, como: padrão estético e comportamental, intelectualidade, perversão, desumanidade, insensibilidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que as formas discursivas de abordar o estereótipo do sacana perpassam diferentes campos. Além do campo do humor, no qual as produções gráficas estão configuradas, observam-se, entre outros, o artístico, o estético, o intelectual, o erótico, o social e

7 As histórias em quadrinhos são narrativas compostas por imagens que se sucedem, ultrapassando, portanto, um quadro. De acordo com Ramos (2011, p. 90), elas “tendem a usar o formato mínimo de uma página e costumam ser identificadas pelo tema abordado”.

8 Em 1997, a coprodução Brasil-Portugal transforma tiras do cartunista Angeli na série de 120 desenhos animados ‘Angelitos’ (dados disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq161221.htm>>).

9 A NewcommBates Brasil, de Roberto Justus, criou uma campanha com Os Skrotinhos, do cartunista Angeli para a Kaiser Summer: a estratégia era utilizar o bom humor para aproximar o público jovem da marca, com o conceito: “Uma cerveja fora do sério.” (dados disponíveis em: <<http://ehduca.blogspot.com.br/2007/01/historia-em-quadrinhos-para-vender.html>>).

o comportamental. Cumpre registrar também que, na maior parte das situações, o estereótipo e o humor são depreendidos na composição da imagem (seja por meio de certos gestos e comportamentos ilustrados, seja por meio das situações criadas) com os enunciados verbais proferidos, ou seja, numa relação multimodal. Consideremos alguns exemplos para ilustrar.

Figura 5 – Skrotinhos, sacana pela conduta debochada e galhofeira

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 15.

No exemplo em questão, enquanto caminham, os Skrotinhos falam: “Que melda! Tá tudo vazio, nada pra fazer”, “Então... vamos procurar alguém pra gente sacanear!” (cena 1). Na cena 2, um deles pergunta: “Sua mãe está em casa?”. O outro responde: “A minha eu não sei, mas a sua certamente está!”. Como típico da tira cômica, em que o elemento surpresa, o responsável pela produção do humor, aparece no final, na terceira e última cena, um deles, levantando uma muleta diz: “Eu roubei a muleta dela!”.

Como se observa, o estereótipo de sacana pode ser depreendido de forma multimodal, tanto pelos enunciados verbais que os próprios personagens proferem (“vamos procurar alguém para gente sacanear”) – em que o modo de agir comum, explicitado pelo verbo de ação “sacanear”, é capaz de por si só revelá-los – quanto pela situação a que um coloca o(s) outro(s): i) atitude debochada (e até politicamente incorreta) de roubar a muleta da mãe do colega para causar transtorno a ela, que fica impedida de sair de casa; ii) atitude galhofeira para com o companheiro, mostrando que é mais esperto, pois havia feito a brincadeira antes mesmo que ele tivesse pensado em fazê-la.

O humor, nesse caso, é gerado pela conduta sacana, a partir da qual os personagens não apenas se revelam, mas também ressaltam que não têm outra intenção que não seja a de provocar o riso. Na

ansiedade em perturbar alguém (“Que melda! Tá tudo vazio, nada pra fazer”), eles desrespeitam um ao outro quando não encontram um alvo qualquer.

Figura 6 – Skrotinhos, sacanas maldosos e devassos

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 33.

A forma de “ser sacana” é tão comum à dupla que uso do termo e de suas derivações (“sacanagem”, “sacanear”) aparece de modo recorrente nas histórias. Na tira da Figura 6, a “sacanagem” tem dupla acepção: pode ser tanto para se referir à atitude inusitada da dupla que protagoniza a série, como será mostrado mais adiante, quanto para conotar sexo. Esta última conotação é explicitada na fala inicial dos dois: um deles pergunta se naquele estabelecimento se comercializa “filme de sacanagem”; o outro complementa, explicando a expressão”: É! Porno?! (sic.)”. Serra e Gurgel (1998, p. 405), em dicionário específico sobre gírias, descreve que uma das acepções de “sacanagem” é a de “sexo grupal”.

Constrangida, aspecto verbal percebido pela pausa na pronúncia da resposta (“Te... temos!”), a atendente atesta que há o produto para venda e oferece um dos filmes (já na cena 2), que seria, segundo ela, “muito bom”. No que ouve dos dois personagens outra pergunta: como ela saberia da qualidade da produção?; já teria assistido ao vídeo? Suando, mais uma evidência visual de constrangimento e incômodo, ela afirma que sim e escuta mais um pedido da dupla, o último: “Então faz um resumo da história!”; “Tim-tim por tim-tim” (segundo Serra e Gurgel (1998), uma vez mais acionado para esta discussão, a expressão significa “coisa por coisa”, ou seja, um detalhamento daquele assunto). É o pedido desse detalhamento, algo ainda mais inusitado, que leva ao humor.

Percebe-se, pelo rosto da atendente visto na cena final, marcado por suor e metáforas visuais indicadoras de tensão (como “as linhas que aparecem acima da cabeça da personagem”. que a frase maldosa dos Skrotinhos a pôs em uma situação vexatória. Do ponto de vista deles, é provável que a intenção fosse justamente essa. Pelo menos é o que se depreende a partir da leitura das sucessivas perguntas e afirmações dirigidas a ela, todas com o propósito de expor publicamente a pessoa a um tema delicado para ser discutido em público: o de ter acesso a um filme pornográfico e visto a produção. Insensíveis ao constrangimento criado, eles reforçam o estereótipo do sacana, agora na acepção próxima à proposta que temos defendido neste estudo. Desse modo, verifica-se que tanto o estereótipo de sacana quanto a produção do humor são depreendidos de forma multimodal.

Figura 7 – Skrotinhos, sacanas irônicos

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 7.

O ataque verbal, que já se percebe ser a tônica do modo de produção da série e, por consequência, do *modus operandi* dos dois personagens, é visto também no exemplo da Figura 7. O diálogo, aqui, é estabelecido com uma mulher, que carrega um bebê no colo. Na primeira cena, a dupla inicia um contato aparentemente amistoso, como se os dois estivessem começando uma conversa com a interlocutora. Perguntam se é filho dela (ouvem que sim) e se podem “ver a carinha dele”. O rosto é revelado no quadrinho seguinte. Com olhos exagerados, língua para fora da boca e fios de cabelo tortos, percebe-se que foge do estereótipo de uma criança bonita. Mesmo assim, eles atestam, em voz alta (as letras ficam maiores e são grafadas em negrito), que seria a “coisa mais linda”.

A expressão para se referir ao bebê, bastante irônica, já inaugura na história a atitude sacana dos Skrotinhos. Ela continua na cena seguinte, quando perguntam de qual planeta seria o filho. “Planeta”, inclusive, é mostrado com ênfase na representação gráfica da palavra, o que sugere ter sido dita com tonalidade mais forte. O rosto da mãe, com olhos arregalados e metáforas visuais acima da cabeça, conotando espanto, explicita visualmente a reação inesperada dela diante da colocação dos dois personagens. Inesperada pelo fato de, socialmente, não ser praxe dizer a verdade sobre os atributos do filho de alguém à própria mãe, ainda mais se a criança apresentar algo que fuja ao padrão socialmente estabelecido. No caso da dupla, no entanto, registrar isso seria a regra e também o que provocaria o efeito de humor.

Uma vez mais, eles confirmam o estereótipo de adotarem atitudes contrárias às convencionalmente estabelecidas. No caso, com ironia. E reiteram, desse modo, o viés sacana, marca central dos dois personagens de Angeli, que, nesse caso, também se dá de forma multimodal.

Figura 8 – Skrotinhos, sacanas pervertidos/devassos

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 6.

Uma situação envolvendo pais e filhos também é vista no exemplo da Figura 8. No caso, trata-se de um homem, que mostra aos dois personagens a foto de sua “filhinha”. Ao verem a imagem, ambos se animam: “Nossa! Que coisinha!”; “Imagine isso peladinha?”. Não são frases que costumam ser ditas, ainda mais ao pai da pessoa. Na cena seguinte, ouvem um grito (indicado por letras maiores e em negrito) como resposta: “Seus escrotos. Ela só tem sete anos!!”. Depreende-se, pela fala brusca, que não compactuou com o conteúdo das expressões demonstradas pela dupla.

Próprio da tira cômica, o quadrinho final revela a situação inesperada, que leva ao humor. Eles respondem afirmando que, “se com sete anos já é assim... imagine quando estiver com oito!?” (a sincronia e o compartilhamento de características de ambos é tão próximo que um inicia a frase e o outro a completa). Ou seja: desconsideraram a reação agressiva do pai e ainda reiteraram a ele o interesse pela filha, que ficaria ainda mais interessante quando completasse oito anos. Além da atitude inusitada e provocativa, a fala reforça a conduta pervertida e devassa dos dois, já que demonstram interesse sexual por uma criança, menor de idade, portanto. O gesto pode ser entendido como pedofilia, algo proibido por lei. Mesmo assim, eles preservam a atitude sacana.

Figura 9 – Skrotinhos, sacanas mentirosos

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 8.

Há um mistério que vai sendo criado nos dois primeiros quadrinhos do exemplo da Figura 9. Ao contrário dos anteriores, não se sabe com quem os dois personagens estão conversando. Eles são mostrados em plano de visão mais fechado, sem que se consiga perceber e identificar quem seria(m) seu(s) possível(is) interlocutor(es). As únicas informações que são passadas ao leitor é que eles estariam dando coordenadas: “Mais pra esquerda!”; “Agora dois passos pra direita” (ambas na cena 1); “Tá djóia!” (sic); “Pode parar porá mesmo!” (sic); “Prontinho meu chapa!”. Somente então, com as orientações seguidas supostamente à risca, é que se revela com quem estavam falando: um cego, informação depreendida pelo fato de o homem portar uma bengala e óculos escuros.

As coordenadas verbais dadas eram para orientar a vítima da vez – a pessoa sem visão – a acertar o local onde deveria urinar. Esperava-se que ambos ajudassem o homem a se aproximar de um dos mictórios presentes no banheiro (na cena final, identificam-se visualmente três). Mas, dada a característica dos Skrotinhos de adotarem atitudes opostas às convencionalmente estabelecidas, percebe-se que eles assumiriam comportamento diferente. Em vez do mictório, orientaram o homem a urinar na pia de lavar as mãos (veem-se gotas e água escorrendo dela). E coroam o fato com uma orientação final: “Pode mandar brasa!”. “Mandar brasa”, para Serra e Gurgel (1998), teria sentido de “fazer”.

Desse modo, a orientação equivocada a um cego, é o que provocaria o humor. Do ângulo de composição dos personagens, a mentira seria mais um elemento que se soma à composição sacana de ambos, a qual é depreendida a partir da composição da imagem (por meio do comportamento ilustrado e da situação criada) bem como dos enunciados verbais proferidos.

Figura 10 – Skrotinhos, sacanas cruéis/desumanos

Fonte: ANGELI. *Skrotinhos*. Porto Alegre: L&PM, 2010, p. 9.

Vejamos um último exemplo da série (Figura 10). Há um tom meio mórbido criado na história. Os Skrotinhos encontram um “corpo caído no chão”, como um deles descreve na primeira cena. O outro questiona se a pessoa estaria morta. No chão, vê-se um homem deitado, de barriga para baixo, imóvel. Em vez de ajudar a possível vítima, ambos prosseguem nos comentários. Um tem a ideia de que só se saberia se o homem estaria de fato sem vida se cuspiisse no rosto dele. “Cuspindo?”, ouve do parceiro. “Claro! Se ele te mandar à merda é porque está vivo!”, diz, diante de um comentário de anuência do colega, “Boa!”. O humor vem dessa solução inesperada criada

pela dupla, que se revela cruel e desumana na situação produzida por Angeli. Comportamento que reitera marcas de atitudes sacanas apresentadas pelos dois.

Como se pode observar nas tiras cômicas dos Skrotinhos, as marcas estereotípicas são assinaladas de forma exagerada e, em geral, apresentam-se numa dimensão social negativa (o riso surge do rebaixamento, da desvalorização de algo ou alguém). O modo como os estereótipos se configuram (e circulam), é preciso salientar, obedece a certa regularidade, ou seja, há circunstâncias (ações/condutas/atitudes) comuns e recorrentes que condicionam a sua produção.

Nas produções analisadas, o estereótipo do sacana que singulariza os Skrotinhos é revelado/reforçado também por meio de outras atitudes/condutas dos personagens. Os exemplos mencionados mostram algumas delas, a saber, o deboche, a galhofa, a ironia, a perversão, a mentira, e a crueldade. Estas são variantes constantes nas situações de ação dos personagens, dado que as tornam estáveis, daí se poder falar em certas condições de produção do sacana: um conjunto de dados que caracterizam a expressão/manifestação da “sacanagem”.

No que concerne ao humor produzido – além do estereótipo do sacana, que por si só já constitui um recurso de promoção da comicidade –, a ênfase parece estar na defesa ou incorporação de nenhum valor moral (eles se mantêm iguais diante de qualquer situação). Amoraais e cínicos, adotam uma postura narcísica na medida em que estão apenas preocupados com seu próprio prazer, que é conseguido por meio da humilhação do outro. Na leitura de Silva (2002, p. 129-130), utilizam-se “do mundo como um brinquedo que a qualquer momento deve estar disponível para suas brincadeiras”.

Desse modo, o humor presente nas produções é crítico e agressivo. Podemos até considerar que em alguns casos chega a ser desumano. As tiras cômicas apresentam temática ácida e destacam a cultura subversiva (comportamentos amoraais, pervertidos – o que representa o modo de vida pequeno-burguês dos centros urbanos). A função do humor, nesse sentido, tende a ser a crítica social à moral dominante da época. Os personagens revelam descompromisso, ironizam a seriedade das convenções do mundo (Figura 6); retratam defeitos irremediáveis (Figura 7); colocam as pessoas em situações

desconfortáveis pelo simples prazer de se divertirem às suas custas (figuras 8, 9 e 10).

Na verdade, conforme destaca Silva (2002, p. 130), frutos rebeldes do excesso de seriedade da época, os Skrotinhos representam o “desengajamento dos jovens dos anos 1990 em todos os níveis, voltando-se para seu mundo em que só importa aquilo que lhes proporciona prazer pessoal”. Nesse sentido, os interlocutores dos personagens têm papel importante nas histórias. Ao serem colocados na situação de comunicação para se tornarem alvo de galhofa, presas de gozação, em geral, eles assumem o papel de “vítimas”, estereótipo que se opõe ao de sacana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exame das tiras dos Skrotinhos, de Angeli, este texto buscou mostrar como se constitui o estereótipo de sacana e o humor característico das produções. O estudo revela que tais dados, na maioria das vezes, devem-se à articulação de mais de uma linguagem: ao arranjo visual (gestos e comportamentos dos personagens), às situações inventadas para eles e aos enunciados verbais que proferem. Desse modo, como dito na introdução, embora algumas constatações possam parecer evidentes, o fato de não terem sido sistematizadas teoricamente faz com que elas não sejam tão óbvias. É o caso da relação entre estereótipo e textos multimodais.

Quanto ao modo como os estereótipos são discursivamente constituídos, destacamos que isso não se dá de maneira aleatória. Há circunstâncias (ações/conduitas) comuns e recorrentes que condicionam a sua produção. Os sacanas de Angeli são um bom exemplo. A “sacanagem” que os singulariza é revelada por meio outras (e diferentes) atitudes da dupla, caso do deboche, da galhofa, da ironia, da perversão, da mentira e da crueldade.

Do exposto, podemos dizer que, opostamente ao que muitos pensam a respeito do estereótipo, o fenômeno pode ser funções importantes. É o que pudemos observar no enfoque das perspectivas teóricas que aqui foram trazidas para abordar a questão e que fundamentaram o olhar das produções analisadas. Análise do Discurso,

Quadrinhos e Humor (cujos pontos de vista ora se aproximam, ora se complementam) destacam que o estereótipo pode servir de instrumento de conhecimento, recurso de comunicação e leitura, ferramenta narrativa e técnica de produção de humor.

Segundo os pressupostos de Eisner (2008), no que tange à função que o estereótipo tem no mundo dos quadrinhos, a análise das tiras nos leva a constatar que as condutas que estereotipam os Skrotinhos funcionam como uma ferramenta narrativa: ao bater o olho na dupla, o leitor processa com mais rapidez a trama criada, pois já espera uma atitude condizente com ela. Ademais, convém salientar que – se o desafio de produzir um estereótipo verbo-visualmente com o intuito de contar uma história exige familiaridade com o público bem como percepção de que cada sociedade tem um conjunto de estereótipos próprios que ela aceita – os Skrotinhos, mesmo com seu humor descompromissado e desumano, alcançaram seu lugar de destaque junto aos leitores.

Na ótica discursiva, ou seja, da Análise do Discurso francesa adotada por Amossy (2016), o estereótipo, uma construção de leitura, muitas vezes tem de ser reconstruído a partir de diversos elementos que devem reconduzir a característica típica, ou seja, trazer à tona o traço que lhe é peculiar. Os Skrotinhos são bastante complexo. Diferentes são as atitudes do personagem que conduzem à finalidade de ser sacana. Se, para Amossy, o estereótipo que aparece de forma mais escassa tende a exigir maior memória e relações mais elaboradas, entendemos que o traço estereotípico sacana é um desses casos.

Do ponto de vista do Humor, o estereótipo consiste numa técnica de produção do cômico. Nas tiras dos Skrotinhos, como se pôde notar, são exatamente as atitudes insensível e sacana, postas em exagero, que produzem o riso. Se, como destaca Travaglia (1989, p. 61), o estereótipo no humor “é sempre usado como uma dimensão social negativa, pois o riso advém da desvalorização social”, são as ações nada éticas (perversão, mentira e perversidade) que conformam a dupla como sacana e tornam suas histórias engraçadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R.; HERSCHBERG-PIERROT, A. **Estereotipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

AMOSSY, R. Le stéréotype ou l’emprise des représentations collectives. In: **L’argumentation dans le discours**. Paris: Armand Collin, 2016. p. 139-145.

ANGELI. **Sobras completas 1**: Os Skrotinhos – a fome e a vontade de comer. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000.

ANGELI. **Sobras completas 4**: Os Skrotinhos – a cura pelo fel. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2001.

ANGELI. **Skrotinhos**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

ANGELI. Skrotinhos: a versão hardcore dos sobrinhos do capitão. **Chiclete com Banana**, n. 14, p. 23, jun. 1988, São Paulo, Circo Editorial.

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

CARMELINO, A. C. Reflexões sobre a (ir)relevância de categorizar gêneros: em questão certos textos humorísticos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 141-165, 2014a. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8356/5929>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CARMELINO, A. C. Estereótipos do brasileiro em piadas. **Intersecções** (Jundiaí), ed. 13, n. 3, ano 7. p. 98-112, 2014b. Disponível: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes_ano_7_numero_3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CARMELINO, A. C. Os “**Amigos da Onça**”: o estereótipo do sacana no humor gráfico. Projeto de pós-doutorado desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Araraquara, SP, 2017a.

CARMELINO, A. C. Palavra, imagem e ação: como se configura o estereótipo de um jogador sacana. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 599-617, set./dez. 2017b. Disponível em: <<file:///C:/Users/Ana%20Cristina/Downloads/6457-22408-2-PB.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referencialidade e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOODWIN, R. A monovisão dos estereótipos no desenho de humor contemporâneo. In: LUSTOSA, I. (Org.). **Imprensa, caricatura e humor**: a questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 535-555.

HORN, M. **100 years of american newspaper comics**: un illustrated encyclopedia. New York: Gramercy Books, 1996.

LIPPMANN, W. **Opinião pública**. Trad. de J. A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2008 [1922].

MAINGUENEAU, D. **O discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2005.

MORFAUX, L. M. **Vocabulaire e la philosophie et des sciences humaines**. Paris: Armand Colin, 1980.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Faces do humor**: uma aproximação entre piadas e tiras. Campinas, SP: Zarabatana, 2011.

_____. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SANTORO, F. Dois irmãos endiabrados. In: KNERR, H. **Os sobrinhos do capitão**: piores, impossível! São Paulo: Opera Graphica Editora, 2006, p. 3-9.

SERRA E GURGEL, J. B. **Dicionário de gíria**: modismo linguístico – O equipamento falado do brasileiro. 5. ed. Brasília: ed. do autor, 1998.

SILVA, N. M. **Fantasia e cotidiano nas histórias em quadrinhos**. São Paulo: AnnaBlume, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 5 e 6, p. 42-79, 1989.

VERGUEIRO, W. Chiclete com Banana de Angeli. In: MENDES, T. **Humor paulistano**: a experiência da Circo Editorial 1984-1995. São Paulo: SESI-SP editora, 2014, p. 31-59.

VIANA, R. Após 33 anos, Angeli despede-se das tirinhas diárias na 'Ilustrada', **Ilustrada, Folha de S. Paulo**, 8 maio 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/05/1768276-apos-33-anos-angeli-despede-se-das-tirinhas-diarias-na-ilustrada.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ZINK, R. Da bondade dos estereótipos. In: LUSTOSA, I. (Org.). **Imprensa, caricatura e humor**: a questão dos estereótipos culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 47-68.

Recebido em: 30/04/2018

Aceite em: 30/05/2018

A CITAÇÃO NO FACEBOOK: Uma Análise Dialogica.

2

THE QUOTE ON THE FACEBOOK: A Dialogical Analysis.

GONÇALVES, Kamila

Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho” – UNESP - FCLAR.

RESUMO

Esse trabalho propõe uma análise das relações dialógicas estabelecidas entre o eu e o outro, que acontecem a partir de citações de produtos culturais feitas em postagens do Facebook; em uma página específica chamada “Brasileiríssimos. Foi identificado, quando das análises, a relação dialógica dos sujeitos, a partir da relação do discurso citado e dos comentários que posicionam cada um positivamente diante do conteúdo postado. Além disso, pode-se depreender, com a análise dos recortes, que as postagens estão aquém de um conjunto de regras, ou procedimentos formais, pois as colagens dão conta da construção textual dos sentidos, da dimensão dialógica da linguagem, e compreende as posições enunciativas assumidas pela página. Também foi percebida uma mudança gradual do gênero discursivo em questão – a citação – com possível evidência do crescente uso de discursos não-verbais nas interações com os enunciados da página. Por se tratar de um espaço com características singulares, o lugar de dizer é delimitado pelo *Facebook*, em que há o espaço da postagem, o comentário da publicação, e o comentário do comentário. Sendo assim, o eu e o outro podem ser respectivamente: o seguidor e o a página, o seguidor e o discurso citado, o seguidor e os outros seguidores e etc.; ou seja, as relações eu e outro se modificam a partir do espaço que ocupam; o gênero discursivo em destaque neste trabalho também se transforma a partir das características desses espaços.

Palavras-chave: Bakhtin. Citação. Análise dialógica do discurso.
Facebook. Gênero do Discurso.

ABSTRACT

This work proposes an analysis of the relations established between the self and the other, that happen from citations of cultural products made in Facebook posts; in a specific page called “Brasileiríssimos. In the analysis, the dialogical relation of the subjects was identified, based on the relation of the discourse quoted and the comments that positively position each one in front of the content posted. Moreover, it can be seen from the analysis of the clippings that the postings fall short of a set of rules or formal procedures, since the collages give account of the textual construction of the senses, of the dialogical dimension of language, and includes the positions statements assumed by the page. It was also perceived a gradual change of the discursive genre in question - the citation - with possible evidence of the increasing use of non-verbal discourses in the interactions with page statements. Because it is a space with singular characteristics, the place of saying is delimited by Facebook, in which there is the space of the post, the comment of the publication, and the comment of the commentary. Thus, the self and the other can be respectively: the follower and the page, the follower and the discourse quoted, the follower and the other followers and etc; that is, the relations between self and others change from the space they occupy; the discursive genre highlighted in this work also transforms from the characteristics of these spaces.

Key-words: Bakhtin. Quote. Dialogical analysis of discourse. Facebook. Discourse genre.

INTRODUÇÃO

Este artigo está pautado nos estudos do Círculo de Bakhtin, o qual tem um olhar multidisciplinar sobre a linguagem, em que não é possível concebê-la fora do acontecimento social. Na perspectiva bakhtiniana não é possível a desvinculação do sujeito e da linguagem, visto que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1997, p.188). A partir disso, pode-se dizer que a língua não é algo abstrato, nessa concepção, e também não é considerada expressão individual do pensamento. É

na interação humana que o signo ideológico se constitui, no diálogo, na organização social de dois ou mais sujeitos.

Nesse contexto, cada vez mais as interações dentro da nossa sociedade se tornam complexas e específicas, variando de acordo com as esferas da atividade humana a partir da qual se constituem. Considera-se as grandes esferas: as da ciência, da arte, religião, ou aquelas de aparecimento mais recente, que acontecem através dos novos meios de comunicação, como é o caso da citação no *Facebook*, em especial, na página “Brasileiríssimos”. É possível observar que cada uma delas organiza-se de uma determinada maneira ou forma de se realizar, de modo que se expressam a partir de enunciados relativamente estáveis, os quais o Círculo determinou como gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011). Cada gênero se constitui ao refletir parte de uma realidade e refratar outra, pois surge das concepções ideológicas de cada esfera; reflete porque representa uma visão de mundo a partir da sua posição sócio-histórica, e refrata, pois não está livre dos embates ideológicos enraizados na natureza dos signos que o constitui.

É a partir desse contexto teórico que se formula este trabalho, entendendo a importância de se compreender a linguagem dentro do contexto comunicacional, entre os sujeitos sócio-históricos, os quais interagem a partir de suas posições ideológicas. Aqui se considera que o enunciado gera respostas, e que, eles mesmos respondem a outros enunciados anteriores, formando assim, uma cadeia discursiva que é codependente da relação daquele que enuncia e de seu interlocutor, bem como da compreensão ativa responsiva deste. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999).

Além disso, este trabalho se propõe a analisar as relações dialógicas estabelecidas com o discurso citado presente em postagens do *Facebook* em uma página específica chamada “Brasileiríssimos”, que se autointitula como “O maior projeto de valorização da cultura brasileira”, pontuado no espaço “sobre”. A página foi fundada em 23 de dezembro de 2012 por um grupo de pessoas nomeadas de “grupo Brasileiríssimos”, ao qual é atribuída a autoria da página. São aproximadamente 9 milhões de curtidas e a maioria das avaliações da página são muito positivas, atualmente¹. Esta se utiliza de uma

¹ Informação confirmada com acesso à página no dia 5 mar. 2018.

concepção de cultura brasileira e se propõe a divulgá-la de diversas formas.

A página tem três tipos de postagens recorrentes: 1) as postagens verbais, sem apoio de imagens, em que se tem partes de música ou poemas e livros literários destacados, que quando a página surgiu era realizado, normalmente, sem aspas ou indicação de autoria, e que atualmente há uma preocupação maior com o autor da citação; 2) as fotos de citações; 3) os vídeos de música. Para este artigo consideramos apenas as postagens verbais para exemplificar melhor o gênero que surge nesse espaço, a citação em forma de postagem.

Além da divulgação do produto cultural através dos *posts*, na página “Brasileiríssimos” existe um espaço de interação do seguidor com as postagens, em que se pode fazer comentários, ou seja, posicionar-se frente ao discurso citado por meio das ferramentas disponibilizadas, que são: curtir, comentar, compartilhar (estas serão explicadas mais adiante). Os comentários, em sua maioria, repetem a ação da página de destacar um trecho do discurso citado, ou seja, ao comentar, os seguidores normalmente não redigem um texto, mas selecionam uma citação, que dá a ideia de continuidade à postagem. Consideremos essas interações importantes na definição da forma de citar da página como um gênero discursivo.

A escolha da página no *Facebook*: “Brasileiríssimos”, deu-se por duas razões. A primeira razão se dá pelo fato de a página apresentar uma forma singular de postagem e comentários de textos – os discursos são postados de maneiras diferentes, como já citado anteriormente. Além disso, os seguidores estabelecem com a página uma espécie de “contrato de adesão” nos comentários, que, majoritariamente, são compostos por continuções do processo de citação do produto cultural (música, poema, etc.) colocado em foco nas postagens da página. Em segundo lugar, pode-se dizer que a escolha do *corpus* está ligada à questão de como as citações realizadas na página se constituem como um gênero discursivo, com características específicas desse em meio em destaque.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação do eu – que pode ser a página, enquanto sujeito coletivo, quando esta faz a postagem, ou o seguidor quando olhamos para este frente ao recorte feito pela página

– com o outro na página “Brasileiríssimos”. Essa relação nessa página se dá principalmente a partir da citação de um produto cultural. Assim, o outro, nessa interação, pode ser tanto esse produto cultural, tanto aquele a quem se dirige o discurso do eu (a página, outros seguidores, e usuários marcados na página). Os objetivos específicos são analisar postagens na página do Facebook considerando: 1) como a página posta o discurso citado e como os seguidores também o fazem, por exemplo, nos comentários; 2) como o sentido é produzido no diálogo entre a página e discurso citado; 3) como o sentido é produzido no diálogo entre o seguidor e o discurso citado; 4) se a imagem da página é coconstruída pelo seguidor a partir da relação das vozes dos sujeitos presente na interação; 5) observar as especificidades do gênero citação nesse contexto, considerando as interações frente a elas, bem como seu funcionamento.

Um olhar prévio sobre o *corpus* permite construir a hipótese de que o posicionamento da página se constitui como valorativo em relação aos recortes, ou seja, o sentido é construído por ela. O seguidor tem espaço na página para construir sentidos, mas ele é limitado pelos significados trazidos pelos enunciados postados e pelas suas condições de uso que são determinadas pela página de uma forma específica e característica, que se relaciona com valores e ideológicos sobre os produtos culturais em foco. Sendo assim, entende-se que se faz necessário investir em pesquisas que deem conta da complexidade que recobre a relação do eu com o discurso citado, por exemplo, em páginas do Facebook, onde se encontra principalmente essa colagem² de discursos de outrem, que é o caso da página “Brasileiríssimos”.

Como suporte teórico-metodológico, considerou-se os trabalhos do Círculo de Bakhtin que tomam por objeto a linguagem, o enunciado concreto em relação com os gêneros do discurso, a dialogia entre outros. As análises foram feitas a partir de recortes aleatórios, à medida em que eram postados, considerando as maiores recorrências da página. Esta pesquisa, portanto, é qualitativa e interpretativa.

1 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.

² Considera-se neste trabalho a colagem como esse movimento de trazer as citações à página, por meio das postagens, pois a *internet* possibilita a ferramenta copiar e colar. Aqui colagem não é no sentido negativo e sim essa ação de selecionar o texto, copiar e postar.

Compreendemos ser importante estabelecer algumas considerações teóricas sobre linguagem, discurso, enunciado e diálogo, que são a base do gênero discursivo, para uma reflexão sobre a concepção de Bakhtin e seu Círculo acerca destes conceitos, os quais são necessários para uma compreensão mais abrangente das análises, visto que estas são baseadas nas definições do Círculo em destaque. De início, é importante destacar que, para o Círculo, o sujeito e a linguagem estão ligados e estabelecem uma relação mútua de dependência.

1.1 Concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin

Na perspectiva bakhtiniana não é possível a desvinculação do sujeito e da linguagem, visto que “a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos não existem fora de sua materialização objetiva na língua” (BAKHTIN, 1997, p.188). A partir disso pode-se dizer que a língua não é algo abstrato, nessa concepção, e também não é considerada expressão individual do pensamento.

Podemos entender, a partir de Bakhtin (1997) que a língua se concretiza e evolui historicamente na comunicação verbal. Logo, a base da língua é constituída a partir da interação verbo-visual. Bakhtin não acredita que a língua se realize no sistema linguístico abstrato, nem no psiquismo individual do falante, a língua, para ele, se constitui nessa interação.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p.125).

A língua, portanto, na sua realidade fundamental e existência não deve ser concebida como um sistema de regras, pois a língua se materializa e evolui historicamente na comunicação verbo-visual concreta em diferentes esferas da sociedade e não no pensamento

individual de cada sujeito, segundo Bakhtin, pois esse sistema de regras não dá conta da compreensão linguística como um todo.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução (BAKHTIN, 1997, p.108).

Para o linguista russo, a língua não existe por si mesma, ela se consolida a partir dos enunciados: é a partir da comunicação que a língua se torna algo real. Ou seja, a língua está intrinsecamente ligada a um legado histórico e social. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 282). Esta deve ser vista como uma atividade evolutiva na medida em que é utilizada em situações reais de fala, na qual o locutor utiliza a língua para a enunciação.

Bakhtin (1997) coloca a enunciação³ como principal elemento de realização da linguagem: “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não – verbal, que corresponde ao contexto da comunicação”. Essa afirmação demonstra uma visão de linguagem como interação social, em que o papel que outrem desempenha é fundamental na construção do significado. Para o filósofo, o enunciado o individual faz parte de um contexto muito mais amplo, o qual revela as relações intrínsecas entre o linguístico e o social.

A palavra penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 41).

A partir do conceito de língua em Bakhtin/Volochínov (1999), entendemos que os o autor aglutina a língua às questões dos sujeitos

³ Tomou-se para esta pesquisa a enunciação e enunciado como sinônimos, pois nas traduções das obras do Círculo os conceitos se confundem. Em russo, não há duas palavras para os conceitos, como em francês e português.

e suas realidades concretas. Sendo assim, nessa perspectiva, o enunciado assume contornos essencialmente sociais e passa a habitar um universo (re)criado e (re)significado pela linguagem. Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov (1999) busca entender de que forma o sentido é produzido e a significação que um dado enunciado se produz. Tem-se, para isso, uma diferenciação entre tema e significação, a qual parte da questão de que cada enunciado como um todo é único e carrega em si um sentido definido e uma significação unitária.

O autor defende que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 279). Com isso, considerando que a diversidade de gêneros também varia de acordo com as situações, a relação entre sujeitos também deve ser levada em conta. Segundo Bakhtin (1997), não há limites para os gêneros, pois eles estão diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social. Nesse sentido, os gêneros desenvolvem-se em proporção ao desenvolvimento das práticas humanas.

Pode-se considerar que o enunciado não pode ser concebido sem levar em conta as interações sociais: o conceito de enunciado em Bakhtin não se limita à frase ou à oração, mas considera o texto ligado à atividade social: “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 131).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. (BAKHTIN, 2003, p.297).

1.1.1 Gêneros do discurso

A partir da perspectiva do Círculo, consideramos que os gêneros discursivos são o ponto de partida que possibilita a transmissão da história à sociedade, ou seja, é a partir dos gêneros secundários, como os literários e ideológicos, bem como dos primários, como linguagem cotidiana e familiar, Dessa forma, Bakhtin entende que os gêneros discursivos não são apenas objetos formais, apesar de muitos deles possibilitarem sua análise a partir da forma, pois não são as características formais que definem ou criam o gênero em si, mas sim a relação com a interação social em um dado contexto ideológico e histórico.

Segundo Barros (1996), o gênero é definido por três aspectos: i) o tema – o sentido, o conteúdo dentro de uma dada esfera social, ii) o estilo verbal (que neste trabalho vai além da noção de estilo, pois analisa gêneros em outras linguagens) – a seleção do léxico e das formas do dizer determinadas pelo gênero, iii) a construção formal – organização e disposição discursiva, as regras de sentido disponibilizadas pela relação com o interlocutor.

Podemos dizer que os gêneros discursivos são responsáveis pela construção de sentido, já que todo gênero é marcado por um tema, um objeto e uma finalidade discursiva, além de um sentido orientado pelo próprio gênero e seus interlocutores. Bakhtin/Volochínov (1999) apresenta a linguagem como sociointeracional, sendo assim, os gêneros devem ser vistos pelo viés dinâmico da produção, a qual se dá pela utilização da linguagem e a atividade humana, e se faz necessário o estudo dos tipos de dizer em que se têm falantes em interação.

Para melhor fundamentar o presente artigo, também é necessária uma exposição sobre o conceito de diálogo adotado. Determinamos o diálogo como sendo o elemento fundamental da existência humana, já que, para Bakhtin a interação social é essencial e o diálogo acontece o tempo todo; o autor, ainda, afirma que o eu constitui o outro ao mesmo tempo em que é constituído por ele. Portanto, todo texto tem caráter dialógico, pois todo texto é construído a partir de várias vozes, apesar de alguns parecerem monofônicos.

Bakhtin (1997) entende o mundo a nossa volta como sendo povoado por vozes de outras pessoas, e essas vozes são consideradas palavras no sentido de enunciado. Ou seja, vivemos em um mundo cercado por palavras alheias e a vida consiste em assimilá-las desde a aquisição da fala até a apropriação do produto cultural de determinado contexto. Para se construir um novo sentido a partir das vozes alheias, o sujeito desenvolve um processo de compreensão do que disse e infere uma possível resposta dos interlocutores. Com isso, observamos que toda palavra é direcionada a alguém. Por fim, é no processo de comunicação verbal e de interação do eu com o outro que o sujeito se constitui, de tal forma que esse sujeito e a construção do seu eu se dão mediante o verbo-visual que perpassa o diálogo.

Compreende-se então, o diálogo como a condição de sentido do discurso. Esse processo dialógico, nas palavras de Barros (2003), acontece de duas formas: na relação do enunciador com o destinatário nos limites do texto e também a partir do diálogo com o discurso do outro. Na primeira instância, a linguagem concebe a interação social, ou seja, permite a experiência de intersecção entre os interlocutores. A partir disso, é possível a relação dialógica do sujeito entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro. É a partir do diálogo que temos o funcionamento da linguagem em sua totalidade.

1.1.2 O Discurso citado

Consideremos definições de citação. Segundo Ferreira (2008) a citação é “o ato ou efeito de citar ou mencionar. Texto que se cita ou transcreve com autoridade” (p. 68). Na ABNT (NBR 1050: 2002), consta que citação é a “menção de uma informação extraída de uma outra fonte”. Em Santos (2000, p.92), citação “é a transcrição literal de ideias alheias, reconhecidas e identificadas (referenciadas) como tal”. Em geral, a citação é tomada como uma forma de remeter ao dizer de outrem, e pode ser tratada como um procedimento técnico. Tomando como base a ABNT, é possível observar três tipos de citação: citação de citação, citação direta e citação indireta, as quais são assim definidas: “Citação de citação: menção direta ou indireta de um texto em que não se teve acesso ao original. Citação direta: transcrição textual de

parte da obra do autor consultado. Citação indireta: texto baseado na obra do autor consultado.” (NBR 1050:2002, p. 1-2).

Entretanto, o citar é muito mais complexo: é uma operação que engendra a dimensão textual e discursiva na construção dos sentidos do texto, além de gerenciar as diversas vozes presentes nele. (MATÊNCIO, 2002), que são responsáveis pela instauração dos sentidos. Entendemos que a citação remete a um posicionamento do autor do texto, podendo expressar relações as mais diversas, como formas de manifestação do dialogismo constitutivo que engendra a linguagem humana.

Quando se considera a citação, é preciso pensar na questão da responsabilidade da fala. No discurso direto, o locutor não assume essa responsabilidade da fala citada, ele apenas é um “porta voz”, como afirma Maingueneau (2004); já no discurso indireto, o autor usa suas palavras para tentar reproduzir/interpretar a fala do outro, e, assim, encarrega-se pelo dito, e muitas vezes modifica substancialmente a fala do outro. Ou seja, o comportamento do sujeito que cita diante do discurso citado não é o mesmo. É de extrema importância o conhecimento dessas diferenças para se entender em que medida a página “Brasileiríssimos” empresta a palavra do outro para colocar sua própria voz. Ao fazer isso, a página constrói uma imagem de si, além de, no caso desse trabalho, o seguidor participa da construção dessa imagem da página, bem como construir uma própria ao se posicionar frente ao discurso citado. O que pode ser explicado pela afirmação de Bakhtin, o qual considera que:

Na vida agimos assim, julgamo-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente na nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...] (BAKHTIN, 1999, p. 36).

2 O FACEBOOK E A PÁGINA “BRASILEIRÍSSIMOS”: ESPAÇO DE INTERAÇÃO SOCIAL E PRODUÇÃO CULTURAL

É importante uma contextualização sobre o meio de comunicação em destaque neste trabalho. Para isso, buscamos uma breve exposição da história do Facebook e como este funciona na atualidade.

O Facebook tem, atualmente, mais de um bilhão de pessoas conectadas, e acabou mudando a forma como as pessoas se inter-relacionam, visto que a dinâmica da comunicação nesse espaço em específico é muito particular e rápida. Sendo assim, esse lugar se tornou passível de diversos estudos, para que se entendessem melhor as relações que são construídas dentro dele. Consideramos importante o estudo desse espaço para que se observe o comportamento social. Mas, considerando a crescente ubiquidade do Facebook, torna-se impressionante que ainda se tenham tão poucos estudos sobre o assunto, principalmente sobre a linguagem e as relações entre os indivíduos, que se configuram de formas diferentes em outros contextos, considerando que o enorme fluxo de informação e a velocidade com que elas se disseminam no Facebook são de suma importância para comunicação diferenciada nesse meio.

Há um impacto cada vez mais crescente das características do Facebook nas inter-relações, além de um número enorme de pessoas conectadas a ele, o que torna admirável por se considerar que esta é uma instituição com pouco mais de uma década. Por esses motivos, é importante entender como o Facebook se expandiu tão rapidamente. Uma hipótese para justificar esse crescimento diz respeito à sua funcionalidade.

Para este estudo convém falar de uma ferramenta do Facebook em especial: a página. Esta possui um organizador, ou organizadores, que têm a função de postar os conteúdos, e apenas quem é autorizado a postar tem acesso ao mural, ou seja, não é possível que qualquer usuário publique pela página, mas existe a possibilidade deste interagir com o botão curtir, ou com as reações, além de poder comentar as publicações. A página, assim como os grupos, tem conteúdos específicos, que acaba por selecionar os utilizadores que a vão seguir. Logo, aqueles que curtem a página, em sua maioria, estão interessados nos conteúdos disseminados pela mesma, salvo alguns casos em que se tem a intenção de polemizar. As páginas, em sua maioria, diferente dos grupos, partilham de assuntos e conteúdos mais gerais, pois se tem a intenção de conseguir mais seguidores, para que se tenha uma maior disseminação de conteúdo. Sendo assim, é difícil encontrar uma página sobre um assunto muito específico, que abranja, intencionalmente, apenas um grupo pequeno de usuários.

3 O DISCURSO CITADO EM “BRASILEIRÍSSIMOS”

2.1 A citação em postagens verbais

As postagens verbais são uma das formas de postagem mais recorrente e a que mais interessa ao olhar para a questão do gênero. As citações são realizados pela própria página, que digita ou copia⁴ um texto verbal e *posta*. Quando a página surgiu não havia uma preocupação de se evidenciar a autoria dos discursos citados presentes nas postagens, com o passar do tempo essa atenção ao autor foi se modificando. Nesse primeiro período da página, as postagens eram realizadas sem aspas e referências. Apesar de serem realizados sem demarcação nenhuma de discurso de outrem, considera-se como uma citação, visto que nunca havia uma interferência explícita da página se colocando ou acrescentando algo ao texto original colado. No segundo período esse tipo de ocorrência ainda acontece, mas de forma mais amena, e quando ocorrem são sempre com aspas e na maior parte das vezes com a indicação do autor do discurso citado, o que reafirma a decisão de se chamar os trechos de citação direta, mesmo que estes não sejam feitos da forma tradicional, e considerá-los como gênero citação se olhar para as recorrências e para o contrato do seguidor frente a essas postagens. O recorte a seguir refere-se à música “Sobre seu abraço”⁵ em que a página, como dito anteriormente, não usa marcações textuais para se posicionar frente ao enunciado. No entanto, ao selecionar um trecho da música direciona o olhar do seguidor e ressignifica a citação em forma de discurso direto colada na postagem. Além disso, em meio aos outros enunciados de vídeos e fotos, as postagens verbais vêm para simplificar as postagens, em que a página apenas “escreve” o discurso citado usando o texto verbal, sem apoio visual. Entende-se como uma forma de se ter puramente o discurso de outrem – em sua forma mais simples, em que a página

4 A palavra copiar aqui se refere à ferramenta do computador de copiar e colar, em que não é preciso digitar o texto necessariamente.

5 Letra na íntegra: “É Sobre o Seu Abraço” (Soulstripper)/Me acostumei tanto a pensar em você/Que quando não penso parece que esqueci/Alguma coisa em casa/Tem gente que me irrita fácil,/Tem gente que me faz bem fácil,/E tem você/Que faz os dois./Desculpa se te liguei/É que esqueci de fingir/Que não estou nem aí/Das coisas que gosto/Você é a que eu menos gosto/De gostar/Não existe um jeito certo de abraçar/Mas se existisse esse jeito/Seria igual ao seu(exatamente igual o seu)/Nunca foi amor(não?)/Era uma parada bem mais legal,/Muito mais legal./Desculpa se te liguei(pô cara de novo)/É que esqueci de fingir/Que não estou nem aí/Das coisas que gosto/Você é a que eu menos gosto/De gostar (2x)/Tem abraço bom/Tem abraço ruim/E tem o seu.

não considera necessário maiores informações, ou explicações para que a postagem seja compreendida como uma citação. Os seguidores sabem do que se trata (como acontece em outros recortes como as postagens de vídeos e fotos) e interagem a partir do trecho em foco, partindo deste para sua compreensão do discurso citado e continuando a música reconstruindo o sentido através da interação com a seleção do enunciado da página; com o discurso citado como um todo, ou seja, a música por completo e a voz que a canta e, com os que são introduzidos ao *post pela* marcação. Todas essas vozes se relacionam e convergem para a produção de sentidos que se constroem de maneiras distintas se olharmos para a recepção do seguidor, da página ou do usuário introduzido nos comentários, que parte de uma concepção de que aquele recorte trata-se do gênero citação.

Figura 1: Postagem verbal. Soulstripper.

Fonte: www.facebook.com/brasileirissimos

A interpretação do enunciado depende, dentre outras coisas, do conhecimento prévio da letra, que disponibiliza elementos para uma compreensão que segue uma direção, a de que o abraço

da pessoa amada é o melhor, perfeito. Com isso em mente, ao olharmos os comentários conseguimos identificar que os seguidores entendem a mensagem e a reproduzem ao marcarem outros usuários e demonstrarem a concordância com o discurso de outrem, além do preenchimento da lacuna de “melhor abraço”. O usuário marcado, por sua vez, também estabelece uma relação de valoração positiva do discurso citado e em sua compreensão responsiva coloca o outro (neste caso o seguidor que o marcou) no lugar do “seu abraço”. O que reforça a ideia de que os sentidos são construídos nas relações das vozes e pela concepção de mundo de cada uma delas.

Figura 2: Comentários. Soulstripper.

Fonte: www.facebook.com/brasileirissimos

Quando há a marcação é como se o seguidor abrisse uma conversa dentro da conversa. Isso estabelece uma relação mais íntima e pessoal entre o seguidor e o usuário marcado, em que a ferramenta permite uma relação eu e o outro diferente, pois se configura em um espaço

diferente do comentário. O *Facebook* separa e delimita visualmente esses espaços, em que se tem um diálogo dentro do diálogo, formando um bloco de conversa, dentro de outro bloco, que é a resposta da postagem no comentário padrão. Os seguidores conversam com a página, interagem com outros seguidores desconhecidos e, ao marcar outro usuário, conversam com alguém mais próximo. As relações eu e outro se modificam por terem acesso às ferramentas de comentar, marcar e compartilhar, e as conversas que poderiam ser *inbox* (no caso da marcação e compartilhamento), agora estão mais expostas neste espaço da página, dentro da postagem. A internet modificou essas questões de privacidade, em que os usuários não se importam de se exporem suas intimidades em espaços públicos. Pode-se defender que há vários gêneros discursivos sendo construídos nesse espaço, pois a relação entre os sujeitos se modifica a partir do lugar que ocupam, o que evidencia as características que as interações adquirem ao acontecer nesses diferentes espaços. Por outro lado, quando o *Facebook* abre a possibilidade de marcar um usuário que não segue a página, se beneficia, pois esse usuário pode fazer uma propaganda da página ao curtir, compartilhar, comentar, o que ampliar a visibilidade da mesma, de forma mais rápida e eficiente.

O recorte a seguir⁶ é um enunciado selecionado no segundo período, em que a página reproduz uma forma de postar do primeiro período, quando a página surgiu, mas com uma preocupação maior em relação à marcação de autoria dos discursos citados vinculados. Essa mudança aconteceu em todos os tipos de postagem; no entanto, a postagem verbal, neste formato de texto verbal colado no mural sem interferência da página nem reforço visual, demanda uma preocupação maior, visto que nos outros casos a imagem cumpre o papel de indicar que se trata de um discurso citado. Sendo assim, raras as vezes que encontramos o trecho sem aspas, ou referência. Nesse momento, os recortes são muito mais claros na indicação do autor do texto e a página utiliza mais de um mecanismo para essa marcação.

6 Letra na íntegra: "Trovoa" (Maria Gadú)/Minha cabeça trovoa/Sob o meu peito eu te trovo e me ajoelho/Destino canções pros teus olhos vermelhos/Flores vermelhas, Vênus, bônus/Tudo que me for possível, ou menos/Mais ou menos/Me entrego, me ofereço/Reverencio a sua beleza/Física também, mas não só/Não só/Graças a Deus você existe/Acho que eu teria um troço/Se você dissesse que não tem negócio/Te ergo com as mãos, sorrio mal, mal sorrio/Meus olhos fechados te acoçam/Fora de órbita/Descabelada, diva, súbita/Súbita/Seja meiga, seja objetiva/Seja fáca na manteiga/Pressinto como você chega, ligeira/Vasculhando a minha tralha/Bagunçando a minha cabeça/Metralhando a quinquilharia que carrego comigo/Clipes, grampos, tônicos/Toda dureza incrível do meu coração/Feita em pedaços/Minha cabeça trovoa/Sob teu...

Figura 3: Postagem verbal. Maria Gadú/Maurício Pereira.

Fonte: www.facebook.com/brasileirissimos

Vemos que o discurso citado – que nesse enunciado consiste na versão cantada por Maurício Ferreira – é introduzido com aspas e respeita o formato de letra de música em parágrafos. Ademais, a página explicita o nome da música e, para indicar o intérprete o marca na postagem (por isso temos a fonte com o nome do intérprete em negrito). Ou seja, os seguidores podem ter acesso ao “perfil” do cantor na própria postagem de uma maneira muito mais rápida. Esse recurso de marcar se tornou muito comum não só nos comentários feitos pelos seguidores, que tem a função de trazer outro usuário para esse espaço, mas também nas postagens feitas pela página, a qual utiliza desse mecanismo para aproximar ainda mais o seguidor ao discurso citado de uma forma mais simples, o que pode ampliar a divulgação do trabalho do autor; ao fazer essa marcação a página também demonstra ao cantor a valoração do discurso dele, pois este

recebe uma “notificação” da marcação e pode visualizar a postagem e os comentários feitos. Com isso, valoriza o produto cultural do outo e aproveita esse recurso para fazer propaganda de si, produzindo uma imagem positiva de si ao marcar o autor na postagem de valoração positiva do trabalho.

Figura 4: Comentários. Maria Gadú/Maurício Pereira.

Fonte: www.facebook.com/braseirissimos

A partir da versão original, notamos que a música é de autoria da Maria Gadú, porém em se tratando de um texto apenas verbal, sem imagem ou vídeo, a página fez questão de marcar a versão cantada pelo Maurício, o que podemos entender como uma forma de divulgar o trabalho do cantor que não é tão conhecido, a pedidos do próprio Maurício, na tentativa de ampliar seu público. A página, ao demarcar essa versão dessa maneira pode levar a uma interpretação errônea aos que não conhecem a versão original de Maria Gadú, pois não fica claro que Maurício não é autor e só intérprete.

Essa atitude nos leva a pensar a questão do direcionamento na seleção da página de seus enunciados e trechos que os antecedem, para uma ressignificação destes nesse lugar com a página como mediadora não só ao postar o produto cultural, mas indicar uma direção do olhar para uma versão desse produto.

O direcionamento parte da página, mas o seguidor produz uma compreensão responsiva do enunciado determinada pelos significados já construídos anteriores à postagem, o que interfere na recepção desse discurso citado em destaque. Vemos no quarto comentário que o seguidor fala da versão que conhece e diz: “A interpretação da Gadu nessa música é fascinante!”, ou seja, apesar da tentativa de direcionar a referência da música ao Maurício, a versão original ainda assim foi lembrada e o discurso de outrem foi avaliado a partir dessa interpretação anterior, em que o seguidor se posiciona frente à “Gadu nessa música”, que explicita a predileção desta em relação ao outro, que pode ser por desconhecimento da versão citada pela página, por realmente preferir a outra, ou até mesmo fazendo indiretamente uma crítica à indicação da autoria a Maurício. Além deste comentário, há um em que a interação é feita a partir de um único *emoji*, o que indica que a linguagem da internet permite esse tipo de resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bakhtin, os indivíduos se constituem na relação de alteridade, o eu se reflete no outro e refrata-se. É quando o indivíduo se constitui que ele também se altera constantemente. Esse processo não surge do próprio indivíduo, é algo que se consolida a partir das interações, das palavras. As transformações do sujeito acontecem sempre através do outro. Nos atos de interpretação e compreensão, a palavra alheia se faz sempre presente. É importante ressaltar também que a contrapalavra, assim como a palavra, está estritamente associada ao tema da interação - aos sentidos que são construídos na interação com outro. Pensando assim, a palavra já é alheia mesmo ainda não tendo sido incorporada pelo outro. Observando as análises feitas da página em questão, percebe-se a relação dialógica dos sujeitos, a partir das citações e dos comentários que posicionam cada um valorativamente diante do conteúdo citado. A dialogia é esse confronto das entoações

e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão. Ainda na mesma direção, participar do diálogo significa ouvir, concordar, responder e etc.

Além disso, fica evidente, com a análise desses recortes, que a citação é muito mais que um conjunto de regras, ou procedimentos formais, pois a citação dá conta da construção textual dos sentidos, da dimensão dialógica da linguagem, e compreende as posições enunciativas assumidas pelo autor, e se configura como um gênero nesse espaço, pois é possível depreender dos recortes características específicas desses enunciados neste espaço em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT. NBR 10520: **informação e documentação: citações em documentos - apresentação**. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, J.C. **de Iniciação à Sintaxe do Português**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Equipe de tradução do russo: Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

_____. (1979). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

_____. **Arte e responsabilidade**. IN: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, D. L. P. DE. **Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso**. IN: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 21-42.9.

_____, D. L. P. **Dialogismo, Polifonia, Enunciação**. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRAIT, B. (ORG.) BAKHTIN: **conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2009.

FACEBOOK. **Facebook Launches Additional Privacy Controls for News Feed and Mini- -Feed**. Facebook Newsroom, setembro de 2006. Disponível em: <https://br.newsroom.fb.com/> . Acesso em: 16 abr. 2017.

MAINGUENEAU, D. **Discurso Literário**. Trad. de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2004.

MATENCIO, M. L. M. **Retextualização de textos acadêmicos: leitura, produção de textos e construção de conhecimentos**. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: Puc Minas. 2002.

MENDONÇA, M. C.; LARA, M.T.A. **Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso do meme em um curso pré-vestibular online**. Revista Prolíngua. Vol. 12 - Número 2- out/dez de 2017.

Recebido em: 30/04/2018

Aceite em: 30/05/2018

A COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA NA
REVISTA *ACTES SÉMIOTIQUES*: PRÁTICAS
E ESTRATÉGIAS DE DIFUSÃO DO SABER
CIENTÍFICO

3

THE SCIENTIFIC COMMUNICATION IN
THE JOURNAL *ACTES SÉMIOTIQUES*:
PRACTICES AND STRATEGIES IN THE
SCIENTIFIC KNOWLEDGE DIFFUSION

SANTOS, Flavia Karla Ribeiro

Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara (SP), com bolsa CAPES.
Mestra em Linguística pela Universidade de Franca – UNIFRAN (SP).

PORTELA, Jean Cristtus

Professor do Departamento de Linguística e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara (SP).
Pesquisador Nível 2 do CNPq.

Este trabalho contou com auxílio financeiro do CNPq e da FAPESP (processo n. 16/22466-0).

RESUMO

Considerando que a divulgação de informações em uma revista científica pressupõe várias práticas, como práticas de editoração e de publicação, direcionadas a um público seletivo – pesquisadores e estudantes em determinada área de pesquisa –, e que a principal prática desse gênero é a prática de difusão de um conhecimento científico específico, nos deteremos, neste artigo, na investigação das práticas e das estratégias de comunicação do conhecimento científico adotadas pela revista francesa de semiótica *Actes Sémiotiques (en ligne)*, com base no referencial teórico da semiótica francesa. Essa revista científica, em atividade desde 1978, é responsável pela divulgação dos resultados de seminários de pesquisas em semiótica, realizados por grupos de pesquisa da Universidade de Limoges, na

França, e de trabalhos de semioticistas de diferentes partes do mundo, que contribuam com a evolução da disciplina. Sendo assim, para que possamos investigar as práticas e as estratégias utilizadas pela revista para difundir o conhecimento científico em semiótica, baseamo-nos no trabalho de Jacques Fontanille sobre as práticas semióticas, que busca responder a questões referentes à produção e à recepção/circulação das semióticas-objeto sem deixar de lado preocupações com práticas englobantes dentro de uma cultura. Essas práticas são estruturadas em níveis de pertinência para que seja possível a apreensão do sentido das semióticas-objeto. Dessa forma, a hierarquia dos níveis de pertinência à análise, tanto poderá demonstrar como ocorre a prática de divulgação do conhecimento científico pela *Actes Sémiotiques*, quanto poderá evidenciar as estratégias utilizadas pela revista para divulgar os conhecimentos científicos que considera relevantes para a teoria semiótica.

Palavras-chave: práticas semiótica, *Actes Sémiotiques*, revistas, comunicação científica.

ABSTRACT

Considering that the dissemination of information in a scientific journal presupposes a lot of practices, like editing and publishing practices, oriented to a select public – researchers and students from a specific area – and that the principal practice of that genre is the practice of the scientific knowledge diffusion, in this article we dwell on the investigation of the practices and strategies in the scientific knowledge communication adopted for the French journal of semiotics *Actes Sémiotiques (on line)*, based on the French Semiotics as theoretical-methodological reference. This scientific journal, in activity since 1978, is responsible for the diffusion of the results of research seminars of semiotics, performed by research groups from Limoges University, in France, and by works of semioticists from different parts of the world, that contribute to development of the discipline. Therefore, to investigation the practices and strategies adopted for the journal to disseminate the semiotics scientific knowledge, we are based on Jacques Fontanille's works about semiotic practices, that intend to answer questions about the production and the reception/circulation of

semiotic-objects without forgetting concerns with inclusive practices inside of a culture. These practices are structured in pertinence levels so that it is possible to the apprehension of meaning the semiotic-objects. That way, the hierarchy of the pertinence levels to the analyses, could demonstrates how occur the practice of scientific knowledge diffusion by *Actes Sémiotiques (en ligne)*, or could emphasizes the strategies adopted by the journal to disseminate the scientific knowledges considered relevant to the semiotic theory.

Keywords: semiotic practices, *Actes Sémiotiques*, journals, scientific communication.

INTRODUÇÃO

Uma revista, seja no formato impresso seja no formato digital, é um gênero discursivo que pressupõe várias práticas: práticas de editoração, de publicação, de divulgação do produto final, entre outras. No caso da revista científica, outras práticas são agregadas a esse objeto, tendo em vista o público a que se dirige – pesquisadores e estudantes em determinada área de pesquisa. Entre essas práticas, destaca-se a prática de comunicação do saber científico. E é nessa última prática que nos deteremos neste trabalho.

A difusão científica é definida por Bueno (1984, p. 15) “[...] todo e qualquer processo ou recurso utilizado para veiculação de informações científicas e tecnológicas”. De acordo com o pesquisador, existem dois tipos de difusão científica: divulgação científica, voltada para o público em geral; e comunicação científica, direcionada aos especialistas pertencentes a determinado campo de conhecimento. Na divulgação científica, o discurso é voltado ao público leigo, o que exige a transformação da linguagem especializada em uma linguagem mais fácil de ser compreendida pelo leitor não especialista. Por isso, as informações sobre descobertas e inovações científicas são transmitidas em mídias voltadas para esse público e utilizando processos de textualização e de discursivização que facilitem a produção de sentido pelo leigo (ou não cientista). A comunicação científica, por outro lado, é feita por um grupo que divulga seus trabalhos publicando artigos em revistas científicas e com metalinguagem própria ao discurso científico daquela área do conhecimento (BUENO, 2010, p. 02).

Quando a preocupação é difundir conhecimentos científicos para um público não iniciado, Massarani (1998, p. 15) explica que o termo divulgação científica é o mais utilizado no Brasil atualmente, assim como nos países de língua inglesa prefere-se chamar de popularização científica. Percebemos, porém, que trabalhos publicados na França que versam sobre a difusão científica, inclusive artigos encontrados na *Actes Sémiotiques*, de pesquisadores como Maria Giulia Dondero, por exemplo, essa reorganização metalinguística para difusão de conhecimento científico para leigos é chamada de vulgarização científica. A vulgarização científica é definida por Daniel Jacobi (2007, p. 2) como textos que veiculam discursos científicos em diferentes mídias traduzidos para uma linguagem mais comum, mais próxima e ou mais conhecida da população não científica. Nas palavras do pesquisador,

A vulgarização é a tradução da língua sábia em vulgar (ou comum, mais precisamente). Nesse caso, o vulgarizador se encontra mais especificamente entre o especialista e o não especialista; com dupla predisposição, ele interpreta o discurso da ciência usando o único registro que é comum à pluralidade dos destinatários: a língua média. Trata-se de uma tradição intralingual vizinha de outra, mais conhecida, em que o intérprete deve transformar o discurso de uma língua alvo em outra (JACOBI, 2007, p. 2).

Nessas poucas palavras, expomos a diferença entre a maneira de informar, seja ao público em geral, seja à comunidade científica, descobertas e ou desdobramentos de pesquisas científicas em andamento. Tal preocupação se deve ao fato de que em nosso trabalho propomos analisar uma revista científica, a *Actes Sémiotiques*, que visa à difusão do conhecimento científico em uma área específica do conhecimento, a semiótica de vertente francesa, para um público alvo específico, semioticistas e demais cientistas das ciências humanas. Por esse motivo, enquadramos a difusão científica da *Actes Sémiotiques* no modelo “comunicação científica”, visto que os textos publicados na revista são voltados para uma comunidade científica específica, ou seja, para profissionais que conhecem a metalinguagem inerente à teoria semiótica. Esclarecimento necessário à continuidade deste trabalho, uma vez que tal distinção de mídias populares de difusão do conhecimento, que da mesma forma usam a internet como objeto-

suporte, também é cara a Éric Landowski, editor-chefe da *Actes Sémiotiques*: “uma revista de semiótica eletrônica não é totalmente automática. A mais aberta de todas as redes de difusão servindo de suporte a mais esotérica das ciências humanas [...] A forma de resolver não é evidentemente substituir o discurso da pesquisa pelo da vulgarização”¹ (LANDOWSKI. 2013, p. 1).

Com base no que já foi dito, visamos, aqui, à averiguação de como se desenvolve a prática de comunicação científica na revista francesa de semiótica *Actes Sémiotiques* em sua versão eletrônica, levando em conta as estratégias de publicação desenvolvidas pelo editor. Nossa hipótese é de que esse periódico realiza uma prática complexa de difusão científica, visto que a publicação de textos de comunicação científica nesta revista exige: competência científica e de escrita do pesquisador, assim como estratégias de publicação desempenhadas pelo editor. Antes, porém, de verificarmos como essas práticas e estratégias se desenvolvem, conheçamos em mais detalhes, primeiramente, o periódico em exame.

A REVISTA ACTES SÉMIOTIQUES

Fundada por Algirdas Julien Greimas em 1978 para divulgar os resultados dos seminários de pesquisa realizados à época e, ainda hoje, para apresentar contribuições que possibilitem a evolução das pesquisas em semiótica, a revista *Actes Sémiotiques* visa, de acordo com sua atual política editorial, publicada em junho de 2013, orientar os pesquisadores em semiótica de forma que não somente espelhem a herança intelectual greimasiana, mas também estejam abertos às reflexões que envolvam novas questões e novos horizontes de pesquisa em semiótica. Além disso, faz parte de sua proposta a divulgação desses diferentes trabalhos e o esforço em estreitar relações com centros de pesquisa estrangeiros a fim de fomentar as trocas de informações de pesquisa entre gerações, correntes de pesquisa e até mesmo entre continentes – já que o periódico não publica trabalhos somente de pesquisadores da França, mas também do Brasil, do México, da Espanha, da Itália, entre outros países.

¹ Todas as traduções de textos originais em francês neste artigo são dos autores.

Atualmente, a revista é direcionada a um público-alvo mais abrangente que aquele dos primeiros anos de sua existência. Nas palavras de Landowski (2007, p. 1), um dos diretores científicos e redatores chefe da *Actes Sémiotiques*, em sua primeira edição, a revista “projetada por Anne Hénault para ligar os participantes do seminário de Greimas era uma pequena brochura de dezesseis páginas em conformidade, tanto quanto fosse possível, com as normas de publicação acadêmica [...]”. Nos anos 2000, tanto o público alvo da *Actes Sémiotiques*, quanto o objeto-suporte dos textos enunciados pelos pesquisadores que herdaram o legado greimasiano é diferente, embora o gênero revista científica permaneça o mesmo. Ainda de acordo com o próprio Landowski (2007) em comunicado intitulado “*Les nouveaux Nouveaux Actes Sémiotiques: présentation*”, a partir do número 110 (2007) uma nova fase da revista e do desenvolvimento da pesquisa semiótica foi iniciada, pois uma maior abertura ao público-alvo se fez necessária, tendo em vista atingir um público que excedesse os limites de um círculo restrito de semioticistas que atuavam na França e em alguns outros países².

De fato, ao longo de sua história, a revista *Actes Sémiotiques* passou por diversas transformações para atingir o formato atual em que divulga as investigações semióticas. Apesar de o primeiro número da *Actes Sémiotiques* ter sido publicado no quarto trimestre de 1977, o ano oficial de surgimento da revista é 1978, idealizada por Anne Hénault, sob a direção de Algirdas Julien Greimas e com o apoio do CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique, entre outras instituições. Com o subtítulo *Le Bulletin*, que representava o fórum de discussões sobre semiótica à época, foram publicados seis fascículos (números 1 ao 6). Adotando o mesmo subtítulo, de 1979 a 1981 publicou, trimestralmente, os números 7 a 20 da *Actes Sémiotiques – Bulletin (du Groupe de Recherches Sémio-linguistiques)*. No mesmo período, também passou a publicar uma série paralela, *Documents du Groupe de Recherches Sémio-linguistiques*. Foram dez números por ano, totalizando os números 1 a 30 da *Actes Sémiotiques – Documents*. Entre 1982 e 1987, as publicações seguiram o mesmo

2 Entendemos que na qualidade de veículo de difusão de conhecimento científico, a abertura a que se refere Landowski equivale a possibilitar que mais pesquisadores em semiótica francesa tenham acesso à revista. A difusão pela internet corresponderia a uma estratégia de comunicação do conhecimento científico mais eficaz que a revista impressa.

ritmo: trimestrais, da *Actes Sémiotiques – Bulletins*, números 21 a 43; dez a cada ano, da *Actes Sémiotiques – Documents*, números 31 a 90.

Até 1987, a *Actes Sémiotiques* foi dirigida por Greimas e coordenada por Landowski. Os textos ali publicados contribuíram de forma efetiva na implantação e consolidação da semiótica como disciplina. O último número da *Actes Sémiotiques – Bulletin*, número 43, tinha 64 páginas, com um texto introdutório de Greimas e quatro artigos, ao passo que o primeiro contara com apenas 16 páginas e um único artigo. Apesar do evidente crescimento, sem o apoio do CNRS – Centre National de la Recherche Scientifique o periódico suspendeu as publicações em 1988, relata Landowski (2007, p. 1).

Em 1989, a revista voltou a ser publicada, porém com algumas mudanças. Foi acrescido o lexema *Nouveaux* ao título da revista, que passou a ser intitulada *Nouveaux Actes Sémiotiques*. A responsabilidade pela impressão do periódico foi assumida pela Universidade de Limoges, por meio da editora Pulim, e acabou a divisão em *Bulletins* e *Documents*. A revista era somente *Nouveaux Actes Sémiotiques*. Além disso, houve uma alteração em relação às publicações: seis números ao ano. Assim, de 1989 a 2006 foram publicados os números 1 ao 109 sob a direção de Jacques Fontanille e Éric Landowski. Em 2007, mais mudanças: as publicações passaram do formato impresso para o formato eletrônico, ambientado no *site* da Universidade de Limoges e o número de edições foi reduzido a uma ao ano. Desse modo, em 2012, a *Nouveaux Actes Sémiotiques* chegou ao número 115. Nesse período, a revista foi dirigida por Anne Beyaert-Geslin.

A partir de 2013, Éric Landowski reassumiu a direção da revista e a edição número 116 protagonizou uma nova metamorfose: a revista volta a se intitular *Actes Sémiotiques*, com publicações anuais e em formato eletrônico, com o suporte da editora Pulim (sediada na Universidade de Limoges) e sob a direção de Jacques Fontanille e Éric Landowski, herdeiros de Greimas.

Levando em conta a mudança do objeto-suporte da revista³, que passou da versão impressa à eletrônica, buscamos delimitar nosso objeto

³ Gostaríamos de acrescentar que a primeira renovação da revista afetou até mesmo a numeração das edições. Mesmo mantendo o mesmo escopo e divulgando trabalhos dos mesmos pesquisadores da *Actes Sémiotiques*, a publicação da *Nouveaux Actes Sémiotiques* teve início no número 1, desconsiderando as publicações do formato anterior. Apesar disso, na transição para retomar o título original em 2013, não ocorreu o reinício do número de edição nem houve retomada da numeração da *Actes Sémiotiques* encerrada em 1987. A *Actes Sémiotiques* de 2013 é a revista de número 116.

de análise e verificar neste trabalho como ocorre a prática de difusão do conhecimento científico na revista *Actes Sémiotiques*, suporte adotado a partir de 2007, com a contribuição da teoria semiótica discursiva, especialmente dos estudos empreendidos por Jacques Fontanille sobre práticas semióticas, que abordamos em seguida.

OS NÍVEIS DE PERTINÊNCIA SEMIÓTICA

Os níveis de pertinência semiótica, assim como o percurso gerativo do plano da expressão, foram apresentados pela primeira vez por Fontanille em 2004, na Universidade de Paris VIII, durante o Colóquio “Transversalidade do sentido: pesquisa e confrontação de modelos”. Chegou ao Brasil em 2005, quando o semioticista ministrou um curso “Significação e visualidade: exercícios práticos” no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Unisinos, em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, segundo Portela (2008, p. 97). Fontanille (2008a, p. 16-17) esclarece que se trata de um estudo que surgiu da preocupação do semioticista com as exigências de análise impostas pelas semióticas-objeto em torno de questões colocadas tanto no interior, quanto no exterior delas, na medida em que estão inseridas em uma cultura. Nesse sentido, à essencialidade da imanência, tão cara à semiótica, para que a práxis enunciativa engendre a apreensão do sentido e ainda inventarie e explique a metalinguagem semiótica, preocupações com práticas englobantes dentro de uma cultura, como os objetos, as práticas e as formas de vida, são associadas às análises. Tais práticas são necessárias para que se delimite a pertinência de análise das semióticas-objeto que interessam ao semioticista da atualidade, assegura Fontanille (2008a, p. 17).

Esses níveis de pertinência das práticas semióticas são organizados de forma que obedecem a uma hierarquia em que seis instâncias formais (signos e figuras, textos-enunciados, objetos e suportes, práticas e cenas, situações e estratégias, formas de vida) se relacionam a seis tipos de experiência semiótica (figuratividade, coerência e coesão interpretativa, corporeidade, prática, conjuntura, ethos e comportamento), respectivamente, como mostra o quadro desenvolvido pelo pesquisador (FONTANILLE, 2008b, p. 34):

Quadro1 - Hierarquia dos níveis de pertinência (FONTANILLE, 2008b, p. 34).

<i>Tipo de experiência</i>	<i>Instâncias formais</i>	<i>Interfaces</i>
Figuratividade	Signos	
		Formas recorrentes
Coerência e coesão interpretativas	Textos-enunciados	Isotopias figurativas da expressão
		Dispositivo de enunciação/ inscrição
Corporeidade	Objetos	Suporte formal de inscrição
		Morfologia práxica
Prática	Cenas práticas	Cena predicativa
		Processos de acomodação
Conjuntura	Estratégias	Gestão estratégica das práticas
		Iconização de comportamentos estratégicos
Ethos e comportamento	Formas de vida	Estilos estratégicos

O nível da figuratividade é a dimensão das “unidades mínimas” que podem ser analisadas. É constituído por formantes e por traços que permitem reconhecê-las e distingui-las. A recorrência dos formantes fundamenta a construção de isotopias ao se integrar ao nível seguinte, o dos textos-enunciados. Esse nível corresponde à organização das figuras semióticas de forma homogênea (isotopias do plano da expressão e isotopias do plano do conteúdo), segundo uma intencionalidade, à medida que as inscreve em um objeto-suporte, próximo nível da hierarquia (FONTANILLE, 2008b, p. 18-20). De acordo com Portela (2008, p. 100), nos textos-enunciados as figuras do patamar anterior são interpretadas. É nesse nível que o sentido dos signos e das figuras é percebido e leva o sujeito a “posicionar-se seja como intérprete seja como produtor em relação ao que é percebido” (PORTELA, 2008, p. 100).

O nível superior, o dos objetos⁴, é o nível da estrutura material, do suporte formal de inscrição do texto-enunciado. Ele pressupõe um uso, uma experiência prática, e, por isso, somente pode apresentar traços, características desses usos e dessas práticas. Dessa forma, o objeto, além de suporte de inscrição, também oferece uma forma de utilização desse suporte, o que o torna ator de práticas semióticas, como afirma Fontanille (2008b, p. 21-24). Essa relação do suporte de inscrição com os textos-enunciados e com as práticas semióticas, no que concerne ao princípio de integração entre níveis, demonstra que “[...] seu funcionamento semiótico é inseparável tanto do nível de pertinência inferior (os textos-enunciados), quanto do nível de pertinência superior, aquele das práticas” (FONTANILLE, 2008b, p. 23)⁵.

No nível das cenas práticas, papéis actanciais são representados “pelo texto ou pela própria imagem, por seu objeto-suporte, por elementos do entorno, pelo passante, o usuário ou o observador, por tudo aquilo que constitui a *cena* típica de uma prática” (FONTANILLE, 2004, p. 26, grifo do autor). Em entrevista a Portela (2006, p. 181), Fontanille relaciona a prática a um conjunto de atos cujo sentido se estabelece em relação a outros atos. As práticas são, portanto, “*processos abertos circunscritos em uma cena*”, afirma Fontanille (2008b, p. 26, grifos do autor). Dito de outra forma, a expressão de movimentos e transformações é encenada, e cada cena engloba vários processos, que envolvem os actantes-sujeitos numa situação prática (FONTANILLE, 2008b, p. 26).

Passando para o nível das estratégias, Fontanille (2008b, p. 26-27) esclarece que é nele que uma cena prática se ajusta a outras cenas práticas espacial e temporalmente. Nesse nível, as práticas ocorrem concomitante e sucessivamente a outras práticas e, conforme se ajustam, formam “conjuntos significantes novos, mais ou menos previsíveis (usos sociais, ritos, comportamentos complexos)”, diz Fontanille (2008b, p. 26-27). Isso quer dizer que as estratégias servem para acomodar as práticas em experiências comportamentais, ou seja, em formas de vida, que podem estruturar áreas inteiras da cultura (FONTANILLE, 2008a, p. 17).

⁴ De acordo com Portela (2008, p. 102), “tudo que concerne à captação e registro de uma linguagem está relacionado ao nível do objeto: o papel e o modo de impressão, o tipo de tela-suporte [...]”.

⁵ Todas as traduções do livro *Pratiques sémiotiques*, de Jacques Fontanille, neste artigo, são dos autores.

A forma de vida é o último nível de pertinência semiótica. É o mais complexo, pois não somente reúne os níveis anteriores (figuras, textos-enunciados, objetos, cenas práticas e estratégias), como também corresponde ao resultado da repetição regular de estratégias utilizadas para que cenas práticas sejam articuladas entre si, do ponto de vista do plano da expressão, de acordo com (FONTANILLE, 2008b, p. 32-33).

Segundo o semioticista (FONTANILLE, 2008a, p. 19-27), essas instâncias são interdependentes e integram-se, progressivamente, a cada nível de pertinência, obedecendo seja a um sentido ascendente, isto é, partem do nível dos signos até, sucessivamente, chegarem, se for o caso, ao das formas de vida, seja a um sentido descendente, fazendo um percurso contrário que vai do nível das formas de vida até o nível dos signos, se convier à análise. Em alguns casos, um ou mais níveis podem não ser pertinentes à análise de determinado objeto, forçando a ocorrência do que Fontanille (2008a, p. 27) chama de “integrações irregulares” ou síncope, que podem ser ascendentes ou descendentes. Em outras palavras, a sucessão entre um nível e outro pode ser suprimida, tornando possível transpor um ou mais níveis no percurso de integração canônico. Passar do nível dos textos-enunciados às estratégias seria uma síncope descendente, por exemplo.

Cabe observar que esses modelos de integração entre níveis propostos por Fontanille (2008a; 2008b) já eram previstos por Greimas (1973 [1966]) em *Semântica estrutural*, pois se assemelham ao princípio de equivalência de unidades desiguais, explicitado por Greimas (1973 [1966], p. 97) para explicar o funcionamento das línguas naturais por meio da expansão dentro do funcionamento metalinguístico do discurso. Segundo o semioticista, (GREIMAS, 1973 [1966], p. 97-98) as coisas tanto podem se apresentar simples, quanto complicadas, por isso palavras simples às vezes exigem sequências complexas e amplas de explicação, ao passo que é possível utilizar uma única palavra para resumir uma sequência desenvolvida. Além de Greimas, em *Problemas de linguística geral I*, Émile Benveniste (2005 [1966]) dedicou um capítulo da obra ao estudo dos níveis da análise linguística. Nesse texto, observa-se a preocupação do linguista com a essencialidade da noção de nível para se determinar o procedimento de análise em razão da “natureza articulada da linguagem e ao caráter discreto dos seus elementos” uma vez que é a noção de nível que

permite o reconhecimento das partes e do todo das formas em sua complexidade (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 127). Esse trabalho exerce forte influência na teoria de Fontanille em torno dos níveis de pertinência semiótica⁶.

Considerando que ao utilizar os níveis de pertinência semiótica, o analista tanto pode se ocupar de todos os níveis, quanto de um ou de alguns deles (GREIMAS, 1973 [1966]; FONTANILLE, 2008b), destacamos que nossa investigação seguirá a proposta de Fontanille (2008a, p. 56, grifos do autor) de que o analista pode escolher entre *dois modos de análise* de níveis de pertinência: o detalhamento, que consiste no exame das estruturas formais dos níveis considerados pertinentes para a análise, ou o realçamento, que é a colocação de um dos níveis em destaque. O nível destacado é aquele considerado o mais importante para a análise dentro de um conjunto, o que exige maior aprofundamento por parte do analista. Acreditamos que nossa análise exigirá tanto um quanto o outro modo. Por isso, partiremos do detalhamento dos níveis inferiores até chegarmos ao nível das cenas práticas, que será o nível realçado, e concluiremos nossa análise apresentando as estratégias enunciativas responsáveis pela instauração da prática de comunicação do conhecimento científico na versão eletrônica da revista *Actes Sémiotiques*.

DAS FIGURAS AO TEXTO ENUNCIADO NA REVISTA ACTES SÉMIOTIQUES

Para demonstrar como a produção científica é difundida em uma revista científica, ou seja, comunicada à comunidade científica, constituindo uma cena prática reproduzida e identificada como tal em uma cultura, nossa análise obedece a um movimento de integração ascendente, conforme proposta de Fontanille (2008a, p. 34). No nível dos signos, figuras que remetem ao fazer científico perpassam o *layout*

⁶ Benveniste (2005 [1966], p. 128-137) propõe que a análise linguística seja feita por meio dos procedimentos de segmentação e de substituição. Assim, um texto deve ser reduzido em partes a tal ponto que se chegue a elementos indecomponíveis para, a partir daí, serem identificados os fonemas. Os fonemas estão no nível inferior da análise, que passam ao nível do signo ao se identificar seja com uma forma livre seja com uma forma conjunta, que seria um morfema. O nível subsequente é o das palavras, que tanto pode ser decomponível em fonemas (nível inferior) como pode integrar-se ao nível superior, o da frase, último nível da análise, uma vez que não pode se integrar a outro tipo de unidade. Essa relação entre níveis diferentes é chamada integrativa, pois é necessário o reconhecimento de um traço distintivo de um elemento de determinado nível em uma unidade linguística do nível superior, do mesmo modo que os elementos formais de uma unidade linguística precisam ter “a capacidade de dissociar-se em constituintes do nível inferior”.

da página inicial da revista. Listamos: 1) o título do periódico no canto superior esquerdo – *Actes Sémiotiques* –; 2) o título das seções da revista, divididos em blocos (*Hors rubriques*, *Recherches sémiotiques*, *Analyses sémiotiques*, *Dialogue*, *Dossiers*, *Comptes rendus / Prépublications du séminaire / Actes de colloques*; *Thèses / Archives ouvertes*; *Communiqués / Actualités*) em que lexemas do primeiro bloco como “pesquisas”, “semiótica”, “análises”, “dossiês”, “resenha” constituem uma isotopia figurativa da escrita científica. Os lexemas dos blocos seguintes explicitam figuras que remetem à participação em eventos científicos – “colóquios”, “seminários” – e a informações direcionadas aos autores, como “comunicados”, por exemplo. Há, ainda, expressões mais específicas que integram a figurativização⁷ do gênero revista, mas também do ambiente de difusão científica: o acesso aos arquivos dos últimos números (*Derniers numéros*) e a menção aos números anteriores (*Tous les numéros*) e uma seção *Bibliothèque*, ou “Biblioteca”, já indicando a existência de uma estratégia persuasiva por parte do editor, que reforça a ideia de que o ambiente virtual visitado pelo enunciatário é um local de pesquisa, de busca de informações, de descoberta de dados, características do fazer científico; 3) o ISSN no final página, entre outras figuras.

Essas figuras são interpretadas pelo enunciatário conforme se integram aos textos-enunciados. Em outros termos, assim como esclarece Portela (2008, p. 100) que é nos textos-enunciados que o sentido é percebido, permitindo ao sujeito que percebe “posicionar-se seja como intérprete seja como produtor em relação ao que é percebido”, é possível observar que conforme o enunciatário percebe as figuras, ele também as interpreta e as identifica na qualidade de textos ali enunciados, como artigos, relatórios, dossiês – documentos resultantes de um fazer “escrita científica” do pesquisador que publica na revista, isto é, de uma prática de produção de um texto científico, que por sua vez, pressupõe cenas práticas de pesquisa (levantamento de dados, organização e interpretação de dados). Ao mesmo tempo, outros textos-enunciados que fazem parte do objeto revista científica, como os comunicados dirigidos aos leitores e colaboradores da revista,

7 A figurativização é, para Greimas e Courtés (2011 [1979], p. 211-212), a relação entre dois tipos de discursos: os discursos figurativos, que são recobertos por figuras mais concretas, isto é, mais próximas da iconização, efeito de sentido que reproduz o real em um grau mais alto; e os discursos não-figurativos, ou abstratos, que para serem percebidos exigem um grau maior de sensibilidade diante da manifestação discursiva.

a política editorial, a menção ao comitê científico, por exemplo, integram a cena prática da prática complexa de editoração e de publicação do texto científico, cujo resultado final será veiculado por um objeto-suporte.

Além disso, é importante destacar que a revista *Actes Sémiotiques* é ambientada em um site francês, publicada em língua francesa e, embora divulgue alguns artigos em outras línguas, como a espanhola, a inglesa, a italiana e a portuguesa – uma vez que autores de diferentes países e continentes integram seu comitê científico – e tenha como objetivo divulgar textos produzidos por semioticistas de diferentes nacionalidades, todo o *layout* da revista é em francês, assim como a maior parte das produções científicas que publica. Observa-se, pois, no nível dos textos enunciados, que o conhecimento da língua francesa influencia a prática de difusão do conhecimento científico, visto que é preciso ter um nível mínimo de fluência na língua francesa para usufruir dos textos científicos publicados no periódico.

O OBJETO-SUPORTE DA ACTES SEMIOTIQUES

Esses textos-enunciados integram-se ao objeto revista *Actes Sémiotiques* conforme o enunciatário navega pelo site, escolhendo os *links* que vai abrir, os textos que vai ler a depender de sua necessidade e de sua competência para a realização desta performance, independentemente de ter sido modalizado pelo querer ou pelo dever acessar, seja os documentos científicos, seja os parâmetros para publicação naquela revista, seja para conhecer melhor a revista. Em outras palavras, as figuras presentes nos textos-enunciados no *layout* da revista dão ao leitor modalizado a competência de ver, de ler e de crer nos textos ali publicados e, conseqüentemente, difundidos.

Do ponto de vista da materialidade desse objeto-suporte, os textos científicos nele difundidos estão armazenados em um ambiente virtual, o que torna o objeto “revista *Actes Sémiotiques*” um objeto desmaterializado. Por outro lado, a revista precisa ser acessada e lida, e isso só é possível se o objeto-suporte for materializado. Somente dessa forma o conteúdo do periódico pode ser acessado por qualquer enunciatário que esteja conectado à internet. Desse modo, podemos observar que uma lógica concessiva envolve a relação material

do objeto revista *Actes Sémiotiques* e a cena prática de leitura dos textos ali publicados: embora o ambiente da internet seja imaterial, o enunciatário pode acessar o texto científico em qualquer objeto que esteja conectado à internet e suporte a plataforma que abriga a revista, como um computador, ou um celular, ou um *tablet*, com a opção de salvá-lo ou até de imprimi-lo.

Do ponto de vista da morfologia práxica do objeto, a revista francesa apresenta um layout no qual prevalece a distribuição de informações na posição vertical. Sendo assim, o título do periódico fica no canto superior esquerdo, logo abaixo, o título das seções que integram a publicação atual, sobre fundo vermelho, e de seções e de sub-seções que se referem a conteúdo geral e de pesquisa de trabalhos anteriores àquela edição, bem como de autores e de textos diversos já publicados na revista, sobre fundo cinza. Na parte superior da página, na cor cinza quase transparente, estão a política de acessibilidade, o retorno para o conteúdo atual, o menu, e o mapa do site, respectivamente: *Politique d'accessibilité*, *Aller au contenu*, *Aller au menu*, *Plan du site*. Abrangendo o meio e o canto direito da página, sobre fundo branco, encontra-se o sumário do número atual da revista. O sumário segue a ordem das seções elencadas à esquerda da página. Assim, o título de cada seção sobre fundo vermelho, visível no canto esquerdo, é repetido no sumário (com fundo branco) seguido dos nomes dos autores e, depois, dos títulos dos trabalhos publicados naquela seção, um abaixo do outro. Logo abaixo, a seção seguinte, acompanhada dos títulos dos trabalhos nela contidos e assim por diante. Lê-se, portanto, linha após linha: seção, autor, trabalho publicado, autor, trabalho publicado... seção, autor, trabalho publicado, e assim por diante. A parte inferior da página subdivide-se em quatro partes: no canto esquerdo, fica a logomarca da Universidade de Limoges, patrocinadora da revista e proprietária da plataforma que a ambienta; ao lado da logomarca, encontra-se o ISSN da revista; no canto direito, tem-se o contato com a revista, ou seja, o endereço de e-mail; e entre o ISSN e o contato, o enunciatário, navegador do site, tem acesso a mais três tipos de informações que são intrínsecas ao gênero “revista científica” e, mais que isso, ao fazer do editor, ou seja, à prática editorial, que são a política editorial, o organograma e as informações sobre a revista e a equipe responsável

pelo periódico, respectivamente: *Politique éditoriale*, *Organigramme*, *Mentions légales*. Essas informações imprimem a perspectiva do editor da revista sobre o periódico e sobre os textos nela publicados.

Se ainda levarmos em conta a dimensão visual, mais especificamente, no que tange à diagramação, além da escolha da fonte “Arial”, destacamos a distribuição de cores apresentada na revista, como: o fundo vermelho em *dégradé* no canto superior esquerdo da página, onde estão o título da revista e as seções, que se torna cinza-claro a partir da menção à *Bibliothèque* (Biblioteca) até chegar à *Liste chronologique* (Lista cronológica), último subtítulo das *Oeuvres commentées* (Obras comentadas). Assim sendo, sobre o fundo vermelho, a cor da fonte é branca, ao passo que sobre o fundo levemente acinzentado, a fonte dos títulos das seções é cinza-escuro e a dos subtítulos é alaranjada. No centro da página, aparecem as informações contidas em cada seção, conforme são acessadas. Salientamos, nessa parte da página, a escolha de cores das fontes feita pela revista: os nomes dos autores na cor preta, com o sobrenome em caixa-alta, e os títulos dos textos publicados na cor laranja, além do número da revista em que foi publicado, este na cor cinza-escuro. O título, na parte superior dessa parte da página, na cor vermelha. Nenhum número da revista, na versão *en ligne*, tem capa.

A CENA PRÁTICA DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA NA ACTES SÉMIOTIQUES

Em entrevista a Portela (2006, p. 181), Fontanille relaciona a prática a um conjunto de atos cujo sentido se estabelece em relação a outros atos. Dito de outra forma, a expressão de movimentos e transformações é encenada, e cada cena engloba vários processos que envolvem os actantes-sujeitos numa situação prática, esclarece Fontanille (2008b, p. 26). Nesse sentido, se considerarmos a prática de difusão do conhecimento científico uma prática englobante, a comunicação científica em uma revista científica como a *Actes Sémiotiques* pode ser considerada outra prática, porém englobada, integrada à prática englobante.

No entanto, apenas publicar o texto-enunciado na revista não é suficiente para se comunicar o saber científico. Após a publicação,

pressupõe-se que o texto seja lido, mas a leitura do texto já publicado exige procedimentos práticos de escolha do que será lido por parte do enunciatório, o leitor da revista, principalmente a depender da seção do periódico em que o texto estiver acondicionado. Ora, levando em conta que de acordo com Fontanille (2008a, p. 84-85) “as práticas podem ser descritas como processos psíquicos e cognitivos, como hábitos sociais”, podemos inferir que na interação⁸ entre sujeito e objeto, cenas práticas que englobam outras cenas – como a prática de navegação em plataformas virtuais, de busca e de pesquisa no *site* da revista e de leitura dos textos científicos escolhidos – também são necessárias para que a comunicação de um saber científico seja feita, pois a comunicação somente se torna realizada se o texto publicado for lido. É, dessa perspectiva, uma atividade social inscrita em uma cultura. Do mesmo modo, a depender da seção em que um texto científico está acondicionado, pode chamar mais ou menos atenção dos leitores da revista e, dessa maneira, ser mais ou menos difundido. E essa escolha da seção em que o texto científico fica armazenado cabe à prática de edição.

Se examinarmos de forma mais atenta a *Actes Sémiotiques*, percebemos que a revista é modalizada pelo dever, uma vez que o propósito de uma revista científica é propagar o saber científico em determinada área do conhecimento e essa pesquisa deve apresentar elementos que certifiquem sua cientificidade. Para isso, a revista crê que o autor precisa ser competente para seguir as normas de produção do texto científico – que abarcam objetivos, metodologia, apresentação de resultados – e para atender às normas de formatação de um texto científico. Trata-se de um conjunto de práticas que seguem um protocolo, sendo o protocolo entendido por Fontanille (2008b, p. 50) “como uma programação rígida e inteiramente decidida por antecipação”. Esse protocolo da *Actes Sémiotiques* pode ser encontrado na política editorial da revista – *Politique éditoriale* – e em alguns comunicados aos leitores e colaboradores da revista, divulgados na seção *Communiqués*.

8 Consideramos neste trabalho a definição de interação proposta por Peter Stockinger no tomo II do *Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage* (GREIMAS; COURTÉS, 1986, p. 116): “Na teoria semiótica da ação, entende-se por interação a confrontação entre o modo de agir de dois sujeitos distintos. A interação pode dar-se, assim, entre dois sujeitos autônomos ou independentes, porém interdependentes no que se refere a suas intencionalidades [...]”.

Vemos, portanto, que a prática de produção de um texto científico está associada a uma prática de difusão de textos científicos, que, por sua vez, está relacionada à prática editorial, e esse conjunto de práticas é necessário para que a produção científica em semiótica francesa seja comunicada por meio da *Actes Sémiotiques*. Além disso, para que todas essas práticas se concretizem na revista, é preciso que pesquisadores se interessem em comunicar aos seus pares os resultados de suas pesquisas nessa revista. Ao mesmo tempo, a prática editorial exige que esse texto que enuncia o saber científico atenda às normas editoriais e de formatação prescritas pela revista e ainda que seja alocado em uma seção adequada ao conhecimento que pretende comunicar. Por fim, a difusão de um texto que comunica um saber a um leitor, espera que esse sujeito seja competente e modalizado para: 1) manipular o objeto-suporte da revista; 2) ler o texto científico enunciado na língua em que foi escrito, adquirindo um novo conhecimento dentro de um campo do saber já conhecido e; 3) crer no novo conhecimento difundido naquela comunidade científica.

Se retomarmos a descrição das figuras que constituem o texto-enunciado da revista é possível perceber que a cena prática da comunicação científica na *Actes Sémiotiques* possibilita identificar três percursos práticos das atividades de produção científica que a revista tenta simular em seu *layout* através das seções elencadas no canto esquerdo da página: as práticas de escrita científica, de divulgação do saber científico, e de construção da pesquisa e do campo (comunicado, atualidades e teses). A prática da escrita científica é figurativizada pelos comunicados e pela política editorial, responsáveis pela divulgação das normas de produção do texto científico a serem seguidas pelo autor que publica na revista. A prática de divulgação do saber científico está relacionada às estratégias editoriais para comunicação desse conhecimento, como veremos adiante. A prática de construção da pesquisa e do conhecimento vincula-se à preocupação da revista não somente com a divulgação de textos científicos na forma de artigos científicos, gênero textual que apresenta trabalhos científicos de forma mais resumida, ou seja, que em virtude das coerções de espaço (quantidade de páginas ou de caracteres ou de palavras limitada) para apresentação da pesquisa realizada muitas vezes publica apenas parte do trabalho desenvolvido, devido à inexistência de espaço para

divulgá-lo em sua totalidade, mas também com a divulgação de teses, de eventos científicos como os seminários de semiótica na seção *Actualités* e de informações sobre a revista, sobre o perfil dos autores/pesquisadores que nela publicam.

A ESTRATÉGIA EDITORIAL DE DIFUSÃO DO SABER CIENTÍFICO COMUNICADO NA *ACTES SÉMIOTIQUES*

Voltando nossa atenção à complexidade da prática de difusão do conhecimento científico específico pela revista científica, no nosso caso a *Actes Sémiotiques*, relembramos que a prática editorial envolve uma série de escolhas por parte do editor, que vai da aprovação do texto a ser divulgado – o que pressupõe pertinência e relevância do tema, e adequação do texto às normas, por exemplo –, até a decisão de inseri-lo em determinada seção da revista. Considerando que estratégias editoriais perpassam todos os níveis de pertinência semiótica até aqui explorados, analisemos, por fim, as estratégias adotadas pelo editor da revista *Actes Sémiotiques* que se integram à prática de publicação de textos de comunicação científica.

Como já esclarecemos, na política editorial da revista encontram-se os protocolos a serem seguidos para a realização da prática de comunicação científica por parte do pesquisador. Nessa seção, encontram-se as normas mais relevantes, os objetivos da revista, o ponto de vista do editor sobre as características de um texto publicável no periódico. Eis a primeira estratégia do editor: informar, de forma clara e concisa, ao pesquisador que pretende comunicar aos pares determinado saber relacionado àquela área do conhecimento as normas da edição a serem seguidas para que seu texto seja publicado. Para tanto, utiliza um gênero discursivo específico, a política editorial, no qual determina: “os autores devem respeitar o protocolo de redação que aceite as exigências do suporte eletrônico; apresentar seus manuscritos em forma de textos, com espaçamento duplo, título, nome do autor e filiação acadêmica [...]” (LANDOWSKI, 2013, p. 1). Mais que isso, nessa seção, o editor deixa claro que tipo de texto é publicado na revista:

As *Actes sémiotiques* publicam, em francês principalmente [...] trabalhos relevantes do campo diversificado da

semiótica [...]. Para cada número anual, um novo grande texto de referência e um ou vários dossiês temáticos, a revista ainda expõe um conjunto de artigos [...] seja sob a forma de ensaios teóricos, seja de análise, de anais de colóquios e de teses. (LANDOWSKI, 2013, p. 1)

Como o atual editor da *Actes Sémiotiques* explica no excerto acima, os textos publicados na revista não pertencem a qualquer campo do saber, versam sobre semiótica e, seja na forma de aplicação teórica, seja de produção teórica, devem contribuir com o aperfeiçoamento da teoria de alguma maneira. Desse modo, estabelece sua segunda estratégia: separa os textos a serem publicados conforme a relevância teórica e ou o tipo de comunicação científica que se é feita. Assim, divide a revista em blocos de seções, das quais destacamos aquelas com as rubricas: *Hors rubriques*, que corresponde a *varia* (latim); *Recherches sémiotiques*, que abriga textos relacionados ao desenvolvimento teórico da semiótica, como novas contribuições; *Analyses sémiotiques*, que são ensaios de aplicação teórica; *Dialogue*, seção que abriga textos de tratamento não canônico, ou seja, que não são artigos, não exploram nem trazem à tona uma pesquisa específica; *Dossiers*, conjunto de artigos desenvolvidos em torno de determinado tema; e *Comptes rendus*, isto é, resenhas de textos ou obras científicas.

Entretanto, diferentemente dos artigos, das resenhas e dos demais textos-enunciados que correspondem ao fazer de um pesquisador, aquele que produz os textos científicos que são publicados na revista científica, os comunicados e a política editorial são textos-enunciados pelo editor da revista e transmitem o ponto de vista dele, daquele que fala pela *Actes Sémiotiques* por meio de um distanciamento enunciativo estratégico. Nesse sentido, em nome da revista, usa a política editorial para apresentar valores, critérios de distribuição dos textos publicados em seções específicas, normas para publicação, informações acerca da avaliação dos pares. Na seção “comunicados”, vários textos-enunciados veiculam informações sobre a história da revista, entremeadas à história da semiótica, enaltecendo as conquistas da revista e a participação de diferentes pesquisadores nessas conquistas, dentre eles, o próprio editor, que faz isso utilizando como estratégia a distância enunciativa, em que a partir de uma debreagem enunciativa o editor se distancia do eu que fala, atribuindo a fala à revista. Assim,

é a revista que fala do editor e não o contrário, em texto produzido e publicado pelo editor, assinado e datado por ele.

Todos esses apontamentos acerca das estratégias adotadas pelo editor para difundir o conhecimento científico sobre a semiótica servem para que esse enunciador imprima o seu ponto de vista sobre a cientificidade dos textos publicados na *Actes Sémiotiques*, a preocupação com a modalização do pesquisador que publica na revista para que venha a aderir aos valores, aos protocolos e, na sua prática de escrita científica produza textos que reflitam esses valores. Enfim, o editor preocupa-se com os modos de apresentação da revista e com o enaltecimento da história da *Actes Sémiotiques* destacando a importância da revista para a comunidade científica a que se dedica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscamos demonstrar de que forma é engendrada a prática de comunicação científica na revista *Actes Sémiotiques* e quais estratégias são utilizadas durante a prática editorial para comunicar os saberes científicos em semiótica francesa por meio da publicação de textos científicos. Observamos que a publicação de um texto que tem o fim de comunicar determinado conhecimento científico na revista em exame parece exigir não somente conhecimento científico, mas competência linguística (é necessário conhecer a língua francesa, que é a língua oficial da revista), competência de escrita de um texto científico, e também competência de adequação às normas e aos valores da revista. Além disso, as práticas editoriais demonstram a utilização de estratégias de delimitação de campos do saber, de distribuição de seções de publicações e de distanciamento enunciativo, visto que o editor usa esse artifício para construir a semiótica-objeto “revista científica francesa de semiótica”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actes Sémiotiques [en ligne]. Limoges: Pulim, n° 119, 2016. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/index.php>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BENVENISTE, E. Os níveis da análise linguística. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: revisão do prof. Isaac Nicolau

Salum. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: Aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. esp., p. 01-12, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6585/6761>. Acesso em: 12 setembro 2016.

_____. **Jornalismo científico no Brasil: o compromisso de uma prática independente**. 1984. 163f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

FONTANILLE, J. **Significação e visualidade** – exercícios práticos. Trad. de Elizabeth B. Duarte e Maria Lília D. de Castro. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. Práticas semióticas: imanência e pertinência, eficiência e otimização. Tradução de Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz et al. In: DINIZ; PORTELA (Orgs.). **Semiótica e mídia: textos, práticas, estratégias**. Bauru: Unesp/Faac, 2008a, p. 15-74.

_____. **Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008b.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural**. Tradução de Haquira Osakabe e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et. al. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage**. Tome 2. Paris: Hachette, 1986.

JACOBI, D. Semiotique du discours de vulgarization scientifique. **Semen**, [S.l.], v.2, 21 out. 2007. Disponível em: <https://semen.revues.org/4291>. Acesso em: 24 set. 2016.

LANDOWSKI, É. Aux lecteurs, contributeurs et collaborateurs des Actes Sémiotiques. In: **Actes Sémiotiques** [en ligne]. Limoges: Pulim, n° 119, 2016. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/1471>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Politique éditoriale. In: **Actes Sémiotiques** [en ligne]. Limoges: Pulim, n° 119, 2016. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/2958>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Les nouveaux Nouveaux Actes Sémiotiques : présentation. In: **Actes Sémiotiques** [en ligne]. Limoges: Pulim, n° 119, 2016. Disponível em: <<http://epublications.unilim.fr/revues/as/5665>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MASSARANI, L. **A Divulgação Científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20**. 1998. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998. Disponível

em: http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/Dissertacoes/Massarani_tese.PDF. Acesso em: 12 set. 2016.

PORTELA, J. C. Conversations avec Jacques Fontanille. **Revista Alfa**. n. 50, v. 1. UNESP, 2006. p. 159-186. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/sumario.php?livro=3>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ; PORTELA (Orgs.). **Semiótica e Mídia**: textos, práticas, estratégias. Bauru: Unesp/Faac, 2008, p. 93-113.

Recebido em: 11/05/2018

Aceite em: 30/05/2018

TRADUÇÃO E SIMBOLISMO NO POEMA
L'HOMME ET LA BÊTE DE LEOPOLD SEDAR
SENGHOR

4

TRANSLATION AND SYMBOLISM IN THE
POEM THE MAN AND THE BEAST OF
LEOPOLD SEDAR SENGHOR

ALVES, Mariana Janaína dos Santos

Mestre em Teoria Literária e Doutoranda em Estudos Literários na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – FCL-Car.

Professora de Língua e Literatura francesa na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP – Campus Binacional de Oiapoque.

RESUMO

O artigo apresenta a primeira tradução do poema *L'homme et la Bête*, de Léopold Sédar Senghor, retirado do livro *Éthiopiennes* (1956) para a língua portuguesa. O texto é resultante do projeto *Tradução de poemas de Léopold Sédar Senghor: Modernismo, Négritude e Africanidade* que tem como objeto, a análise crítica e tradução de alguns poemas do livro citado. A obra do escritor senegalês pertence ao eixo de produção literária africana francófona moderna. O projeto é desenvolvido desde abril de 2017 no Colegiado de Letras, Campus Binacional da Universidade Federal do Amapá. Dentre os procedimentos metodológicos empregados para a escrita deste estudo, destaca-se primeiro, que será feita a contextualização da escrita e obra senghoriana, em seguida, com o amparo dos conceitos apontados no âmbito dos Estudos da Tradução e o uso da Literatura Comparada quanto método, propõe-se a apresentação do poema em francês, seguido, da tradução em língua portuguesa. Ressalta-se que durante o percurso de leitura será feita uma análise do texto proposto com base nos postulados da tradução cultural e da poética. Quanto ao aporte para o embasamento teórico serão tomados como referência os textos: *Parole et utopie: Paradigmes de la transition postcoloniale chez ó Cadhain et Senghor* (2013) de Michael G. Kelly, *La poésie de Senghor*

et l'Afrique (2004) de Celina Scheinowitz e *A tradução literária* (2012) de Paulo Henriques Britto. Os estudos teóricos relevantes à pesquisa certamente estão ancorados pelos estudos da cultura, o movimento da *Négritude* e a crítica sobre esta produção, todavia, aplicada à leitura de textos poéticos.

Palavras-Chave: Tradução. Simbolismo. Poesia. Senghor. *Négritude*.

ABSTRACT

The article presents the first translation of the poem *The Man and the Beast* of Léopold Sédar Senghor, chosen poem of the book *Éthiopiques* (1956) for the portuguese language. The text is resulting from the project *Translation of poems of Léopold Sédar Senghor: Modernism, Négritude and Africanidade* that he has as object, the critical analysis and translation of some poems of the mentioned book. The work of the writer that was born in Senegal belongs to the axis of African literary production francophone modern. The project is developed since april 2017 in the department of Letters, Campus Binacional of the Federal University of Amapá. Among the procedures methodological employees for the writing of this study, he/she stands out first, that will be made the context of the writing and work of Senghor. Soon afterwards, with base in the pointed concepts in the extent of the Studies of the Translation and the use of the Compared Literature as method, intends the presentation of the poem in French, following by the translation in Portuguese language. We emphasized that during the reading course will be made an analysis of the text proposed with base in the postulates of the cultural translation and of the poetic. As for the theoretical contribution they will be taken as reference the texts: *Parole et utopie: Paradigmes de la transition postcoloniale chez ó Cadhain et Senghor* (2013) of Michael G. Kelly, *La poésie de Senghor et l'Afrique* (2004) of Celina Scheinowitz and *A tradução literária* (2012) of Paulo Henriques Britto. The important theoretical studies to the research, certainly, are in agreement with the studies of the culture, the movement of *Négritude* and the critic about this production, though, applied to the reading of poetic texts.

Key words: Translation. Symbolism. Poetry. Senghor. *Négritude*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma abordagem sobre a obra de Léopold Sédar Senghor, poeta senegalês representativo da literatura francófona moderna. O autor trata-se de um intelectual renomado, líder político e educador no Senegal, e que ficou conhecido no mundo como pai da *Négritude* ao lado de outros dois autores: o guianense, Léon Gontran-Damas e o martiniquense, Aimé Césaire. Como escritor, Senghor tornou-se ilustre não somente pela sua vasta produção poética, que traça pontos importantes da literatura escrita em língua francesa e é inspirada no contexto cultural africano, mas também, pela sua longa carreira política de luta pela independência do Senegal.

Dentre as obras de Léopold Sédar Senghor, escolheu-se a que está sendo estudada na tese de doutorado *Tradução cultural, intersemiótica e Négritude nos poemas de Bruno de Menezes e de Léopold Sédar Senghor: Modernismo na obra Batuque e Éthiopiennes*. O livro foi retirado do acervo *Oeuvres Poétiques* e a edição utilizada foi publicada no ano de 1990. Contudo, ressalta-se que esse livro foi reproduzido, pela primeira vez, em 1956.

Na pesquisa empreendida pelo projeto, estudou-se alguns teóricos na área da tradução, notadamente, Werner Heidermann (2001) e Susan Bassnett (2003). Contudo, há também pontos para compreensão dos aspectos culturais elevados a partir dos pressupostos de Hommi Bhabha (1998) e outros autores. Na poética foram lidos Paul Zumthor (2010) e Todorov Tzvetan (2014), mas os conceitos dados por esses autores não serão abordados neste artigo.

A princípio, a pesquisa destinou-se ao estudo da crítica literária já publicada sobre a obra do autor Léopold Sédar Senghor. Nesse contexto, estudaram-se os pressupostos de Chirila (2011) aliados à reflexão crítica do movimento conhecido como *Négritude*, abordado à luz das definições de Janós Riesz, especialmente, no texto *Négritude, francofonia e cultura africana: Léopold Sédar Senghor como paradigma* (2001). Quanto ao aporte para o embasamento teórico, no qual, delineou-se este artigo, escolheram-se estudos mais recentes da crítica literária sobre a produção de Senghor, são os textos: *Parole et utopie: Paradigmes de la transition postcoloniale chez ó Cadhain et Senghor*

(2013) de Michael G. Kelly e *La poésie de Senghor et l'Afrique* (2004) de Celina Scheinowitz.

Nesse sentido, o ponto de partida para discussão dos temas propostos surgiu a partir da dinâmica utilizada pela crítica literária, sobretudo, a que é feita na França e aponta no mundo os pontos de interseção ou de separação que definem o lugar das chamadas literaturas francesas e francófonas. Assim como, os fatores sejam eles mercadológicos culturais e sociais que promovem a produção, distribuição e recepção destes autores na França e em âmbito internacional.

Para iniciar, é preciso antes, entender qual percepção teórica e que abordagem foi feita para a definição do termo *francofonia* neste contexto. Assim, aponta-se para a definição apresentada por Dominique Combe, em *Quelques questions contemporaines de la francophonie littéraire*, artigo publicado em 2010, pela primeira vez, mas, reeditado em 2014 em *Anthologie de la littérature francophone* de Pert Vurm, no qual se lê:

À l'entrée « francophone », le Trésor de la langue française donne deux définitions: « celui (celle) qui parle le français; « en parlant d'une collectivité, dont la langue officielle ou dominante est le français », et à : « francophonie » : « ensemble de ceux qui parlent français ; plus particulièrement, ensemble des pays de langue française ». L'adjectif « francophone », qui doit s'entendre dans un sens purement linguistique et descriptif, s'applique à une communauté de sujets (groupe ethnique, peuple ; nation) qui parle français et, par extension, qui écrit en langue française. Le français peut alors être langue première ou seconde, langue nationale ou étrangère, mais il doit remplir une fonction véhiculaire (COMBE, 2014, p.07).

Assim, compreende-se que *francófono* apresenta duas definições, a saber: a primeira, que designa a pessoa que fala francês. No segundo caso, quando se trata de uma coletividade, na qual, a língua oficial ou dominante é a francesa. O adjetivo francófono deve ser compreendido em termo puramente linguístico e descritivo, e se aplica a uma comunidade de sujeitos que falam francês, e por consequência, escrevem em língua francesa. O francês pode ser a primeira ou segunda língua, nacional ou estrangeira, mas deve cumprir

uma função veicular, ou seja, de difusão, propagação e transmissão da língua em seus objetivos comunicacionais, sejam eles orais ou escritos.

Nesse sentido, considerando a dinâmica francesa contemporânea e sua representação sobre o mercado literário, sobretudo das obras escritas e publicadas neste idioma, assim como, as instituições culturais mais influentes (tais como os prêmios literários, coleções, editoras, listas escolares, e principalmente, as mídias culturais) responsáveis pela atualização e publicação dos autores contemporâneos; sublinham-se um posicionamento cada vez mais central ocupado por um paradigma distinto de escritores, os quais, a origem nacional não francesa complica bastante a sua categorização.

Essa categoria de escritores, os quais, a língua materna é estrangeira à comunidade onde ele se encontra, é relativamente confusa quanto a sua composição. Para teóricos como Janós Riesz, esses escritores chamados francófonos são aqueles que a língua materna não é o francês, por isso, eles são chamados de alofones. Mas, apesar de não terem a língua francesa como materna, eles produzem literatura no idioma. Logo, esta seria chamada de literatura alofone, que por sua vez, não deriva de traduções ou nasceu da língua concebida desde o nascimento pelo escritor, mas sim, que surgiu de uma aquisição transcultural variável à sua época, lugar e contexto social. Frequentemente, essa literatura teve, como ponto de partida para a sua criação, o uso da língua francesa aplicada a partir da perspectiva de uma pessoa que adquiriu a língua fora da França metropolitana, sob diversos contextos.

DO COSMOPOLITISMO À FRANCOFONIA

Assim, os autores que compõem o cenário da designada *Literatura francófona* são apresentados, portanto, num outro sistema que não engloba a literatura francesa, mas que na verdade, é englobado por ela, para designar a produção feita em língua francesa, fora da França, por pessoas de várias nacionalidades. Esses autores, em sua maioria, optaram por publicar seus escritos no idioma, com o intuito de facilitar a distribuição de sua obra no mercado mundial, uma vez que, caso esses autores decidissem publicar em seu idioma nacional, eles teriam menos visibilidade quanto à consolidação de sua obra literária e o

mercado ficaria mais restrito devido emprego de um idioma ou dialeto falado somente em determinadas regiões, países ou locais específicos.

Dada essa constatação, entende-se que o cosmopolitismo, fato discutido em várias ciências na área de humanas é, portanto, um fenômeno social, e que ocorre também no âmbito literário. E é com base nessa perspectiva que se busca compreender, se de fato, há um eixo que distingue as literaturas escritas em língua francesa, e por quais motivos, essa separação ocorre. Pois, a literatura alofone na França é antes de tudo, consequência de um movimento global, no qual, encontramos em todos os países desenvolvidos economicamente, questões transculturais ligadas à migração, mundialização e a abertura de fronteiras. Esses mecanismos propostos como meio de interação social, fazem-se necessário para o desenvolvimento de uma indústria móvel, consumista e modelada, conforme os interesses das grandes distribuidoras de livros e os prêmios literários no mundo.

Com base nessa afirmação, para continuar, é preciso também se perguntar: quantos livros de autores gregos, para aquisição no idioma, se tem acesso em livrarias, nos últimos anos, para que eles sejam comprados no idioma em que foram escritos? A maioria das pessoas lê os autores nas línguas em que publicaram originalmente? Quantos textos, recentemente, foram publicados em wolof, berbère ou malinké fora da África? Essas questões são facilmente resolvidas pelas editoras, que primeiro, traduzem para os idiomas mais falados e lidos, tais como: o inglês, francês e o espanhol.

Sabe-se também que a maioria dos leitores não tem acesso a muitas línguas, logo, para o leitor e para o mercado, é mais confortável obter o produto finalizado, pronto para o consumo. Encaixotado, como um pacote de informações. Neste empacotamento, são feitas uma série de supressões que distinguem um lugar, um povo, uma cultura da outra. E, a crítica, emproada de tarefas, recorre aos estudos comparativos e culturais para melhor compreender a produção literária, seja aquela escrita na Europa para europeus ou escrita em qualquer lugar; para europeus e para outras pessoas do mundo.

Assim chegamos ao exemplo da *Négritude*. E entendemos os critérios que diferem os autores do centro do sistema literário (europeu) e os francófonos. Os últimos, nem sempre, têm ligação com

a história da França. Mas, em sua maioria, eles têm uma relação de colonizados ou ex-colônias, por exemplo, as comunidades territoriais e os departamentos ultramarinos. Os autores francófonos têm o francês como língua materna, segundo idioma ou língua de comunicação. E assim, como os autores não aceitam uma classificação étnica de sua obra, eles desejam incorporar seu pertencimento na literatura mundial, não local e nem francesa. A produção francófona designaria, portanto, autores que produzem em língua francesa para incitar um processo de independência literária de seus locais de origem e que rejeita o assimilacionismo europeu.

Sobre o termo *Négritude*, pode-se ler em *Anthologie de la littérature francophone*, o seguinte apontamento sobre o posicionamento do líder do movimento Léopold Sédar Senghor:

Senghor développe l'idée d'une *Négritude* positive, constituée par l'ensemble des richesses culturelles du monde noir, la revendication d'une différence fondatrice et d'une source tout aussi première et vitale que la culture occidentale: « Objectivement, la *Négritude* est un fait: une culture. C'est l'ensemble des valeurs, économiques et politiques, intellectuelles et morales, artistiques et morales. Subjectivement, la *Négritude*, c'est aussi assumer les valeurs de civilisation du monde noir, les actualiser et féconder, au besoin avec les apports étrangers, pour le suivre par soi-même et pour soi, mais aussi pour les faire vivre par et pour les autres, apportant ainsi la contribution des Nègres nouveaux à la civilisation de l'Universel » (VURM, 2014, p.54).

Do local ao universal. Senghor desenvolve a ideia de que a Negritude é positiva, e é constituída pelo conjunto de riquezas culturais do mundo negro e a reivindicação de uma diferença fundadora; de uma fonte primeira, vital na cultura ocidental. Objetivamente, a Negritude é um fato: uma cultura. É o conjunto de valores, econômicos e políticos, intelectuais, morais e artísticos. Subjetivamente, é também assumir os valores de civilização do mundo negro, atualizá-los e fecundá-los, necessários aos aportes estrangeiros, para seguir por e para si mesmo, mais também, para saber fazer e viver com os outros, aportando assim, a contribuição dos Negros à civilização Universal.

REFLEXÕES LITERÁRIAS E A TRADUÇÃO DO POEMA *L'HOMME ET LA BÊTE*

Durante a execução do projeto *Tradução de poemas de Léopold Sédar Senghor: Modernismo, Négritude e Africanidade* propõe-se que poemas retirados do livro *Ethiopiennes* (1956) de Léopold Sédar Senghor sejam apresentados, pela primeira vez, em língua portuguesa do Brasil. Assim sendo, este artigo apresenta o primeiro resultado das traduções que serão feitas ao longo desta pesquisa, na qual, se prevê a conclusão para o fim do ano 2019.

O poema, *L'Homme et la Bête (pour trois tabalas ou tam-tam de guerre)* será apresentado, primeiramente, em língua francesa. Em seguida, tem-se o poema inédito, em língua portuguesa. Neste tópico serão evidenciadas as considerações e as escolhas feitas no processo de tradução. Eis o poema na íntegra:

L'HOMME ET LA BÊTE

(pour trois tabalas ou tam-tam de guerre)

Je te nomme Soir ô Soir ambigu, feuille mobile je te nomme.
Et ce l'heure des peurs primaires, surgies des entrailles
d'ancêtres.

Arrière inanes faces de ténèbre à souffle et mufle maléfiques!
Arrière par la palme et l'eau, par le Diseurs-des-choses très
cachées!

Mais informe la Bête dans la boue féconde qui nourrit
tsétsé stégomyas
Crapauds et trigonocéphales, araignées à poison caïmans
à poignards.

Quel choc soudain sans éclat de silex!
Quel choc et pas une étincelle de passion.
Les pieds de l'Homme lourd patinent dans la ruse,
où s'enforce sa force jusques à mi-jambes.
Les feuilles les lient des plantes mauvaises. Plane sa
pensée dans l'abrume.
Silence de combat sans éclats de silex, au rythme
du tam-tam tendu de sa poitrine
Au seul rythme du tam-tam que syncope la Grande-Rayée
à sénestre.
Sorcier qui dira la victoire!
Des griffes paraphent d'éclairs son dos de nuages

houleux
La tornade rase ses reins et couche les graminées de
son sexe
Les kaïcédrats sont émus dans leurs racines
douloureuses
Mais l'Homme enforce son épieu de foudre dans les
entrailles de lune dorées très tard.
Le front d'or dompte les nuages, où tournoient des
aigles glacés,
Ô pensée qui lui ceint le front! La tête du serpent est
son œil cardinal.

La lutte est longue trop! dans l'ombre, longue des trois
époques de nuit millésime.
Force de l'Homme lourd les pieds dans le potopoto
fécond
Force de l'Homme les roseaux qui embarrassent son
effort.
Sa chaleur la chaleur des entrailles primaires, force de
l'Homme dans l'ivresse
Le vin chaud du sang de la Bête, et la mousse pétille
dans son cœur
Hê! vive la bière de mil à l'Initié!

Un long cri de comète traverse la nuit, une large
clameur rythmée d'une voix juste.
Et l'Homme terrasse la Bête de la glossolalie du chant
dansé.
Il la terrasse dans un vaste éclat de rire, dans une danse
rutilante dansée
Sous l'arc-em-ciel des sept voyelles. Salut Soleil-levant
Lion au-regard-qui-tue
Donc salut Dompteur de la brousse, Toi Mbarodi!
Seigneur des forces imbéciles.

Le lac fleurit de nénuphars, aurore du rire divin.
(SENGHOR, 1990, p.103-105)

Em seguida, tem-se a tradução proposta para a língua portuguesa do Brasil:

O Homem e a Besta

(para três tabalas ou tam-tam de guerra)

Eu te nomeio Noite ô Noite ambígua, folha móvel, eu te nomeio.

E, nesta hora de medos primários, surgidos das entranhas dos ancestrais

Atrás, inútil, frente à treva que venta e grosso maléfico!

Atrás pela palma e água, pelo Dizer-das-coisas muito escondidas!

Mas, informe a Besta na lama fecunda que se alimenta cobra tsétsé stégomyas

Sapos et trigonocéfalos, aranhas venenosas, crocodilos ao punhal.

Que choque, de repente, sem tiro de sílex!

Que choque e não uma faísca de paixão.

Os pés do Homem pesado patinam na astúcia, onde se afunda a força até o joelho.

As folhas os ligam às plantas malvadas. Plana seu pensamento nublado.

Silêncio de combate sem tiros de sílex, no ritmo do tam-tam suspenso no colo

O único ritmo do tam-tam que síncope da Grande- Cruzada senestre.

Feiticeira que dirá a vitória!

Das unhas rubricam relâmpagos, suas costas de nuvens onduladas

O tornado raspa seus rins e dorme germinado de seu sexo

Os kaïcédrats estão emocionados nas suas raízes dolorosas

Mas, o Homem adentra sua espingarda de faísca dentro das entranhas de lua douradas bem tarde.

O fronte de ouro doma as nuvens, onde giram as Águias geladas,

Ô pensamento que franze a testa! A cabeça da serpente é Seu olhar cardinal.

A luta é longa, muito! na sombra, longa de três épocas de noite milésima.

Força de Homem pesado, os pés no potopoto fecundo

Força de Homem os juncos que embaraçam seu
esforço.
Seu calor, o calor das entranhas primárias, força de
Homem na embriaguez
O vinho quente do sangue da Besta e a espuma borbulhante
no seu coração
Hê! Viva a cerveja de mil, a Iniciada!

Um longo grito de cometa atravessa a noite, um largo
Clamor ritmado de uma voz justa.
E o Homem derruba a Besta da glossolalia do canto
dançado
Ele a derrubou numa vasta faísca de riso, numa dança
brilhante dançada
Sob o arco-íris das sete vogais. Saúdo o Sol-Levante
Leão com olhar que mata
Então, saúdo Domador da mata, tu Mbarodi!
Senhor das forças imbecis.

O lago flori de nenúfar, aurora do riso divino.
(SENGHOR, 1990, p.103-105- tradução nossa)

Assim, após a leitura do texto em francês e a tradução literária feita em português, reitera-se que durante as pesquisas realizadas na primeira etapa do projeto, houve como já mencionado, o estudo de textos críticos sobre a produção senghoriana. Nesse percurso, encontrou-se o apontamento feito por Celina Scheinowitz, no artigo *La poésie de Senghor et l'Afrique* publicado na revista *Éthiopique* em 2004. Nesse texto, a autora assinala:

La poésie senghorienne est marquée par un dualisme qui découle de la double appartenance du poète, son origine sénégalaise et sa formation française. Esprit modelé par la puissance coloniale française, L. S. Senghor garde cependant des rapports profonds avec ses racines africaines. Dans *Ethiopiennes*, l'Afrique n'émerge pas comme la description d'un panorama surgi de sa mémoire. Elle est plutôt une intimité sensuelle et mythique que le poète communique au lecteur à travers des notations concernant sa flore, sa faune, sa toponymie, son coloris, et par des allusions historiques et ethnologiques, comme si le lecteur partageait avec l'auteur la connaissance de l'objet, dans une connivence d'un savoir préalable de la réalité africaine (SCHEINOWITZ, 2004, p. 1).

Nas palavras de Scheinowitz, reforçando-se a citação, entende-se que a obra de Senghor é marcada pelo dualismo de sua formação linguística e cultural, a saber, africana e francesa. O espírito modelado pelo poder colonial francês guarda, em Senghor, entretanto, ligações profundas com as raízes africanas. Em *Éthiopiques*, a África emerge não como a simples descrição de um panorama natural surgido da memória do poeta. Ela é, antes de tudo, sensual e mítica, tanto que o escritor se comunica com leitor através das palavras que dizem respeito à sua flora, fauna, toponímia e suas cores. E, também, por se fazerem alusões históricas e etnológicas, como se o leitor dividisse com Senghor o conhecimento do objeto, de forma proporcional.

No poema, os temas que traduzem a cultura, a língua e a cor local são apresentados como se o leitor conhecesse ou soubesse, de maneira preliminar, de tal realidade. Não se sabe, portanto, se o autor ao escrever já previa a recepção crítica de sua obra nos países africanos, e dessa forma, valeu-se da criação literária para enaltecer seu povo e sua cultura. Ou, se ele escreveu em língua francesa poemas que têm como tema a África, em sua riqueza natural, para mostrar no idioma francês, características do continente, tomando-o simbolicamente, em seus aspectos universais. Ou ainda, se o autor teve ambas as intenções, pois, se estas eram a sua meta, elas certamente foram atingidas.

A coexistência entre os universos na obra transpõe a relação profunda que existe entre o poeta e a sua origem. O espaço onde ele nasceu a natureza do local, as nomenclaturas que existem na região africana, na qual, os aspectos do nacional se transformam em caracteres poéticos, de profundo caráter simbolista. Na obra de Senghor é preciso ler as entrelinhas, as formas, o som e as vozes da negritude que permeiam a sua produção. As paisagens criadas a partir das imagens representativas, de seu país, e que evidenciam as características culturais de uma nação. Na obra, como um todo, há várias evidências, nas quais, pode-se se identificar o *locus* de produção literária senghoriana.

As raízes culturais, sobretudo, são referenciadas. A poesia propõe uma intimidade sensorial, na qual, o poeta comunica ao leitor a partir de suas anotações sobre a natureza e o conhecimento de objetos musicais ou lugares do continente africano. Vejamos na primeira parte:

O Homem e a Besta

(para três tabalas ou tam-tam de guerra)

Eu te nomeio Noite ô Noite ambígua, folha móvel, eu te nomeio.

E, nesta hora de medos primários, surgidos das entranhas dos ancestrais

Atrás, inútil, frente à treva que venta e grosso maléfico!

Atrás pela palma e água, pelo Dizer-das-coisas muito escondidas!

Mas, informe a Besta na lama fecunda que se alimenta cobra tsétsé stegomyas

Sapos et trigonocéfalos, aranhas venenosas, crocodilos ao punhal.

No título do poema, já se constata a presença de duas figuras simbólicas: o Homem e a Besta. Nota-se que os substantivos estão escritos em letra maiúscula e evidenciam nomeação, própria. O uso da primeira pessoa é recorrente em todo o poema. O subtítulo “para três tabalas ou tam-tam de guerra” mostra que ele foi escrito para ser acompanhado por instrumentos musicais. Senghor também escreveu outros poemas que receberam acompanhamento de estilos musicais, como o jazz. Neste, especialmente, a presença marcante é dada pelos instrumentos de percussão: as tabalas e o tam-tam.

A referenciação inicia com outra imagem simbólica: a noite. O eu-lírico se manifesta em tom de evocação. A Besta figurada em caráter e sentido profundo, se alimenta de outros animais peçonhentos: cobra, moscas e mosquitos. No verso, percebe-se que as palavras aparecem em um conjunto formado pelos seguintes elementos: 1) a serpente; animal venenoso, asqueroso e de aspecto ameaçador, 2) a mosca tsé tsé; ser que pertence à família muscidae, transmissora da doença do sono. Essas moscas não existem nas Américas, mas, elas são comuns em certos lugares da África, e por fim, 3) o mosquito stegomyas; popularmente conhecido, no Brasil, como Aedes Aegypti, transmissor de doenças como a Chicungunha, o Zika Vírus e a febre amarela.

Esses são elementos que representam a natureza nociva e alimentam a Besta. Eles aparecem nos versos aliados aos crocodilos, sapos e o trigonocéfalo que também são cobras venenosas, assim como as aranhas. A condição do Homem é apresentada de forma metafórica e, novamente, a imagem da paisagem natural é recriada

pela poética. O tam-tam recupera o ritmo, a musicalidade provocada pela nasalização dos sons.

Compreende-se que a junção dessas unidades simbólicas forma uma espécie de léxico que remete o leitor de Senghor a um contexto de palavras singulares, que mesmo traduzidas para a língua portuguesa, não são vocábulos acessíveis, pois, para que se possa compreender o verso, pressupõe-se um conhecimento da forma ou da nomenclatura, desses seres, usada na biologia. O trigonocéfalo, por exemplo, é um substantivo masculino que designa um indivíduo que tem a cabeça triangular, ou mesmo, a serpente crotalídea que vive na Ásia e na América. A palavra “tsétsé” não foi traduzida por “mosca”, dada a inexistência do inseto no Brasil e do vocábulo em língua portuguesa. Por isso, entendemos que o termo deveria ser mantido, tal qual, no texto em francês, uma vez que o substantivo já existe, no outro idioma e nomeou tal inseto que não tem correspondente local.

De acordo Michael G. Kelly (2013/4) a caracterização retida nas obras escritas pelos dominados – incluem-se nesta questão, todos os países que, antes, foram colônias ou foram denominados por outros países europeus – em sua primeira forma, estes se consubstanciam a uma reivindicação fundadora da diferença coletiva entre os *dominados*. Além disso, as obras tornam-se uma pré-condição para uma individualização artística e a transformação criadora do status de dominado e se dirige à uma ou outras instâncias dominantes. A obra de Senghor se apoia na legitimidade. Ela desenvolve uma posição utópica potencialmente transformadora que liga o engajamento e a criação literária na língua do colonizador, durante o período em torno da independência de um povo colonizado. Qualificar esta posição utópica não é taxá-la de irrealismo, no quadro geral das transições pós-coloniais, segundo o autor. A nosso ver, em se tratando da poética de Senghor, seria mais adequado nomeá-la surrealista, simbólica.

Assim, continuando a tradução, tem-se:

Que choque de repente sem tiro de sílex!
Que choque e não uma faísca de paixão.
Os pés do Homem pesado patinam na astúcia,
onde se afunda a força até o joelho.
As folhas os ligam às plantas malvadas. Plana seu
pensamento nublado.

Silêncio de combate sem tiros de sílex, no ritmo
do tam-tam suspenso no colo
O único ritmo do tam-tam que síncope da Grande- Cruzada
à senestre.
Feiticeira que dirá a vitória!

Instauram-se nos versos, duas referências, na construção poética, presentes nas figuras de estilo e de linguagem, a saber, a antítese e a sinestesia. A primeira é provocada por um choque, mas, sem o som. Um tiro de pedra, o sílex. Essa palavra designa uma rocha sedimentar silicatada, constituída de quartzo criptocristalino, que dura muito e tem uma densidade elevada. O mineral apresenta-se geralmente compacto, de cor cinzenta e negra. A pedra tem fratura concoidal, que ocorre sob a forma de nódulos ou massas em formações de giz ou calcário. Ela pode apresentar várias impurezas como argilas, carbonato, silte, pirita e matéria orgânica. O sílex partido, com arestas cortantes, foi utilizado pelos homens pré-históricos como arma e instrumento de corte.

Por isso, o resultado, que poderia existir se houvesse o tiro, seria rarefeito. Seria, então, conferido pela faísca, não necessariamente o fogo, o elemento natural, mas de paixão. Logo, fogo e paixão são comparativos de luminosidade, sensações visuais e de sentimentos, causados na oposição, em contraste. No processo de tradução, alguns dos termos, entre eles o sílex, tiveram que ser estudados, pois, eles apresentavam definições que não necessariamente são comuns na língua portuguesa e mesmo na teoria literária.

Outras vezes, além de analisar a semântica do vocábulo, foi preciso escolher não somente o sentido, mas qual seria a palavra mais adequada à imagem proposta na poética senghoriana. Sabe-se que “a operação de tradução consiste precisamente em transformar o estrangeiro – o estranho – no conhecido, transpondo-o de um idioma alheio para o do leitor” (BRITTO, 2012, p.69). Por esse motivo, o tradutor não pode se limitar as características gerais do texto, ele precisa reproduzi-las com o estilo do autor. Para tanto, o tradutor deve se informar sobre autor e obra a ser traduzida e exercer seu senso de medida.

Continuamos, assim, com a estrofe seguinte:

Das unhas rubricam relâmpagos, suas costas de nuvens
onduladas

O tornado raspa seus rins e dorme germinado
 de seu sexo
 Os kaïcédrats estão emocionados nas suas raízes
 dolorosas
 Mas, o Homem adentra sua espingarda de faísca dentro
 das entranhas de lua douradas bem tarde.
 O fronte de ouro doma as nuvens, onde giram as
 Águias geladas,
 O pensamento que franze a testa! A cabeça da serpente é
 Seu olhar cardinal.

Outra questão deve ser pontuada, quando se trata da tradução literária, muitas vezes, a língua-fonte possui apenas um item lexical, ou forma verbal, ou outro elemento qualquer, quando a língua-meta possui mais de um em cada caso, e o tradutor tem de optar por uma ou por outra estrutura correspondente. Nem sempre é fácil saber qual das formas deve ser usada (BRITTO, 2012, p. 77). Por exemplo, nos versos acima, os elementos da natureza mencionados, tais como, o relâmpago, as nuvens e a lua estão aliados, de forma oculta, ao sentido de personificação, não necessariamente pela presença de aspectos humanos nestes vocábulos. Mas, devido a edificação semântica que se compõe pela citação de substantivos que remetem às partes do corpo (rins e fronte) que existem no homem e em outros animais. Na palavra “kaïcédrats” optou-se em não se fazer tradução, uma vez que se trata de uma árvore, característica da savana africana e que também, assim como as tsétsé não existe no Brasil. Portanto, não há em português uma palavra que corresponda ao nome, de fato, desta árvore que é descrita com raízes longas e fortes.

A tradução de poesia, não é fácil, tão pouco tarefa mecanizada e que tenha correspondentes simultâneos nos dois idiomas. Por esse motivo, nesta tradução, optamos, em alguns pontos, em não traduzir determinados termos, porque às vezes eles existem no idioma francês, mas não existe correspondência na língua portuguesa. Normalmente, essa escolha foi feita porque o objeto ou a coisa que é definida pelo uso do nome não existe no país. Nesse sentido, pontua-se que a recepção crítica do poema traduzido tem como público imediato pessoas que falam ou escrevem no português brasileiro. Sabe-se, inclusive, que o português é idioma de outros territórios, contudo, não foi investigado se nestes países, pontualmente, se estas palavras existem.

O simbolismo é frequente na representação do Homem. Palavras de léxico bélico estão presentes no poema em francês e permaneceram na tradução para o português (tiro, espingarda, luta). Poeticamente criam-se imagens surreais, a princípio, pela nomeação da noite que situa na escrita como um espaço de medos. Algumas vezes, o canto épico lembra a poesia clássica, e as imagens surreais o inferno de Dante.

Nos versos, pode-se ler:

A luta é longa, muito! na sombra, longa de três
épocas de noite milésima.
Força de Homem pesado, os pés no potopoto
fecundo
Força de Homem os juncos que embaraçam seu
esforço.
Seu calor, o calor das entranhas primárias, força de
Homem na embriaguez
O vinho quente do sangue da Besta e a espuma borbulhante
no seu coração
Hê! Viva a cerveja de mil, a Iniciada!

Nesta estrofe a passagem de tempo é indicada no poema, tal como em uma narrativa em “três épocas de noite milésima” proporcionando, assim, um prolongamento do tempo, simbolicamente descrito no verso. O Homem, pesado em seu corpo, tem a força. Na estrofe, ela se inscreve como símbolo de energia vital. O vigor é intensificado nas linhas do poema pela repetição da palavra “força”, mostrando o homem, em sua robustez. No mesmo verso, se tem a antítese construída a partir de duas unidades da natureza: o homem e o potopoto; uma ave trepadora comum na África ocidental.

Nos versos que encaminham para o fim da estrofe, a sinestesia é recorrente. A figura estilística provoca cruzamento de percepções sensoriais. Na linguagem poética, ela é expressa na associação de palavras, nas quais, ocorre a combinação de sensações diferentes em um só enunciado. Como se pode ver no emprego das palavras calor e quente na composição: “o calor das entranhas primárias”; “O vinho quente [...]”. Elas são termos que remetem ao leitor sensações, neste caso, térmicas: no primeiro, a partir do imaginário do espaço do ventre materno; e no segundo, a bebida quente que provoca sensações de embriaguez que causa exaltação, êxtase.

Nesse e em outros poemas do livro *Éthiopiques* é possível observar características que são inerentes à obra senghoriana e a sinestesia, certamente, é uma delas. Sabe-se que essa figura de estilo aparece nas obras de outros poetas, os quais, Senghor admirava profundamente. Entre eles, destaca-se, o poeta, Charles Baudelaire. Muitas características são comuns aos dois escritores, como por exemplo, a escrita simbolista e o uso de figuras de linguagem que valorizam a musicalidade dos versos. A rima, apresenta-se internamente no poema *l'Homme et la Bête* e os vocábulos tendem a exprimir ritmo, como o do tambor africano, conforme foi evidenciado no subtítulo do poema.

A última parte do texto lírico foi, assim, traduzida:

Um longo grito de cometa atravessa a noite, um largo
Clamor ritmado de uma voz justa.
E o Homem derruba a Besta da glossolalia do canto
dançado
Ele a derrubou numa vasta faísca de riso, numa dança
brilhante dançada
Sob o arco-íris das sete vogais. Saúdo o Sol-Levante
Leão com olhar que mata
Então, saúdo Domador da mata, tu Mbarodi!
Senhor das forças imbecis.

O lago flori de nenúfar, aurora do riso divino.

O silêncio das antíteses anteriores é cortado pelo grito de um cometa. Mais uma vez, a personificação do corpo celeste ocorre devido a inclusão de uma característica que não é exclusiva do ser humano, mas também, de outros animais: o ato de gritar. Compreende-se, pois, este gesto vocal como um ato de libertação, ou mesmo, como a manifestação de um povo silenciado ao longo dos anos. A emancipação, que não era somente literária, proposta pelos autores da *Négritude* registra a voz de uma coletividade simbolizada por cada palavra da escrita do poeta. A emancipação coletiva, neste caso dos povos africanos, inicia a partir da individualidade do escritor que propõe um espaço literário, no qual, figura a presença do fator cultural, histórico e geográfico.

A literatura é usada para transcender as tensões sociais oriundas do processo de colonização dos territórios africanos. Na linguagem literária, o espaço nacional é recriado em aspectos simbólicos. A língua

utilizada pelo autor, o francês, representa a nosso ver, a constituição de um patrimônio específico a partir da aquisição de uma cultura além daquela que pertence o escritor.

De volta a leitura, encontra-se no terceiro verso “E o Homem derruba a Besta da **glossolalia** do canto dançado”. O termo destacado significa dom de línguas. No poema, o Homem vence a glossolalia que descreve um evento que, segundo os princípios da religião cristã, aconteceu no dia de Pentecostes. Os povos reunidos, nesse dia, conseguiram ouvir a mensagem de Deus na língua ou dialeto que falavam. E, nessa comunicação entre Deus e os homens, registrava-se que todo aquele que tinha sido purificado não deveria ser rejeitado, independentemente de sua origem.

Mais adiante, os versos que encerram o poema apresentam singularmente animais africanos, e também, a natureza que representa o país, tais como, a figura de Mbarodi, símbolo da nação africana representada pelo rei da selva, o leão. O termo tem entre seus significantes, as seguintes definições: assassino, leão e campeão. No texto, o substantivo soa como um vocativo que encerra e que simboliza a vitória, como parte de uma composição surreal, onírica.

Contudo, ao encerrar esta leitura crítica e o texto em língua portuguesa, reiteramos que se trata de uma proposta de tradução literária, que sugere aos leitores que a ela tiverem acesso, o desvelar da poética simbolista de Léopold Sédar Senghor. Concordamos, assim, com Britto (2012) que afirma que a tradução que ocorre de um idioma para outro, não pode corresponder completamente aos sentidos criados pelo texto fonte.

Por esse motivo, ressalta-se a importância de informar que a tradução proposta objetiva alcançar por meio do estudo da obra do autor, assim como da fonte crítica existente, seja ela atual ou contemporânea à publicação, um texto que possa incitar os leitores em língua portuguesa a buscar, de fato, a publicação escrita em língua francesa. Para assim, conhecer o universo poético simbolista a partir da leitura dos poemas contidos em Éthiopiennes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução apresentada, assim como, as considerações feitas a partir da teoria literária são proposições da pesquisa *Tradução de poemas de Léopold Sédar Senghor: Modernismo, Négritude e Africanidade* desenvolvida na Universidade Federal do Amapá. Pretende-se, ao longo da execução do projeto, a publicação de alguns poemas, para dessa forma, apresentar para os leitores na língua portuguesa um pouco da obra de um dos autores mais importantes da literatura francófona.

A tarefa de traduzir, para lembrar o apontamento de Benjamin (2008), deve comunicar, a princípio, algo de uma língua para outra. Alguns termos permanecem simbolizados e cabe ao tradutor fazer as escolhas, encontrar as possibilidades para que a obra seja atualizada em outro idioma.

Para Britto, “traduzir – principalmente traduzir um texto de valor literário – nada tem de mecânico: é um trabalho criativo. O tradutor não é necessariamente um traidor e não é verdade que as traduções ou bem são belas ou bem são fiéis; beleza e fidelidade são perfeitamente compatíveis” (BRITTO, 2012, p. 19).

Nesses aspectos teóricos, a tradução e a criação literária podem ser consideradas a mesma coisa. Muitos autores defendem a ideia que o processo de tradução é tão modificado, que ele não difere tanto da criação, visto que o primeiro é a resultante de alguém que leu algo, e por base subjetiva, fez as suas escolhas para traduzir a obra. O fato é que, de modo geral, os leitores de literatura que leem obras traduzidas, sejam elas por profissionais pesquisadores ou não, dos autores que traduzem, desejam profundamente, em sua maioria, encontrar na tradução respeito ao sentido do texto tido como original.

Propomos, assim, que a tradução de *l’Homme et la Bête* configure no cenário da tradução literária brasileira, como um texto que possa reportar, mesmo que parcialmente, os leitores ao texto fonte. Além de Senghor, há outros autores da *Négritude* e da literatura francófonas moderna, igualmente importantes, para a literatura mundial que permanecem sem tradução.

Ao partir do pressuposto que a literatura é um veículo de

compartilhamento entre as culturas, línguas e pessoas, entendemos o quão fundamental é incitar o cosmopolitismo literário, para dessa forma, enfrentar possíveis embates culturais ou outros comportamentos derivados do preconceito e o julgamento antecipado, desta ou daquela cultura.

As obras, assim como as culturas, devem ser compartilhadas em caráter universal. Dessa forma, encerramos, pois, com a seguinte reflexão: no caso do texto poético, não se trata de produzir um texto que apenas contenha as mesmas informações que o original. Trata-se de produzir um texto que provoque no leitor um efeito de literariedade – um efeito estético, portanto – de tal modo análogo ao produzido pelo original que o leitor da tradução possa afirmar que leu determinado autor (BRITTO, 2012, p 50).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. J. S. Trad. cultural, intersemiótica e Négritude nos poemas de Bruno de Menezes e de Léopold Sédar Senghor: Modernismo afro-paraense em Batuque e Les Éthiopiennes. In: BAALBAKI, A. et al. (Orgs.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações (8)**. Rio de Janeiro: UERJ/Programa de Pós-graduação em Letras, 2015.

ARROJO, R. **Oficina de Tradução: a teoria na prática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

BASSNETT, S. **Estudos de tradução: Fundamentos de uma disciplina**. Lisboa: fundação Calouste Gulbekian, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRANCO, L. C. (Org.). **A tarefa do tradutor de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: FALE/ UFMG, 2008.

BRITTO, P. H. **A tradução literária**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

CHIRILA, I. D. Francofonie, allophonie et cosmopolitisme: Prolegomènes pour une nouvelle littérature contemporaine. **Duke: University Duke**, 2011, p.72-92. Disponível em <<<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10349.pdf>>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

COMBE, D. Quelques questions contemporaines de la francophonie littéraire. In : **Anthologie de la littérature francophone**. VURM, Petr. Masarykova univerzita: Brno, 2014.

HEIDERMAN, W. (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução, 2001.

KELLY, M. G. Parole et utopie: Paradigmes de la transition postcoloniale chez Ó Cadhain et Senghor. In: **Revue de littérature comparée**, 2013/4 (n° 348), p. 441-457. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2013-4.page-441.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RIESZ, J. Négritude, francofonia e cultura africana: Léopold Sédar Senghor como paradigma. In: **Africana Studia**, n. 04, 2001. Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p. 149-162. Consultado em 14 jun. 2017. Disponível em <<http://www.africanos.eu/ceaup/uploads/AS04_149.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

SCHEINOWITZ, C. La poésie de Senghor et l'Afrique. Ethiopiques n. 73. In : **Littérature, philosophie et art**. 2º semestre, 2004. Disponível em <<http://ethiopiques.refer.sn/spip.php?page=imprimer-article&id_article=112>>. Acesso em : 27 abr. 2018.

SENGHOR, L. S. **Oeuvre poétique**. Paris: Éditions du Seuil, 1990.

TZVETAN, T. **Simbolismo e interpretação**. Trad. Nícia Adan Bonatti. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2010.

Recebido em: 27/04/2018

Aceite em:30/05/2018

A INFLUÊNCIA DA ORDEM NO PORTUGUÊS
BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DOS
ADJUNTOS ADVERBIAIS EM *CORPUS*
FALADO DO DIALETO MINEIRO

5

THE INFLUENCE OF THE ORDER IN
BRAZILIAN PORTUGUESE: AN ANALYSIS
OF ADVERBS IN A SPOKEN CORPUS FROM
THE DIALECT OF MINAS GERAIS

SENE, Marcus Garcia

Doutorando e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP/FCLAr/CAPES).

ORANGES, Caio Santilli

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

GARCIA, Bruna Loria

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicitar a influência da ordem no português contemporâneo para analisar os adjuntos adverbiais e discutir a terminologia utilizada pela Nomenclatura Gramatical Brasileira, a qual coloca os adjuntos como sendo termos acessórios da oração. Analisamos, a partir do *corpus*, até que ponto tais termos podem ser considerados como acessórios ou integrantes, partindo da importância desses para a construção do significado das orações. Para tanto, o trabalho parte da observação de um corpus falado, constituído por entrevistas transcritas retiradas do projeto mineirês, da professora Jânia Ramos, e da fala Uberabense retiradas do Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR). Observamos, assim, aspectos que concernem à ordem, os quais

colaboram para a discussão sobre a terminologia e a função dos advérbios.

PALAVRAS-CHAVE: Adjuntos Adverbiais; Termos integrantes; Ordem Direta; NGB.

ABSTRACT

This article aims to treat the influence of the order in the modern Portuguese language, to analyze the adverbs and to discuss the terminology used by the Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), in which the adverbs are classified as non-obligatory terms of the clause. From a collected *corpus*, we analyze when the adverbs can be classified as obligatory or non-obligatory terms of the clause, considering the importance of these terms for the meaning of the phrase. To do that, the analysis make usage of transcribed interviews taken from *projeto mineirês*, by the professor Jânia Ramos, and Grupo de Estudos Variacionistas (GEVAR). We observe important aspects related to the order, that are used to step up the discussion about the terminology and the adverbs function.

KEYWORDS: Adverbs; Mandatory terms; Direct Order; NGB.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Percorrendo o histórico de ensino de língua portuguesa no Brasil, sabe-se que o ensino de gramática, sobretudo nas escolas básicas, tem sido primordialmente prescritivo, pautando-se em regras normativas tidas como responsáveis pelo “bem falar”. Além disso, a língua portuguesa é considerada, pela grande maioria, uma língua homogênea e, em geral, o ensino de Língua Portuguesa é limitado às nomenclaturas e classificações propostas pelas gramáticas normativas tradicionais. Esta metodologia pode ser uma das responsáveis pelo desinteresse dos alunos sobre o tópico aqui abordado pois, segundo o que é apresentado por estes, tal ensino de gramática carece de flexibilidade e aplicabilidade em seu dia a dia.

Sendo a escola representante de uma instituição socialmente coersiva, corretiva e unificadora, a variedade padrão é sempre a

variedade ensinada pela escola, o que não seria um problema, se não fosse a única que gozasse de espaço no ambiente escolar, tanto nas séries iniciais quanto nas finais. No entanto, conforme apontam diversos estudos (cf. WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, 1968; LABOV, 1972), as línguas não são homogêneas, já que são fatos sociais e expressam formas como determinadas comunidades veem o mundo. Porém, os métodos utilizados para o ensino de língua no Brasil, infelizmente, por serem pautados em nomenclaturas e classificações normativas, ainda são problemáticos e não são capazes de desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos em situações reais de uso da língua.

É nesse contexto de discussão sobre qual tipo de gramática deve ser ensinado e de que forma ele deve ser feito que surge, com os linguistas, outras discussões envolvendo os adjuntos adverbiais: nomenclatura gramatical que, atualmente, tem sido bastante discutida por diversos aspectos, tanto por se assemelhar progressivamente com os complementos verbais quanto por sua distinção de termo acessório da oração. Algumas correntes linguísticas se colocam contra essa distinção, já que, baseadas em uma gramática de valências, defendem a relevância desses complementos julgados como acessórios para a oração da qual fazem parte.

Inicialmente, o presente artigo tem como objetivo diferenciar ordem direta de ordem indireta na estrutura das orações, descrevendo suas funções discursivas em níveis textuais. Em seguida, analisa-se o uso da categoria gramatical dos adjuntos adverbiais, baseado em *corpora* retirados (i) do projeto da Professora Jânia Ramos (PROJETO MINEIRÊS: A CONSTRUÇÃO DE UM DIALETO: o mineirês belo-horizontino) e (ii) de entrevistas transcritas do falar Uberabense, cedidas pelo Grupo de Estudos Variacionistas - GEVAR¹, de forma a entender seu papel como termo acessório – proposto pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) e gramáticas normativas – ou integrante da oração. Discute-se, também, até que ponto utilizamos os adjuntos adverbiais nas produções orais da mesma forma que os utilizamos nas produções escritas. Na sequência, conclui-se, com a discussão do tópico em

1 O GRUPO DE ESTUDOS VARIACIONISTAS - GEVAR - é cadastrado na plataforma CNPq e está ligado (e reconhecido) aos Cursos de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O grupo é coordenado, na primeira instituição, pela Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa e, na segunda, pela Profa. Dra. Talita de Cássia Marine.

questão e análise do *corpus*, com qual frequência encontramos a colocação dos adjuntos adverbiais.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A POSIÇÃO DOS CONSTITUINTES NA SENTENÇA

No Português Brasileiro (doravante PB), existem muitas possibilidades de organização e ordenação de elementos na sentença. As diferentes categorias gramaticais com as quais nos familiarizamos desde a escola, como os termos essenciais, integrantes e acessórios, podem se apresentar, dentro das orações, em diferentes posições. Com isso, justifica-se a mobilidade característica do PB e de outras línguas.

Mesmo com essa mobilidade conhecida no PB, é preciso trazer à memória a ordem canônica de organização dos termos da oração, tal qual seja SUJEITO – VERBO – COMPLEMENTOS (OBJETOS): a ordem SVO conhecida como Ordem Direta. A Ordem Direta corresponde, na construção da sentença, da esquerda para a direita, o que justifica sua predominância e sua preferência nas construções sintáticas.

Nota-se que a Ordem Direta reflete, inclusive, no modo em que lemos as produções em geral, já que a leitura de um livro é feita da esquerda para a direita, o que corresponde à ordem preferencial das construções sintáticas. Na língua japonesa, por exemplo, a ordem de leitura é invertida. Além disso, a ordem direta é mais usual por ter correspondência com a distribuição das categorias informacionais vinculadas ao Sujeito e ao Predicado. Essas categorias são conhecidas como sendo tópico e comentário, respectivamente. A tradição gramatical que concebe o português única e exclusivamente nessa perspectiva canônica de construção sintática não reconhece a noção de tópico, enquadrando essa construção invertida da sintaxe como figuras de linguagem.

Dessa forma, usa-se o termo topicalização, na sintaxe, para indicar o deslocamento que acontece de um sintagma de sua posição normal na frase para o início dela. Adiante, temos também a construção de sentenças no PB que correspondem à ordem indireta, a qual se caracteriza como sendo o deslocamento de alguns dos elementos da estrutura oracional direta, escapando da ordenação

canônica SVO. Contudo, reitera-se, aqui, o papel do ato comunicativo para construção desse processo, visto que este tipo de deslocamento, sobretudo no PB, não acontece gratuitamente, já que seu uso vincula uma intencionalidade diferente daquela proposta pela Ordem Direta.

Em geral, nota-se que a Ordem Indireta tem como objetivo realçar determinado termo da oração, enfatizando-o. No caso da análise dos adjuntos adverbiais, temos um deslocamento deste à esquerda, de forma a ocupar a posição de tópico da oração. Na gramática tradicional, esse processo é conhecido como pleonasmo e inversão.

Observemos os exemplos:

- (1) **Ontem** choveu muito em minha cidade.
- (2) **Na minha casa** nós cozinhamos todo dia.

O que se observa, analisando essas duas frases isoladas, é que o deslocamento do termo resulta no realce deste na posição da sentença. Ainda assim, observa-se que a gramática normativa, de um modo geral, considera a topicalização como um desvio da norma. Dessa forma, ao observarmos a demanda da utilização desse processo, até mesmo em autores consagrados, podemos notar o quanto seu uso na escrita está revelando, o que para os linguistas já é um pouco óbvio, a incorporação das propriedades da língua falada no texto.

Por analogia, interessa-nos, para a análise, o papel da Ordem Indireta no discurso, visto que o estudo do tópico é também visto em um aspecto discursivo. Com isso, Roisenberg assegura:

o português conta com uma ordem de palavras “típica” nas orações, que corresponde à sequência SVO; (b) orações que “violam” esta ordem servem, via de regra, para “ênfatizar” certos termos da oração; (c) as expressões colocadas no princípio das orações são, em geral, “importantes” para o locutor (...) (2007, P. 12)

Por fim, o uso do tópico apresenta aspectos, de modo geral, bastante positivos. É uma forma de garantir a atenção do interlocutor para o tema sobre o qual se fala, pois se inverte a ordem da frase ou do período a fim de proporcionar a intensificação e o interesse do termo deslocado. Interessa-nos, também, lembrar a importância do papel da

Ordem Indireta na reconstrução do sentido no texto, como retomada nos elementos já mencionados anteriormente.

PERSPECTIVA GRAMATICAL

Antes de iniciarmos a análise detalhada do corpus, iremos apresentar, considerando as definições de adjunto adverbial apresentadas nas gramáticas normativas, o que os especialistas em gramática vêm apontando sobre esse fenômeno linguístico. Com isso, há de se entender melhor sobre o tópico em questão. Para tal, utilizaremos a “Moderna Gramática da Língua Portuguesa”, de Evanildo Bechara, que reserva inúmeras páginas para tratar sobre o assunto foco deste artigo.

Inicialmente, Bechara (2009) aponta que há uma vasta classificação do adjunto adverbial, mas, segundo ele, tal classificação se detém apenas aos principais tópicos deste. Com essa afirmação, o autor nos deixa a questão do que seria ‘principal’ em se tratando dos adjuntos adverbiais. Dessa maneira, ele afirma:

Os principais tipos de adjuntos adverbiais - o adjunto adverbial constitui uma classe muito heterogênea - à semelhança do advérbio que normalmente desempenha o papel de seu núcleo - não só do ponto de vista formal como ainda do ponto de vista semântico. Tal fato leva a que constantemente esteja a não delimitar com nitidez as fronteiras com outras funções sintáticas - conforme aqui mesmo já analisamos - e com conteúdos de pensamento designado vizinhos. Diante de tão vasta amplitude, fixar-nos-emos nos principais adjuntos adverbiais, detendo-nos aos aspectos mais interessantes à descrição gramatical e aos esquemas com que se representam tais funções nas circunstâncias concretas do discurso. A) Adjuntos adverbiais de lugar; b) adjuntos adverbiais temporais; c) adjuntos adverbiais modais; d) adjuntos adverbiais de fim, de causa, de instrumento e de companhia; e) adjuntos adverbiais de quantidade; f) adjuntos adverbiais de campo ou aspecto; j) adjuntos adverbiais de assunto ou matéria tratada; k) adjunto adverbial de adição ou inclusão e concessão. (BECHARA, 2009, p. 439-449).

Cunha e Cintra, na “Nova Gramática do Português Contemporâneo”, apontam que o adjunto adverbial elencado na categoria de termos acessórios é:

O termo de valor adverbial que denota alguma circunstância do fato expresso pelo verbo, ou intensifica o sentido deste, de um adjetivo, ou de um advérbio. Pode ser representado por advérbio, por locução ou expressão adverbial, por oração adverbial. Ressaltam a dificuldade em enumerar todos os tipos de adjuntos adverbiais, contudo são citados e exemplificados os seguintes tipos: de causa, de companhia, de dúvida, de fim, de instrumento, de intensidade, de lugar aonde, de lugar onde, de lugar donde, de lugar para onde, de lugar por onde, de matéria, de meio, de modo, de negação, de tempo. (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 165-169).

Para finalizarmos, apresentaremos a definição, segundo Rocha Lima, do que seria adjunto adverbial:

Acompanha o verbo, exprimindo as particularidades que cercam ou precisam o fato por este indicado. Esse tipo de adjunto pode ser expresso por um advérbio ou expressão adverbial. O adjunto adverbial pode se classificar em: de assunto, causal, de meio, de modo, de companhia, de concessão, de concomitância, condicional, de conformidade, de favor, de fim, de instrumento, de oposição, de preço, de quantidade, de tempo, de lugar (lugar onde, lugar aonde, lugar por onde, lugar para onde, lugar, donde). (ROCHA LIMA, 2006, p.257-258)

Com isso, nota-se que, dos autores apresentados, todos descrevem o fenômeno de modo semelhante: apresentam uma lista mais abrangente dos tipos de adjuntos adverbiais, mas destaca-se que, em geral, até os tipos se coincidem. O que verificamos, também, é que os três autores optam por uma descrição que abrange o viés gramatical em detrimento do linguístico, visto que em grande maioria as descrições são sempre prescritivas, o que resulta na falta de reflexão sobre o fenômeno.

Por mais normativas que sejam, sobretudo, as definições dos adjuntos adverbiais apresentado pelos autores, observamos em Cunha e Cintra (2013, p. 166) que, antes de enumerar os vários tipos de adjuntos adverbiais, eles asseguram que é difícil enumerar todos os tipos deste, pois para uma definição exata, espera-se a presença de um contexto,

a saber, textual. Por mais que os autores façam esse apontamento, é interessante observar que não perdem sua característica prescritiva, pois não fazem reflexões acerca do fenômeno a fim de mostrar a complexidade de entendê-lo.

Por fim, Rocha Lima (2006), além de citar vários tipos de adjuntos adverbiais, comenta que a classificação destes depende das relações estabelecidas pela preposição introdutória e, dentre outros pontos, ressalta que:

A classificação do adjunto adverbial mormente quando constituído por expressão adverbial (preposição + substantivo), nem sempre se alcança fazer com facilidade. **E isto porque ela depende das relações, muitas vezes sutis, estabelecidas pela preposição introdutória.** [...] Uma só preposição **pode** estabelecer diferentes relações, como é o caso, por exemplo, da preposição de [...]. (grifo nosso) (ROCHA LIMA, p. 257)

PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

Como já deixamos subentendido nas considerações acima acerca da perspectiva das gramáticas normativas, na perspectiva linguística dos adjuntos adverbiais é levado em consideração, para definição exata, o contexto, nesse caso, o texto, com enfoque na construção oral. Cunha e Cintra (2013) comentam essa visão antes de definir com viés prescritivo os adjuntos adverbiais, mas não se alongam nesse enfoque, mantendo a perspectiva normativa de suas análises.

Assim, neste tópico, discutimos como a linguística enxerga a questão dos adjuntos adverbiais, embasados em Sautchuk (2010) e Ilari *et al* (2002), entre outros. Feito isso, passaremos para a metodologia e análise do *corpus* do presente artigo, com vistas a relacionar as perspectivas gramatical e linguística, questionando-as.

De acordo com Sautchuk (2010) e tendo em vista a análise anteriormente feita, o adjunto adverbial, além de possuir mobilidade semântica e funcional, é considerado um termo acessório² da

² Consideramos, aqui, “integrante” e “acessório” como equivalentes a outras denominações, como “obrigatório”, “central” e “nuclear” para a primeira, e “periférico”, “satélite” ou “não-obrigatório” para a segunda. Ocorre que, para diferentes correntes linguísticas, a nomeação dessas funções é diferente, visto que se altera o foco da análise. Além disso, afirmar que um termo é acessório ou integrante de uma oração é uma questão de caráter estritamente sintático, geralmente ligado ao preenchimento dos papéis temáticos do verbo. No entanto, os fenômenos que aqui

oração, que se articula a um verbo, atribuindo-lhe semanticamente uma determinada circunstância. Ainda assim, posteriormente, ela afirma: “(...) há construções em que os *adjuntos adverbiais* perdem sua característica acessória e se comportam como se fossem termos necessariamente obrigatórios na estrutura SVC” (SAUTCHUK, 2010, p. 112). Como a própria autora afirma (*idem*, p. 15), a própria divisão em classes gramaticais leva em conta questões de forma (paradigma), função (sintagma) e sentido (fatores extralinguísticos).

Uma análise semelhante ocorre em Possenti (2002), o qual tece considerações acerca da ordem dos advérbios levando em consideração a semântica, já que ele afirma que o escopo dos adjuntos é fator condicionante da ordem ou posição na frase. Assim, a exclusão dos adjuntos adverbiais de uma sentença não se dá gratuitamente. A oração a seguir exemplifica que o adjunto adverbial não pode ser excluído sem alteração de sentido:

(3) Parecia estar **perto demais** da traição.³

Ilari *et al* (2002), por sua vez, comentam que, em algumas situações, o adjunto adverbial predicativo aplicado ao verbo “(...) interrompe essa adjacência entre o verbo e seu objeto direto” (ILARI *et al*, 2002, p. 96). Tais ocorrências se caracterizam com verbos intransitivos e transitivos indiretos, e pouco com verbos transitivos diretos. Isso nos permite inferir que, estando entre o verbo e o objeto direto, o adjunto adverbial incide diretamente sobre o núcleo do sintagma verbal, isto é, o verbo. Assim, vê-se que, estando nessa posição, aquele não se caracteriza como termo acessório da oração. Há, também, segundo o autor, casos nos quais o adjunto adverbial, vindo imediatamente na posição pós-verbal, parece incidir sobre o verbo e o objeto direto oracional, configurando mais um caso de não-acessoriedade.

Em se tratando dos adjuntos adverbiais não-predicativos, Ilari *et al* (2002) afirma que os de negação possuem, geralmente, posição pré-verbal na sentença, e seu deslocamento aparece como quase impossível.

Da mesma forma, um ponto importante notado foi o fato de que, quando comentando acerca dos modalizadores, Ilari *et al* (2002)

serão analisados vão além da sintaxe, levando em conta questões pragmáticas, semânticas e funcionais.

3 Exemplo retirado de Sautchuk, 2010, p. 111

asseveram que a análise do corpus de língua falada demonstrou uma posição predominante para esse tipo de adjunto adverbial: “(...) uma posição periférica na oração. Mais que isso, que essa posição é inicial, e em bem menor número de casos, final” (ILARI *et al*, 2002, p. 103). Além disso, um mesmo estudo do autor, datado de 1987, reitera que a posição inicial em uma oração se orienta para a elaboração do assunto, tematiza o núcleo e preside a organização textual da unidade discursiva.

Ainda sobre a posição que assume o advérbio, apresentaremos, a fim de elucidar a importância da discussão acerca da classificação dos advérbios apenas como adjuntos, a proposta de Perini (2010). Segundo o autor, “o posicionamento de um adverbial⁴ depende de ser ele complemento ou adjunto” (PERINI, 2010, p. 318). Para comprovar o que foi assegurado, ele apresenta uma regra hipotética, mas que se adequa aos dados parciais analisados por ele em seu livro “Gramática do Português Brasileiro”. A regra assegura que, quando um adverbial é complemento de um verbo, ocorre em regra imediatamente depois do verbo, como nos exemplos:

(4) O Tomás morava **em Campinas**

(5) A reunião durou **uma hora**.⁵

Neste caso, por exemplo, observamos advérbios sendo usados como complementos, e não como adjuntos. Sendo assim, questiona-se, sobretudo, a NGB e as gramáticas normativas, quando a terminologia adotada para o tratamento do adjunto adverbial é, exclusivamente, “termos acessórios”. Exemplos como os acima e o fenômeno da topicalização, são, portanto, suficientes para questionar a terminologia adotada pelas gramáticas normativas e livros didáticos.

Portanto, podemos concluir que, quando adjuntos adverbiais são colocados na posição inicial de uma oração, eles representam o núcleo dela, o tema, não podendo, assim, ser retirados dali. Isso faz o adjunto adverbial possuir uma natureza de termo integrante e não-acessório da construção. Ora, além disso, a posição inicial na sentença caracteriza o fenômeno da topicalização, o qual já foi apresentado e explicado no presente artigo. Em outras palavras, quando a topicalização ocorre, é

4 Perini (2010) prefere este termo visto que o que temos, neste caso, não é apenas uma classe de palavra, mas várias classes bem diferenciadas.

5 Exemplo retirados de Perini (2010, p.318)

pertinente dizer que o adjunto adverbial se torna um termo integrante da oração, de natureza obrigatória, não podendo, então, ocorrer sua retirada sem alteração no sentido da construção.

Com isso, nota-se que os autores supracitados analisam de formas semelhantes a questão da ordem dos adjuntos adverbiais numa sentença, levando em conta também a natureza de termo acessório ou integrante que estes podem carregar. O estudo realizado por Ilari *et al* (2002) foi mais profundo e abrangente nessa questão, propondo teorizações e visões de diversos autores – Ilari, Oliveira, Elias, Neves e Possenti, entre outros - além de servir de base para o estudo de Possenti (2002). Ainda assim, o estudo realizado por Sautchuk (2010) foi de relativa importância para a análise do corpus que segue.

METODOLOGIA E CORPUS

Como apresentado anteriormente, o adjunto adverbial, segundo a NGB, caracteriza-se como termo acessório da oração. Em outras palavras, grande parte das gramáticas normativas brasileiras apontam que ele não possui emprego obrigatório para a compreensão de uma construção frasal, justificando, dessa forma, seu caráter menos relevante apontado por tais gramáticas. No entanto, a perspectiva linguística, embasada em autores como Ilari *et al* (2002), Sautchuk (2010), Possenti (2002) e Perini (2010), assevera que o adjunto adverbial se comporta, em alguns casos, como termo integrante da oração. Afinal, reitera-se a importância da construção de significado a partir do uso do adjunto adverbial em determinadas orações. Desse modo, pretendemos discutir sobre a classificação do referido termo segundo a NGB e, ainda, demonstrar sua natureza integrante em construções nas quais ele se enquadraria, ainda segundo a NGB, como termo acessório da oração.

Primeiramente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o assunto abordado neste artigo, principalmente aqueles que buscam debater sobre a ordem dos advérbios e se são integrantes ou não. Na sequência, montamos um corpus com transcrições de três entrevistas selecionadas a partir do banco de dados disponível no PROJETO MINEIRÊS A CONSTRUÇÃO DE UM DIALETO: o mineirês belo-

horizontino, coordenado pela professora doutora Jânia Ramos, e três entrevistas cedidas pelo Grupo de Estudos Variacionistas - GEVAR, com enfoque na fala Uberabense.

A escolha por ocorrências orais se deve ao fato de coadunarmos a visão de Neves (2015), a qual afirma que fenômenos como a topicalização “são típicos da língua falada” (NEVES, 2015, p. 108), já que “cria um enquadre dentro do qual vai poder manter-se engajado o interpretante, na subsequência do fluxo oral do enunciado, que, por ser oral, é fugidio” (*idem*).

Tendo como base as perspectivas linguísticas propostas por Sautchuk (2010), Ilari *et al* (2002), Possenti (2002) e Perini (2010), analisamos a posição dos adjuntos adverbiais em sentenças extraídas de produções orais. Mais especificamente, selecionamos três diferentes entrevistas da cidade de Ouro Preto (OP) a partir da amostra disponível na internet do dialeto caipira⁶, e três da cidade de Uberaba (UB), a partir do *corpus* cedido pelo colaborador⁷. Os critérios para seleção deste *corpus* se basearam, sobretudo, no gênero e grau de escolaridade: são todos homens e com o segundo grau completo.

Reitera-se, também, que a escolha do *corpus* foi feita pensando que a fala apresentaria maiores ocorrências do adjunto adverbial caracterizando-se como termo integrante da oração, como alguns estudos supracitados já demonstraram. Para isso, discutimos, com mais detalhes, sobre essa escolha e apontamos, também, exemplos em que observamos o quanto a fala está sendo incorporada nos textos do dia a dia. Trabalhamos, portanto, com uma amostragem de 59 ocorrências, estando incluído nesse número qualquer posição que o advérbio assumir na construção frasal, desde que se comporte como termo integrante.

Sendo assim, a análise das entrevistas será norteada pela proposta que entende, logo de início, como os advérbios se orientam no momento em que são utilizados. Feito isso, discutiremos sobre sua terminologia (termos acessórios ou integrantes) e, a partir de sua ordem no constituinte frasal, discutimos se é relevante o que propõe a NGB sobre a utilização destes advérbios.

6 RAMOS, Jânia. PROJETO MINEIRÊS A CONSTRUÇÃO DE UM DIALETO: O MINEIRÊS BELO-HORIZONTINO. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/mineires/>

7 Grupo de Estudos Variacionistas - GEVAR. Transcrições da fala uberabense

Selecionamos, inicialmente, três entrevistas de cada uma das amostras do dialeto mineiro (Ouro Preto e Uberaba), conforme os critérios de sexo e escolaridade. Dessa forma, pudemos observar as ocorrências de adjuntos adverbiais como termos integrantes nas construções dos falantes dessas duas regiões, independente da ordem que eles ocupem na construção sintática.

Sendo assim, obtivemos, inicialmente, os seguintes resultados: 20 casos de topicalização; 3 casos de deslocamento à esquerda; 7 casos de reduplicação da negação (cf. ILARI *et al*, 2002); 14 casos de utilização do advérbio qualitativo de adjetivo (cf. OLIVEIRA, 2002); 15 casos de utilização dos advérbios “só” e “também” (cf. POSSENTI, 2002).

Para analisarmos as ocorrências de reduplicação da negação, nos baseamos em Ilari *et al* (2002), o qual aponta que a maior frequência da posição do advérbio de negação é pré-verbal. No entanto, em alguns casos, o contexto muda a ocorrência deste termo. Segundo ele, a reduplicação da negação ocorre para que haja, sobretudo, reforço da negação, ocorrendo a colocação de palavras negativas após o verbo e antepostas a este.

Quanto a topicalização e o deslocamento à esquerda (doravante DE), analisamos com base nos estudos de Sautchuk (2010), Perini (2010) e Ilari *et al* (2002), os quais destacam a importância da topicalização para caracterização do adjunto adverbial como sendo um termo que, como aponta a primeira autora, sofre perda de seu caráter acessório e assume, em alguns contextos, caráter integrante. Afinal, o processo de topicalização traz o adjunto para o tema da sentença, enfatizando seu emprego. Em caso de deslocamento à esquerda, remonta-se à ideia da inversão da ordem canônica que, no ato comunicativo, é muito frequente e intencional. Estes casos são responsáveis por apontar a relevância de se pensar o adjunto adverbial como termo integrante da oração. É importante ressaltar que Perini (2010) classifica o DE como uma das formas de topicalização, analisando-o como um hipônimo do tópico sintático. No presente artigo, classificamos o DE de forma separada à topicalização, por considerarmos que neste, diferentemente daquele, ocorre a ênfase ao termo topicalizado.

Por fim, quanto aos casos de utilização dos advérbios qualitativos de adjetivo e dos advérbios “só” e “também”, nos baseamos nos postulados de Oliveira (2002) para o primeiro caso, e Possenti (2002) para os dois últimos. Sobrelevamos que esses fenômenos e adjuntos adverbiais foram selecionados para essa análise pelo fato de trabalharmos, assim como os postulados que formaram a fundamentação desse trabalho, com *corpus* falado.

Antes de prosseguirmos a análise, é importante retomarmos as hipóteses que foram levantadas ao longo deste estudo e que tentaremos validar a partir das análises: i) os adjuntos adverbiais assumem, em determinadas construções, papel de termo integrante da oração, contrariando, dessa forma, o que propõe a gramática normativa e a NGB. ii) observando as definições apontadas sobre os adjuntos adverbiais, destacamos, ainda, que eles se aproximam da função característica de acréscimo de informação, o que nos permitirá comprovar que a utilização dele, não só na fala, se caracterizará como um termo que, em alguns casos, não mais deve ser classificado como termo acessório. iii) conseqüentemente, os adjuntos adverbiais aparecem mais em casos de topicalização, por se tornarem, nesses casos, tema da sentença, recaindo sobre eles a informação central desta.

Para validar todas as hipóteses acima apontadas, analisamos, separadamente, cada caso e seus contextos, mesmo porque, o contexto é o que nos auxiliará para a validação das hipóteses. Ainda, retomase a importância do *corpus* falado para este trabalho, afinal a análise desse *corpus* refletir-se-á na incorporação de características da fala na escrita dos indivíduos, pois grande parte dos advérbios, na escrita, são associados à seu uso na fala. Conseqüentemente, confirmar-se-á, também, o que vários linguistas já vêm propondo a respeito da heterogeneidade da língua.

ANÁLISE

Nesta seção, analisamos 59 ocorrências de ordem do adjunto adverbial a fim de elucidar sobre as hipóteses apontadas na metodologia. Acrescentamos, ainda, que apenas algumas das ocorrências serão

mostradas a fim de caracterizar a análise. As ocorrências na íntegra estão disponíveis nos anexos:

(I) Não, eu não nasci aqui não.

(II) Eu fui criado aqui mas não nasci aqui não.

(III) Não, minha família não é daqui não.

(OP – 04 – Masculino – 2º grau)

Nesta entrevista, as três primeiras ocorrências indicam-nos que são todos advérbios de negação e que, como propõe a NGB, deveriam ser considerados como termos acessórios da oração, isto é, termos circunstanciais que, caso fossem retirados da frase, não alterariam o significado desta. No entanto, analisando as ocorrências acima, notamos que tal advérbio não possui natureza acessória, como proposto pela NGB. Os advérbios comportam-se como termos integrantes, caracterizando um caso típico de reduplicação da negação, como propõe Ilari *et al* (2002). O que nos permite afirmar, a partir destes autores, que o termo em questão tem natureza obrigatória e não circunstancial é que, se observarmos o contexto, a reduplicação da negação reforça a resposta dada pelo entrevistado, que caracteriza o foco da resposta. Além disso, Ilari *et al* (2002) asseveram que a posição do advérbio de negação é sempre pré-verbal, o que é notado nos casos acima. A natureza integrante deste termo é caracterizada pelo advérbio de negação pós-verbal que possui função de reforçar o tema da mensagem. Sendo assim, seu principal objetivo, em todos os casos, é reforçar uma ideia que este tenta transmitir. Portanto, a retirada da reduplicação da negação alteraria o contexto e o significado da mensagem.

(IV) Pra que esperar morrer? Aí não vai ter muita graça não.

(OP – 05 – Masculino – 2º grau)

Por analogia, essa ocorrência de reduplicação da negação tem o mesmo objetivo das anteriores, isto é, reforçar o tema negativo da mensagem, caracterizando, mais uma vez, seu caráter integrante na oração. Caso houvesse a alteração desses advérbios,

teríamos uma sentença diferente da proposta acima. Julga-se necessário a análise do contexto em questão, pois o uso da língua não pode ser pensado fora dele, afinal analisar a língua fora de um contexto é restringir suas dimensões e alcances. Por outro lado, notamos que no excerto acima há a utilização do advérbio “muito”, em conjunto. Esse advérbio funciona como intensificador da reduplicação da negação, pois ele aparece em posição anterior a seu escopo (graça), que é negado pela reduplicação.

As ocorrências com os advérbios qualitativos de adjetivo, por outro lado, apresentaram 14 ocorrências, sendo 11 com o advérbio “muito” e 3 com “bem”. Oliveira (2002) afirma que, quanto a esse caso, “a ordem canônica é *X - advérbio - adjetivo - Y*” (OLIVEIRA, 2002, p. 289), isto é, o advérbio incide semanticamente sobre o adjetivo, modificando-o. Em se tratando desse trabalho, a utilização dos advérbios “muito” e “bem” possuem exclusivamente a função semântica de intensificar o sentido do adjetivo, conforme os exemplos:

(V) meu sonho é de morar numa casa bem confortável com piscina..ta bem estabilizado na vida

(UB 24 - Masculino - Superior incompleto)

(VI) tudo muito facil porque... ih::... hoje em dia as coisas tao muito mais facil pra elas ... [...] o mundo hoje em dia ta muito avançado

(UB 22 - Masculino - Superior Incompleto)

A partir desses exemplos, coadunamos a afirmação supracitada de Oliveira (2002), visto que os exemplos acima expostos não quebram a ordem proposta pelo autor. Em outras palavras, parece haver uma certa coincidência na colocação dos advérbios qualitativos de adjetivos tanto no falar mineiro quanto nos falares analisados por ele.

Vejamos agora o seguinte exemplo:

(VII) Bom, us casamentus na igreja du pilar eu sei qui seguem a tradição pur causa du padri né [...]

(OP – 05 – Masculino - Superior)

Neste caso, observamos um caso de deslocamento à esquerda do adjunto adverbial, ou seja, observa-se que o referido termo está anteposto ao verbo, enfatizando, neste caso, o local no qual a tradição comentada pelo falante acontece (a igreja do pilar). Na análise em questão, o DE permite que este termo seja enfatizado, mas não se torna o tema e/ou núcleo da oração como é o caso da topicalização. Aqui, o que se observa é a ênfase no local, caracterizando, dessa forma, o termo de natureza integrante da oração. Assim, ao retirar o adjunto adverbial desta construção não poderia ser construída a referida oração, visto que o termo “na igreja do pilar” caracteriza o lugar que segue determinada tradição por conta do padre.

A seguir, iremos expor os casos de topicalização. Diversos estudos já evidenciaram que o PB é uma língua de tópico, isto é, faz-se constantemente construções nas quais o elemento deslocado mais à esquerda da frase se comporta como tema desta, conforme exposto:

(VIII) Em Uberaba... eu acho que poderia abrir mais instituições de ensino...porque aqui só tem uma federal ... eu acho que uma ... acho que uma não ... mas acho que deveria abrir mais

(UB - 22 - Masculino - Superior)

No caso em questão, notamos a topicalização de dois adjuntos adverbiais. Isto ocorre, conforme já afirmado no presente trabalho, devido a necessidade do falante de enfatizar o adjunto adverbial, conferindo a este papel integrante na sentença. A topicalização é um fenômeno utilizado pelos falantes principalmente em situações normais de uso da língua, a fim de manter engajado o ouvinte no tema, e recuperar o que foi dito anteriormente. É uma forma de interação que engaja o ouvinte a partir da retomada do constituinte oracional cujo significado é o que mais interessa na oração. Os sintagmas “Em Uberaba” e “aqui” são topicalizados de forma tanto a serem enfatizados quanto de conferir a eles a posição de maior importância no sentido da oração. Portanto, o que a gramática

normativa considera como desvio da norma, configura-se, na fala, como uma possibilidade de ênfase, retomada e engajamento.

No caso (VIII), por exemplo, caso não lançasse mão da topicalização, o falante deveria reformular toda sua sentença, visto que o termo “aqui” faz referência a “Em Uberaba”, conferindo sentido à oração. Dessa forma, caso o sintagma topicalizado não fizesse parte da sentença ou fosse considerado acessório - com possibilidade de ser retirado sem alteração do sentido desta - o sentido da oração seria prejudicado. Além disso, “aqui” só pode ser considerado como adjunto adverbial por fazer referência a outro (“Uberaba”), e sua utilização pelo falante pode ser justificado pelo fato de ele entender que um termo que o recuperasse através de uma anáfora fosse suficiente para a compreensão.

Vejamos outro exemplo de topicalização:

(IX) Em partes sim... em partes não ... porque:::...hoje tem mais recursos da ciencia... da ... medicina... antigamente tinha muita coisa que dexava a desejar

(UB - 23 - Masculino - 2º grau)

O exemplo IX corrobora com as explicações já apontadas acima. No trecho destacado, observamos a presença de dois adjuntos adverbiais que foram topicalizados: “hoje” e “antigamente”. Isto é, ao serem deslocados, foram realçados e tornaram-se termos integrantes da oração. Sobrelevamos, no entanto, que no referido exemplo, os dois adjuntos adverbiais são utilizados pelo falante de forma a construir um paralelismo. Em outras palavras, o falante desejou mostrar a diferença entre dois momentos distintos: “hoje” e “antigamente”. Para deixar claro esse contraste de tempos, ele topicalizou os dois termos, tornando-os temas centrais de suas respectivas orações. Ou seja, o fenômeno da topicalização, conforme já delineado nas sessões anteriores, não acontece gratuitamente. Portanto, ao topicalizar os referidos termos, o falante deseja enfatizar o contraste entre dois momentos distintos, de forma a evidenciar a diferença entre dois recortes temporais. Nesse sentido, pensar no papel do ato comunicativo para construção desse processo é fundamental, tendo em vista que seu uso vincula uma

intencionalidade diferente daquela proposta pela ordem canônica SVO.

Por fim, analisamos os casos dos advérbios “só” e “também”. São 15 casos encontrados, que não foram incluídos em nenhum fenômeno (como topicalização, advérbio qualitativo, etc) pois serão analisados à luz das palavras de Possenti (2002). A exclusão desses adjuntos de qualquer divisão em fenômenos se deu, pois, o nosso intuito, assim como o desse autor, é verificar como o sentido desses advérbios (e de seus escopos) determinam suas funções na frase. A seleção por “só” e “também” se deve, de modo semelhante, pois os sentidos veiculados entre eles se opõem.

Inicialmente, conforme propõe Possenti (2002, p. 295): “a palavra também pressupõe algo [...] ao qual se soma, explicitamente, outra coisa, evento, qualidade etc., que é o escopo de também”. Em contrapartida, “a palavra só tem como efeito a exclusão de tudo o que não está no seu escopo” (POSSENTI, 2002, p. 296). Vejamos os exemplos:

(X) Quimica...porque eu identifiquei muito com a materia de quimica... e também gostava muito da professora ...

(UB 22 - Masculino - Superior Incompleto)

(XI) a convivência e o aprendizado você só aprende em grupo... sozinho ce num cresce nada

(UB 22 - Masculino - Superior Incompleto)

Observamos, no exemplo (X), que “também” é utilizado como forma de inclusão de outro motivo para que o falante explicasse porque gosta de química. “Também” substitui e retoma a construção “porque eu” que, para não ser utilizada novamente na fala e parecer repetitiva, foi trocada por aquela. Quando utilizada, “também” pressupõe que não há apenas um motivo para o falante gostar de química. Seguindo a afirmação de Possenti (2002), portanto, o escopo de “também” é o que segue depois dele.

O exemplo (XI), da mesma maneira, demonstra como funciona o advérbio “só”. Sua utilização pelo falante pressupõe

que não haveria outra forma de adquirir a convivência e o aprendizado que não fosse em grupo, excluindo qualquer outra maneira de possuir isso. Esses exemplos, ainda, confirmam que a posição desse advérbio não é totalmente estável, conforme já havia sido afirmado por Possenti (2002, p. 297): “[...] elas tendem a estar em posição adjacente ao escopo, com preferência para a posição anterior. Mas nenhuma rigidez é percebida, podendo haver liberdade relativamente grande de posicionamento”.

CONCLUSÃO

A ordem direta das sentenças no português brasileiro - ordem SVO - é a base para as gramáticas de cunho normativo, as quais teorizam questões relativas aos diversos constituintes oracionais da referida língua, no que tange ao papel e a posição destes na sentença.

Em relação ao adjunto adverbial, como anteriormente explicitado no presente artigo, as gramáticas normativas afirmam serem termos acessórios da oração, isto é, termos que não contribuem diretamente para o sentido da sentença, podendo ser retirados sem que ocorram alterações de sentido nesta.

No entanto, conforme elucidado a partir da análise, e coadunando com Sautchuk (2010), Ilari *et al* (2002), Possenti (2002) e Perini (2010), essa terminologia proposta pelas gramáticas normativas nem sempre se configura, principalmente quando tomamos por base registros da língua falada.

Dessa forma, os estudos do presente trabalho confirmaram que os fenômenos da topicalização, do deslocamento à esquerda, da reduplicação da negação e a utilização de determinados advérbios são registros recorrentes no que tange à utilização da língua falada, de forma a enfatizar determinadas intenções de quem as utiliza.

Apesar de as gramáticas normativas terem se mostrado mais conservadoras em relação à ordem dos adjuntos adverbiais, notamos que a crescente quantidade de gramáticas descritivas, isto é, que privilegiam o uso da língua, já abordam questões que repensam

determinadas terminologias e regras, como as de Ilari *et al* (2002) e Perini (2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. **Moderna gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: LEXIKON, 2008.

ILARI, R. *et al*. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. (org.). **Gramática do Português Falado - Vol. I: A ordem**. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. P. 53-120.

LABOV, W. (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [**Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.].

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 25.ed. Rio de Janeiro: JOSÉ OLYMPIO, 1985.

ROISENBERG, G. **Estruturas Marcadas no Português**. Porto Alegre, 2007. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SAUTCHUK, I. **Prática de Morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo) sintática** – 2.ed. Barueri: SP, Manole, 2010.

PERINI, M. A.. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. v. 1.

POSSENTI, S. Ordem e interpretação de alguns advérbios do português. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado** - Vol. II: Níveis de análise linguística. 4.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002. p. 295-302.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M.I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

* Agradecemos as orientações e sugestões da Profa. Juliana Bertucci Barbosa e, também, por ter cedido o *corpus* aqui analisado.

* Deixamos claro que qualquer problema em relação ao conteúdo desse trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.

Recebido em: 04/03/2018

Aceite em: 30/05/2018

PENSANDO O GÊNERO DO DISCURSO E A
CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA EM SALA DE
AULA: análise dialógica do vídeo “if you
have a daughter, you need to see this”?

6

THINKING ABOUT THE GENRE DISCOURSE
AND THE IDEOLOGICAL CONSTRUCTION
IN THE CLASSROOM: dialogical analysis of
the vídeo “if you have a daughter, you need
to see this”?

Aline Fernanda Fabrício de Andrade

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Letícia Thurler de Campos Marques

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Marília Guimarães Fernandes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa
da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara

RESUMO

A partir de uma Análise Dialógica do vídeo “If you have a daughter, you need to see this” fizemos algumas considerações a respeito do gênero discursivo e a forma como é tratado em sala de aula. Observamos como se dá o ensino de um gênero a partir da coleção intitulada *Caderno do Professor*, que tem como objetivo oferecer apoio pedagógico aos professores de todas as disciplinas do sistema básico de ensino com vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Neste caso o caderno utilizado é o de Língua Inglesa. A partir disso, vemos o quanto é importante analisar a construção ideológica e vozes sociais, bem como todo o contexto histórico em que determinado enunciado está inserido. E isso é feito em um cotejo

com o vídeo mencionado, que se trata de uma propaganda do livro “Good night stories for rebel girls”. Na propaganda analisaremos a luta em defesa de minorias sendo apropriada pela superestrutura. Assim, vemos o quanto se perde em uma análise de gênero em sala de aula quando se espera que o aluno faça sua produção textual sem interpretar e refletir sobre as questões constitutivas desse gênero discursivo.

Palavras-chave: Gênero discursivo, ideologia, vozes sociais.

ABSTRACT

Based in a Dialogic Analysis of the video “If you have a daughter, you need to see this” we made some considerations about the discursive genre and how it is treated in the classroom. We observed how the genre is taught in the collection titled *Caderno do Professor*, which aims to offer pedagogical support to teachers from all disciplines of the basic education system connected with the Education Department of the State of São Paulo. In this case the material used is the English teacher coursebook. At this point, we realize how important it is to analyze the ideological construction and social voices, as well as the whole historical context in which a given statement is inserted. And this it is done in a comparison with the mentioned video, that it is an advertisement of the book “Good night stories for rebel girls”. In the advertisement we will analyze the struggle in defense of minorities being appropriated by the superstructure. Thus, we see how much is lost in a gender analysis in the classroom when the student is expected to make their textual production without interpreting and reflecting about the constitutive issues of this discursive genre.

Keywords: Discursive genre, ideology, social voices.

INTRODUÇÃO

Para Bakhtin, os gêneros discursivos, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), utilizados nas interações verbais são heterogêneos, porém não são estáticos, ou seja, variam de acordo com as esferas de circulação social da atividade humana. Assim, devido à heterogeneidade na constituição dos gêneros e devido à variabilidade das condições e finalidades de cada esfera, é possível

se deparar com uma diversidade de gêneros discursivos que sofrem alterações e se tornam mais amplos a cada novo contexto social e histórico de circulação.

Os gêneros do discurso estão presentes em qualquer esfera da atividade humana, e, quando estes são introduzidos no contexto escolar, inicialmente com o ensino da língua materna, considera-se que os alunos devam ser levados a compreenderem a sua estrutura heterogênea bem como devem ser orientados a identificarem as suas propriedades e assimilarem sua função na interação comunicativa e social. O mesmo ocorre quando se trata de uma língua estrangeira¹. O aluno precisa adquirir consciência a respeito da importância dos gêneros discursivos no aprendizado de uma nova língua, apesar das dificuldades apresentadas em relação a sua multiplicidade e a sua imprecisão.

Dessa forma, ao se utilizar os gêneros discursivos como base para o ensino de uma LE - no caso, a língua a ser estudada neste trabalho é a Língua Inglesa -, destaca-se a possibilidade de haver uma aprendizagem que leve em conta o seu contexto de uso. Quando utilizados no processo de ensino-aprendizagem de um idioma, os gêneros discursivos tornam-se elementos fundamentais no que diz respeito ao estabelecimento das relações sociais. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 285) evidencia:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Assim, a prática da língua estrangeira por meio dos gêneros discursivos pode preparar os alunos para terem um contato consciente com a língua e com o contexto em que ela é usada, de tal forma que eles interajam por meio da linguagem com a realidade e com os sujeitos. Portanto, durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, os gêneros devem ser trabalhados com atividades reflexivas e de forma orientada, visando à compreensão e ao desenvolvimento

¹ A partir de agora, a expressão “língua estrangeira” será referida por meio da sigla LE.

da competência comunicativa, que é constituída de conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo dos indivíduos acerca da cultura. Além disso, a utilização de gêneros discursivos no ensino de uma LE pode proporcionar a construção de um ambiente motivador e comunicativo no qual haja situações similares às vividas no cotidiano², fazendo com que a aprendizagem se efetive e a competência comunicativa dos alunos se desenvolva.

No ambiente escolar, os gêneros discursivos são introduzidos por uma das ferramentas mais importantes no auxílio do aprendizado: o livro didático. No caso do ensino de língua estrangeira, os livros didáticos (LD) possuem responsabilidade na formação do aprendiz assim como na edificação do conhecimento referente aos gêneros discursivos, de acordo com a abordagem e tratamento escolhidos.

A coleção intitulada *Caderno do Professor* tem como objetivo oferecer apoio pedagógico aos professores de todas as disciplinas do sistema básico de ensino com vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em relação à disciplina Língua Inglesa, os *Cadernos* são disponibilizados nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Criado pelo programa São Paulo Faz Escola, além das respostas às atividades propostas no livro do aluno, também são apresentadas orientações didático-pedagógicas e sugestões de metodologias, utilizando como referência o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Assim, o *Caderno do Professor* deveria apresentar a(s) teoria(s) que embasam as atividades do livro do aluno ao propor sugestões sobre o seu desenvolvimento. Entretanto, todos que trabalham com o ensino sabem que o livro do professor apresenta as respostas esperadas, fato que anula a polissemia dos textos no processo de leitura. Conforme podemos ver a seguir em uma proposta de avaliação:

² Pode-se estabelecer aqui uma conexão com o uso de textos autênticos no ensino de língua estrangeira. Uma melhor discussão sobre tal assunto será feita no momento em que for realizada a discussão sobre o livro didático para a defesa de mestrado.

Name: _____ Group: _____ Date: _____

PROPOSTA DE AVALIAÇÃOLeia a resenha sobre o filme *A crude awakening: the oil crash* e responda às questões de 1 a 5.**A crude awakening: The oil crash (2007)**

Reviewed by Susan Stones

Updated on 07 November 2007. Life on Earth will never be the same if the prediction made in this film becomes true. It will definitely give people, who can only think of life if there is petrol, an awakening that is rather hard – a real “crude awakening”. Basil Gelpke and Ray McCormack, who made this documentary, talk to oil company gurus, OPEC executives and other influential White House advisors and discover there will be no oil in the world very soon.

Every one knows that the world is addicted to oil: it is responsible for 98% of all our transportation. Plastic factories, the pharmaceutical industry, even the toy industry depend on petrol. But provisions end. And we have known this for very long. In the 1950s, Dr. Hubbard, a Shell geologist was ignored and laughed at for predicting that we would reach the high point of global oil production in the 1970s. After fifty years, we finally know that Dr. Hubbard was correct: oil fields are not producing as much. There is not enough oil for the increasing global demand.

Directors: Basil Gelpke, Raymond McCormack and Reto Caduff

Writer: Ray McCormack, Basil Gelpke

Cast: Wade Adams, Abdul Samad Al-Awadi, Roscoe Barlett

Genre: Documentary

Length: 83 minutes

Cinema: 9 November 2007

Country: Switzerland

1. Esse é um filme:

- () estadunidense (*made in the USA*). () britânico (*made in Britain*).
 () suíço (*made in Switzerland*). () italiano (*made in Italy*).

2. O filme foi lançado em:

- ☐ novembro de 2007.
☐ dezembro de 2007.
☐ 1970.
☐ data não especificada.

3. O gênero do filme é:

- ☐ ficção científica.
☐ documentário.
☐ guerra.
☐ aventura.

4. Qual a duração do filme?

5. De acordo com o texto, quais indústrias e fábricas dependem do petróleo?

Leia as propagandas a seguir e responda às questões de 6 a 8.

6. Observe as propagandas e marque qual o seu público-alvo.

() Crianças. () Mulheres. () Adolescentes.

7. Escreva as marcas dos produtos anunciados.

8. Identifique os possíveis meios de comunicação usados para essas propagandas.

() Telemarketing advertising.
 () Poster advertising.
 () Magazine advertising.

9. Leia estes trechos de propagandas e marque qual(is) o(s) objetivo(s) das palavras sublinhadas usadas nesse tipo de texto.

a) "White teeth... Beautiful smile! Because you deserve it!"

b) "The fastest way to learn a language."

c) "Boutique's Hotels and resorts are all unique, in architectural style, sophisticated interior design or decorative theme, and with that special attentive service."

() Descrever/ou qualificar o produto usando adjetivos para convencer o consumidor a comprá-lo.
 () Estabelecer a sequência de ações esperada do consumidor.
 () Comparar o produto anunciado com outros.

A partir de uma análise prévia de tal material³, verificamos que são apresentados diversos textos, sendo proposto, ao final, que o aluno faça uma produção textual baseada nos textos vistos anteriormente. Em outras palavras, espera-se que o aluno faça sua produção textual sem interpretar e refletir sobre as questões constitutivas desse gênero discursivo, limitando-se aos moldes já apresentados pelo livro didático. Sobre a falta de interpretação e reflexão, Geraldi afirma que “Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênesis (...)” (2010b, p. 80).

Observamos, nesse material, que há uma tentativa de conseguir abarcar a maior quantidade de gêneros discursivos possíveis, a fim de contemplar a diversidade tão tematizada nos documentos oficiais. Entretanto, sobre tal ponto, convém destacar que desde a década de 1960,

Predomina o ponto de vista de que é necessário diversificar os gêneros de discurso na sala de aula, incluindo-se desde propagandas, história em quadrinhos, notícias e reportagens jornalísticas até a presença hoje quase tímida do gênero poético. Embora pareça ser uma questão ultrapassada face a constante e já antiga denúncia de que o nível de profundidade dos chamados exercícios de ‘leitura e interpretação’ não vão além da superfície textual, um contato superficial com o texto continua perdurando e predominando nas práticas escolares” (GERALDI, 2010a, p. 58).

Assim, tal tentativa é fadada ao fracasso quando se privilegia o mesmo protocolo na atividade de interpretação e compreensão de textos, seguida de atividades gramaticais que tomam o texto como pretexto, sem levar em consideração, por exemplo, as regularidades gramaticais próprias a cada gênero.

Sobre o material didático, de forma geral, é importante reiterar que este deveria ser visto como um material de apoio, não podendo ser o único recurso ou fonte no ensino de idiomas. Ele não deve ser considerado um enunciado único e acabado, mas, sim, aberto, permitindo a realização de constantes reflexões e novos diálogos, que

3 Salientamos que o fragmento do Caderno do Professor que motivou a discussão para este estudo, encontra-se em anexo. Tal fragmento consiste em uma avaliação presente somente no material do docente. A partir dessa avaliação, pode-se perceber a forma superficial com que o gênero discursivo propaganda foi tratado em sala de aula.

serão diferentes de acordo com os alunos com os quais o professor interage. Ademais, é necessário destacar que os livros didáticos dificilmente serão completos e abarcarão todo o conhecimento linguístico e cultural de um povo que se revela por meio da linguagem, precisamente dos gêneros do discurso, pois sempre haverá um aspecto não abordado. Dessa forma, cabe ao professor desenvolver um olhar crítico⁴ sobre o material que possui em mãos e, mesmo sendo obrigado a segui-lo por completo, ele poderá tentar estabelecer diferentes diálogos e completá-lo sempre que possível.

É preciso destacar um dos resultados da pesquisa que demonstra que há uma tendência em se classificar os gêneros do discurso, fato que compromete a qualidade do trabalho proposto, cujas atividades se tornam monótonas e padronizadas.

A primeira questão observada diz respeito ao fato de que a diversidade que se encontra no material não acompanha o aspecto qualitativo do trabalho proposto para os gêneros discursivos, que sugere a reprodução dos textos que lhe são apresentados. Tendo isto posto, os “autores” do livro didático que selecionam o que julgam importante e determinam para todo e qualquer gênero a mesma sequência didática, não permitindo que os elementos constitutivos de cada gênero sejam aprendidos pelos alunos.

Constatamos que, apesar da diversidade de gêneros que se encontra no material, não há avanços qualitativos ainda que eles sejam propostos como unidade no ensino e aprendizagem. Dessa perspectiva, o material recebe um tratamento que leva o aluno a dominar possivelmente questões relativas à forma. Em outras palavras, ignorando que os gêneros do discurso são relativamente estáveis, não resta outra alternativa aos alunos senão aquela seguida pelos livros didáticos: a de classificá-los, como se os gêneros fossem um fenômeno estático. Classificar, estabilizando os fenômenos, constitui uma tendência da maioria dos livros didáticos e do manual do professor, inclusive daquele que foi analisado no presente trabalho. Sobre o que fora dito, Marchezan afirma que:

Após tantas críticas ao ensino tradicional de gramática, após o consenso da importância da exploração também do texto na sala de aula, o pensamento abstrato volta a se insinuar;

4 Sabe-se que tal olhar depende da formação teórica do pesquisador.

agora, em uma quase gramaticalização esterilizante dos gêneros do discurso (2010, p. 266).

Por fim, destacamos que a partir de tal problemática em relação ao tratamento dado ao gênero do discurso nos livros didáticos, e a partir do contato com o *Caderno do Professor* propomos uma análise diferenciada. Análise esta que leva em conta o contexto sócio histórico, vozes e classes sociais. Para tanto, escolhemos um vídeo⁵ de uma propaganda sobre o livro “Good night stories for rebel girls”.

GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin (2011), as relações entre linguagem e sociedade são inseparáveis:

Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Desse modo, para o desenvolvimento desse trabalho, tem-se a língua como realização discursiva contextualizada, social e historicamente constituída. Segundo Sobral, essa forma de ser da linguagem “(...) envolve um processo de permanente negociação e regulação do sentido, que é assim algo que está sempre se formando, se alterando, ressurgindo, mostrando novos aspectos, descartando outros aspectos, etc.” (SOBRAL, 2009, p. 90). Sobral ainda afirma que tal concepção de linguagem “[...] destaca o caráter ativo do intercâmbio linguístico: os enunciados/discursos são considerados um produto desse processo de intercâmbio.” (SOBRAL, 2009, p. 90)

Segundo o filósofo russo, cada esfera de atividade humana produz enunciados condizentes com as suas condições específicas e seus objetivos. É imprescindível destacar que, na concepção bakhtiniana, a extensão do enunciado em determinado gênero discursivo não pode

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1Jbd4-fPOE> . Acesso em: 30 jul. 2017.

ser fixada, podendo ser constituído de uma frase ou ter a extensão de um romance. Em outras palavras, “No trabalho de Bakhtin, o enunciado pode tanto referir uma intervenção na interação face a face quanto um discurso em toda sua extensão ou até mesmo uma obra completa.” (GERALDI, 2010b, p. 74). Ainda de acordo com Bakhtin, os enunciados

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos os três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261 – 262)

A pluralidade dos gêneros discursivos é diretamente proporcional à inesgotável variedade da atividade humana. Assim, segundo suas palavras, “cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Na perspectiva de Hemais,

[...] os gêneros discursivos são ações sociais que acontecem em situações recorrentes, e essas ações se realizam através de textos que são compostos de estruturas, conteúdos e formas léxico-gramaticais que são convencionadas, conforme o propósito ou objetivo da ação e as expectativas dos usuários do gênero (2015, p. 29).

Dando prosseguimento, de acordo com as palavras de Hélio Pajeú e Felipe Mussareli, “cada situação discursiva ocorre de maneira a adequar-se ao momento, lugar ou suporte em que está inserida.” (2012, p. 96). Devido a sua relativa estabilidade, os gêneros do discurso estão em um contínuo movimento de mudança, se adequando a esfera de atividade no qual está inserido. Cabe destacar que tal estabilidade “mesmo que relativa, se dá a partir da tríade que os sustentam, qual

seja: o estilo, a forma composicional e a unidade temática (tema).” (PAJEÚ, H.; MUSSARELI, F. 2012, p. 99)

A unidade temática, ou o tema do enunciado, é aquilo que ordena o projeto de dizer de um sujeito. Segundo Bakhtin/Voloshínov, o tema é tido como algo único, não se repetindo jamais. Assim, “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.” (BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N, 2006, p. 131)

O tema do enunciado vai se modificando conforme a diversificação das situações de interação. Dessa forma, o tema versa sobre o modo como o gênero discursivo escolhe aspectos da realidade e como os trata na composição de seu conteúdo. Utilizando as próprias palavras de Bakhtin/Voloshínov sobre a primeira tríade,

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N, 2006, p. 132)

Já sobre a forma composicional, pode-se dizer que ela diz respeito ao acabamento do enunciado, respeitando os sujeitos da interação. Embora ela esteja ligada à estrutura do gênero discursivo, não se pode classificá-la com rigidez. De acordo com Bakhtin,

As formas de gênero, nas quais moldamos o nosso discurso, diferem substancialmente, é claro, das formas da língua no sentido da sua estabilidade e coerção (normatividade) para o falante. Em linhas gerais, elas são bem mais flexíveis, plásticas e livres da forma da língua (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Por último e não menos importante, tem-se o estilo. Este é inseparável das unidades de sentido e de composição. Assim, o estilo está diretamente ligado ao processo de autoria, já que “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve).” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Entretanto, cabe destacar que nem todo gênero comporta a individualidade do sujeito, nem todos os gêneros “são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Segundo Bakhtin, os gêneros mais propícios para expressar a individualidade do sujeito são os literários. Nesses gêneros, “(...) o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Já os menos propícios são aqueles “gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Enfim, para Bakhtin,

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é especial importância - de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento (2011, p. 266).

Convém salientar, mais uma vez, que tema, composição e estilo são elementos constituintes dos gêneros discursivos. Tais elementos não podem ser analisados separadamente visto que estão diluídos na construção do enunciado. Em outras palavras,

Esta tríade se mistura indissolivelmente na arquitetônica do enunciado e seus elementos são marcados pela particularidade de uma esfera da comunicação e da interação social, bem como da singularidade dos sujeitos falantes. Assim, todo e qualquer gênero do discurso possui um estilo, uma forma composicional e um tema (PAJEÚ, H.; MUSSARELI, F. 2012, p. 99).

Tendo explicado o que seriam/são os gêneros discursivos e, após abordar as suas três partes constituintes e indissociáveis, Bakhtin dá continuidade a seu pensamento. Ele salienta a diferença entre os gêneros primários e secundários. Nas palavras de Machado, “Trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo.” (2005a, p. 155).

De acordo com Bakhtin, é conferida ao gênero primário uma caracterização mais simples, na qual se podem tomar como exemplo as situações de comunicação verbal cotidiana. Tais situações são, na maioria das vezes, informais e baseadas na oralidade.

Já os gêneros secundários são tidos como complexos devido a sua profunda conexão com aspectos culturais, sendo, essencialmente, são escritos. Em outras palavras, de acordo com Bakhtin:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Ademais, é interessante salientar que os gêneros secundários são formados, basicamente, a partir dos gêneros primários. Estes são absorvidos e modificados pelos primeiros, deixando de constituir uma situação comunicacional espontânea, como pode-se verificar nas passagens a seguir:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Em sua grande maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, que são compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas de diálogo,

narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.). Esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, *simulam* em princípio as várias formas da comunicação verbal primária (BAKHTIN, 2011, p.267).

Assim sendo, os gêneros discursivos utilizados nas interações verbais são heterogêneos e não são estáticos, ou seja, variam de acordo com as esferas de circulação social da atividade humana, seu contexto e suporte de circulação. Devido à heterogeneidade na constituição dos gêneros e devido à variabilidade das condições e finalidades de cada esfera, é possível se deparar com uma diversidade de gêneros discursivos que sofrem alterações e se tornam mais amplos a cada novo contexto social e histórico de circulação. Dessa forma, a concepção dos gêneros proposta por Bakhtin tem o

[...] dialogismo da ação comunicativa e a linguagem, como manifestação intensa das relações socioculturais, no centro, em que e para onde ecoam vozes de grupos, de sujeitos que enunciam, travam arengas, expressam valores, tons axiológicos, adotam atitudes de mundo (PAJEÚ, H.; MUSSARELLI, F., 2012, p. 98).

Por fim, cabe destacar que “(...) o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, seu começo.” (MACHADO, 2005b, p. 146). Dessa forma, o gênero é capaz de renovar-se em cada novo contexto, sem se desvincular dos antecedentes. Eles criam cadeias que “(...) acompanham a variabilidade de usos da língua num determinado tempo.” (MACHADO, 2005b, p. 147). Este é um argumento para se usar o gênero discursivo para o ensino de uma língua.

GOOD NIGHT STORIES FOR REBEL GIRLS

Good night stories for rebel girls é um livro infantil confeccionado com o intuito de ressignificar os clássicos contos de fadas, nos quais as mulheres eram sempre submissas e estavam à procura de um príncipe encantado. Por meio da escolha de personalidades femininas bem sucedidas (seja profissionalmente, academicamente e/ou artisticamente), as autoras atualizam as histórias de ninar “para meninas”, mostrando que as meninas podem decidir sobre seu próprio futuro e não precisam projetar a sua vida em função de um homem.

Dessa forma, “The unique narrative style of ‘Good Night Stories for Rebel Girls’ transforms each biography in a fairy-tale, filling the readers with wonder and with a burning curiosity to know more about each hero.”⁶

If you have a daughter, you need to see this.

CLEOPATRA

PHARAOH

Once upon a time, in ancient Egypt, a pharaoh died and left his kingdom to his ten-year-old son, Ptolemy XIII and to his eighteen-year-old daughter Cleopatra.

The two had such different ideas on how to run the country that soon Cleopatra was kicked out of the palace and a civil war broke out.

Julius Caesar, the emperor of Rome, traveled to Egypt to help Cleopatra and Ptolemy find an agreement. “If only I could meet Caesar before my brother does,” Cleopatra thought. “I could convince him that I’m the better pharaoh.” But she had been banished from the Palace. The guards would have blocked her at the entrance.

Cleopatra asked her servants to roll her up inside a carpet and to smuggle her into Caesar’s rooms. Impressed by her daring, Caesar restored Cleopatra to the throne. They became a couple and had a son. Cleopatra moved to Rome but then Caesar was killed, so she went back to Egypt.

The new Roman leader, Marc Antony, had heard a lot about this strong Egyptian queen and wanted to meet her. This time, she arrived on a golden barge, surrounded by precious jewels and silk.

It was love at first sight.

Cleopatra and Marc Antony were inseparable. They had three children and loved each other to the end of their lives.

When Cleopatra died, the empire ended with her. She was the last pharaoh to rule Ancient Egypt.

69 B.C. - AUGUST 12, 30 B.C.

EGYPT

- 40 -

6 Fonte: <https://www.rebelgirls.co/products/good-night-stories-for-rebel-girls>

A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA NO VÍDEO “IF YOU HAVE A DOUGHTER, YOU NEED TO SEE THIS”

Em um enunciado, segundo a perspectiva bakhtiniana, há que se levar em conta a dimensão axiológica, o ato único, a realidade histórica, cultural e social em que se materializa o discurso, fazendo do enunciado algo singular que apresenta uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas. Pensando, então, a linguagem enquanto materialização de posicionamentos ideológicos e atrelada à estrutura social, vemos como o enunciado em questão se engendra para chegar na ideologia.

Observamos que, ao analisar o vídeo do *Youtube* intitulado “If you have a daughter, you need to see this” sobre a obra “Rebel girls: Good night Stories”, a estrutura social e cultural, à qual os discursos estão condicionados, tem por base o patriarcado. Segundo Saffioti (1987, p.16) o patriarcado é um “sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem”.

Sendo assim, é de essencial importância que analisemos a posição do sujeito social, as vozes sociais presentes no objeto de análise e os encontros e confrontos de diferentes índices sociais de valores que irão compor os espaços dos signos. E, para entendermos as relações semiótico-axiológicas com as quais determinado grupo social irá expressar sua realidade, devemos levar em conta que a enunciação está ancorada no horizonte social de valores relacionados a essa subordinação acima citada. Além disso, lembramos que cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.

Esse aspecto do diálogo – em que se entrecruzam vozes – se dá pelas palavras na história; assim analisamos o enunciado selecionado a partir da ideia de que as palavras neles presentes estão sempre atravessadas por outras palavras. Ou seja, observamos como se dão as relações de sentido estabelecidas no enunciado do *Youtube* e entre ele e demais enunciados já ditos antes.

A linguagem, ou melhor, o enunciado que traz um determinado tipo de mulher, influencia na mulher que lê. A mulher que lê influencia no enunciado pois, o que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz

dele um instrumento de refração e de deformação do ser. Ou seja, buscamos a compreensão do signo como instrumento ideológico atuando diretamente nos e pelos seres, ou como diz Bakhtin/Volochinov (2014, p.47, grifo do autor) “O ser, refletido no signo, não apenas nele reflete, mas também *se refrata*”.

Nessa perspectiva da ideologia atrelada à realidade material do signo e às suas formas concretas de comunicação, vemos que somente dentro do enunciado concreto é que a oração (neutra como unidade da língua) receberá aspectos expressivos (BAKHTIN, 2000, p.309). Sendo assim, deve-se levar em conta que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.” O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Os objetivos que se tem ao produzir um enunciado estão ligados às esferas da atividade humana, ou seja, “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha do um gênero do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p.301, grifo do autor). Assim, entendemos que há um *querer-dizer* expresso no enunciado do *Youtube*, considerando sua esfera de comunicação. Assim sendo, analisamos qual é o tom, qual é o valor expressivo assumido no enunciado a analisado.

A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa [...] (BAKHTIN, 2000, p.310).

No processo de comunicação, há o que Bakhtin chama de *compreensão responsiva ativa*, ou seja, “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p.137). Além disso, segundo Bakhtin (2000, p.291) o locutor postula essa compreensão responsiva ativa, esperando uma resposta, seja ela de concordância ou não, seja ela realizada por um ato, seja ela muda ou ainda de ação retardada trazendo um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

Pois não é o primeiro locutor que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo. [...] pressupõe a existência de enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro (BAKHTIN, 2000, p.291).

Logo, temos uma relação dialógica, isto é, temos uma interação, um encontro de orientações axiológicas recorrentes do fato de a produção e recepção serem sempre contextualizadas. Destacamos ainda que, ao fundamentar nossos estudos nas ideias bakhtinianas de superestrutura, lembramos que não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ela é sempre mediado pela linguagem. Pensemos então que, “[...] todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam.” (FIORIN, 2008, p.19), por conseguinte, temos um determinado enunciado como uma réplica de outro(s).

Fundamentamo-nos em uma proposta de análise verbo-visual de discursos. Para isso, reconhecemos

[...] o verbo-visual como participantes da constituição de um enunciado concreto, que deve, portanto, ser analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera em que circula (BRAIT, 2009, p. 144).

Partindo dos estudos sobre verbo-visualidade de Beth Brait (2009), consideraremos a linguagem verbo-visual como um enunciado concreto, participando verbal e visualmente em mesma força de importância. É importante dizer que essa perspectiva de Brait é sustentada pela compreensão de que “os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma *teoria da linguagem em geral* e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita. (BRAIT, 2013, p. 44. Grifo da autora)

No caso do nosso material de análise, é indispensável a articulação entre verbal e visual para que se compreenda a enunciação (no sentido bakhtiniano do termo) trazida no material de análise.

Em síntese, para explicar e justificar a utilização desse material teórico-metodológico no que tange à verbo-visualidade, segue uma passagem de Beth Brait:

Enquanto conjunto e sob a perspectiva dialógica, o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como

dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (BRAIT, 2013, p. 62).

É importante afirmar que o Círculo de Bakhtin não abrange teoricamente as questões de gênero, mas há alguns entrecruzamentos entre ambas as teorias que vão no caminho de uma construção identitária socialmente construída na e pela linguagem, além de colocar o sujeito em comunicação com o mundo e com a ideologia que o sustenta.

Podemos aferir que tanto as ideias feministas como o arcabouço teórico do Círculo vão no sentido da atenção com a mudança das normas sociais, raciocinando a construção do que é “bom” e do que é “natural”. Bakhtin concebe a linguagem como nunca sendo neutra, mas sim como reflexo de relações de poder, como Bakhtin/Volochínov (2014) explana sobre o signo ser a arena da luta social. Portanto, vemos que tais aspectos são de grande contribuição para pensarmos no movimento feminista ao qual nos referimos aqui.

Vemos, no objeto de análise, que há uma representação de um movimento de resistência, em que mulheres questionam uma tradição literária que dá voz aos homens que se beneficiam do patriarcalismo. Vemos então que há a voz feminina se colocando em um lugar de quem critica e traz valores feministas, ou seja, valores que defendem a mulher em uma sociedade que ainda possui muitos padrões que as reprimem. Um desses padrões, por exemplo, apontado no vídeo, diz respeito à grande quantidade de livros, cujo protagonismo é feminino, se trata de arquétipos de mulheres princesas, frágeis, que dependem de um homem para se realizarem e serem felizes.

Após mostrar na estante os livros restantes em que as mulheres falam, é questionado se mulheres têm sonhos e aspirações ou apenas esperam por um príncipe. Importante pensarmos na palavra “finalmente” em “finalmente removemos todos os livros sobre princesas”, o que leva ao objetivo do vídeo: o de mostrar como as mulheres são representadas dentro de um padrão pré estabelecido pelo patriarcado, ou seja uma

mulher “bela, recatada e do lar”. Aqui temos a voz social de que mulher deve ser e se comportar como princesa, voz social baseada no patriarcado e que estabelece regras de comportamento às mulheres e isso está na literatura com princesas. Por outro lado, o vídeo como um todo traz uma voz que responde dizendo que existiram muitas mulheres de sucesso sem ser princesa e que estão fora dessas regras ditadas como bom comportamento.

Além disso, inferimos que há uma relação do movimento que defende as mulheres, em uma sociedade patriarcal, com o dialogismo – conceito tratado pelo Círculo de Bakhtin - , uma vez que há uma manifestação de vozes diversas em contraste a uma voz única e normativa, sendo essa voz monologizada a voz que garante a subordinação da mulher ao homem. Ou seja, essas vozes diversas e questionadoras são representadas pela palavra “rebelde”. Palavra pejorativa, mas utilizada no livro e no vídeo como algo positivo e sinônimo de criticidade. Já o discurso vigente e monologizado que está sendo questionado é a realidade literária das histórias famosas compostas por mulheres que esperam um príncipe, em sua maioria, e que ajudam na construção do sujeito mulher.

Porém este discurso que critica e quer quebrar padrões que oprimem, está sendo apropriado pela superestrutura (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) e a resistência está virando produto de consumo. As escritoras apresentam o produto de forma descontraída e no fundo tem uma música de descoberta e animadora quando elas tratam de um assunto preocupante. E apesar de tratar dos problemas sociais que estão por trás da obra, elas fazem isso com foco em chegar na venda do produto, como se o produto fosse resolver tudo. Outra questão que nos chamou atenção com relação a essa apropriação, acima mencionada, foi o próprio título do vídeo ser direcionada a mulheres (“If you have a daughter, you need to see this”). Ou seja, segundo essa frase, em se tratando de filhos do sexo masculino, não há a necessidade de assistir ao vídeo. A partir dessa reflexão, entedemos que a estrutura social à qual o vídeo está questionando e também na qual está inserido, transforma esses discursos da infraestrutura (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) em algo que, mais uma vez, reforça a desigualdade de gênero que se pretendia questionar. Isso se explica, pois, uma vez excluídos os pais e mães de meninos da necessidade dessa reflexão sobre padrões

de gêneros, novamente tem-se a continuação da desigualdade de gêneros.

IDENTIDADE COMPARTILHADA

O conceito de língua é dado de diferentes formas de acordo com as mais diversas abordagens teóricas e, desde o início dos estudos da área hoje, não há consenso entre elas. A partir dos estudos e dos princípios apresentados pelo Círculo de Bakhtin, o conceito de língua será entendido aqui como enquanto um sistema linguístico social uma atividade de organismo vivo e dinâmica, sendo uma manifestação da significação humana na história, já que é estudada em contextos naturais de interação entre sujeitos. Dessa forma, é nela e por ela que se estabelecem interações entre sujeitos de uma determinada comunidade com aspectos socioculturais específicos.

Com base nas teorias dialético-dialógicas de Bakhtin e do Círculo, é possível refletir sobre a constituição da subjetividade dos sujeitos, que, desde o nascimento – e consequentemente durante o processo de aquisição da linguagem –, se desenvolve biológica, psicológica e socialmente através de aspectos sociais e ideológicos do contexto em que eles estão inseridos. Portanto, é possível dizer que “a criança, ao ser exposta ao meio social, não aprende apenas uma língua, sua estrutura, mas a linguagem, de maneira ampla” (DE PAULA; BULLIO; BUENO, 2014, p. 113). Ou seja, é pelo processo de aquisição da linguagem que os indivíduos começam a entender os valores socioculturais que formarão a concepção que eles têm do mundo e, posteriormente, sua identidade.

Até aproximadamente três anos de idade, a criança não tem uma percepção concreta das fronteiras enunciativas entre o “eu” e o outro em um diálogo e é justamente por ainda estar colada à fala do adulto que a criança em fase verbal-básica se encontra sujeita às ideologias daqueles que a cercam, reproduzindo muitas vezes os discursos que por eles são defendidos. Como parte do processo de socialização, desde cedo os valores sociais de uma comunidade são assim internalizados pelo indivíduo, fator que se relaciona diretamente com questões de personalidade e comportamento durante toda a vida. À medida que a criança desenvolve a capacidade de representar as intenções, a

atenção e o conhecimento daquele com quem ela interage, é que ela vai tornando-se independente do enunciado do outro combinando por si só vocábulos e fragmentos de discurso.

No entanto, de acordo com Del Ré (2006),

As condições dialógicas não devem ser entendidas simplesmente como ‘cópia’, por parte da criança, das produções adultas. [...] as produções infantis estão predominantemente ancoradas em um espaço intersubjetivo dentro do diálogo. Na verdade, a maioria dos referentes mencionados pelas crianças foram mencionados anteriormente pelo adulto.

Isso significa que, de uma forma geral, as crianças não copiam exatamente o dito pelo outro (normalmente um adulto), mas sim criam um discurso próprio baseado nos referentes dados pelo outro, tornando-os muito próximos. É o dialogismo que proporciona ao indivíduo diferentes visões de mundo e condutas sociais por meio das inúmeras vozes, reflexos e refrações presentes no discurso, determinando diferentes identidades em constante formação. No objeto de análise reconhecemos tal comportamento à medida que as crianças presentes na livraria repetem o termo “rebel girls” ao final do vídeo, tomando as escritoras como modelos de voz social e apoderando-se das ideologias dos discursos delas.

Assim, se faz necessário retomar que o discurso alheio possui uma expressividade dupla: a própria, que é precisamente a alheia, e a expressividade do enunciado que acolhe o discurso alheio (BAKHTIN, 1988, p. 204).

Diante disso, é possível entender que o conceito de “identidade” não é o uniforme durante toda uma vida. Ela se constrói na dinamicidade da língua que existe entre os sujeitos, implicando reconstruções das vozes e das apreensões que eles têm do meio social através da língua. Segundo Bauman, “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (2005, p. 19). A identidade é, portanto, um processo criativo que interfere e é interferido em um fluxo heterogêneo pela esfera linguística e pela esfera cultural às quais ela é indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explanações sobre o gênero do discurso e sua variabilidade e diversidade diante da amplitude de sentidos que se desenvolve a partir dele a cada contexto social em que está inserido, vemos a problemática de se “fechar” um texto, propagandístico no caso, em perguntas que anulam a polissemia do enunciado durante o processo de leitura. Ou seja, o aluno acaba não desenvolvendo uma consciência da importância do gênero discursivo e não compreende a sua estrutura heterogênea. Principalmente em se tratando do ensino de língua estrangeira, essa compreensão progride o ensino-aprendizagem, visto que o aluno se aproxima de contextos e relações históricos-sociais.

Quando analisamos o vídeo “If you have a daughter, you need to see this”, vemos um texto propagandístico e o quanto este apresenta uma realidade, critica esta realidade e influencia nela. A partir da análise dialógica deste enunciado, observamos o contexto histórico-social em que ele está inserido e com esse alicerce chegamos a variadas produções de sentido que o verbal e o visual nos apresentaram. Portanto constatamos a ideologia ali constitutiva, as vozes sociais ali presentes, bem como a relação destas com o sistema patriarcal, ou seja, a estrutura histórico social na qual estão inseridos os discurso. Além disso foi pensado também no público alvo criança e a construção identitária delas diante de uma situação como a do enunciado analisado.

Apoiando-nos nessas questões, pudemos fazer uma reflexão sobre o ensino de gênero como base para o ensino de LE. Comparando a forma como o livro didático trata o ensino-apredizagem de um enunciado publicitário e a forma como esse enunciado poderia ser analisado segundo o conceito bakhtiniano de gênero do discurso, conforme foi feito no vídeo publicitário analisado, compreendemos o quanto se perde quando a aprendizagem não leva em conta o contexto de uso e o quanto o aluno teria um contato mais consciente se toda essa multiplicidade do gênero fosse presente nos trabalhos e atividades educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec/USP, 1998.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v 8, n 2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf> > Acesso em: 12 set. 2016.

DEL RÉ, A. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. Sobre os objetos de ensino em língua materna. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2010a. p. 57 – 69.

_____. Deslocamentos no ensino: De objeto as práticas; de práticas a objetos. In: _____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Ed., 2010b. p. 71 – 80.

HEMAIS, B.J.W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: _____. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 151-166.

_____. **Gêneros e o Corpo do Acabamento Estético. Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005b.

MARCHEZAN, R. C. Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 265-278. (Bakhtin: inclassificável, v.1).

PAJEÚ, H.; MUSSARELLI, F. Feitios metodológicos d'Os Gêneros do Discurso. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Ed., 2012. p. 96-106.

PAULA, L. de; BULLIO, P.; BUENO, R. G. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogos. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **A linguagem da criança**: um olhar Bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SÃO PAULO (estado). **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: Caderno do Professor – inglês: ensino médio: 2ª série. São Paulo: SEE, 2014 – 2017g. v.1.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

Recebido em: 30/03/2018

Aceite em: 30/05/2018

MORFOLOGIA DO VERBO DA LÍNGUA ECHÚWABO

7

MORFOLOGY OF THE VERB OF THE ECHÚWABO LANGUAGE

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

RESUMO

Neste estudo fazemos uma abordagem em torno da estrutura do verbo da língua echúwabo, uma língua falada na Província da Zambézia, centro de Moçambique e pertencente ao grupo linguístico bantu, e tem como objetivo compreender as peculiaridades dos verbos da língua echúwabo, avaliando de forma específica a estrutura dos verbos e suas conjugações. Tal como acontece com outras línguas bantu, a estrutura verbal da língua echúwabo tem características próprias e é diferente de línguas como o português; e nas línguas bantu o verbo conjugado traz consigo marcas de sujeito, objeto, tempo e número. O verbo na língua echúwabo consiste em seis partes, nomeadamente, prefixo de sujeito, marcação de tempo, prefixo de objeto, raiz verbal, extensão verbal e vogal final. Uma das outras características do verbo na língua echúwabo é de ser marcada pela vogal inicial “o” e da extensão verbal influenciar o significado dentro da frase.

Palavras-chave: Moçambique, língua echúwabo, morfologia do verbo.

ABSTRACT

In this study we make an approach around the verbal structure of Echúwabo language, a language spoken in the Province of Zambézia, Central Mozambique and belonging to the Bantu language group, and aims to understand the peculiarities of echúwabo verbs, the structure of verbs and their conjugations. As with other Bantu languages, the verbal

structure of the Echúwabo language has its own characteristics and is different from languages such as Portuguese; and in Bantu languages the conjugated verb carries with it marks of subject, object, time and number. The verb in the Echúwabo language consists of six parts, namely, subject prefix, time stamp, object prefix, verbal root, verbal extension, and final vowel. One of the other characteristics of the verb in the Echúwabo language is to be marked by the initial vowel “o” and the verbal extension influence the meaning within the sentence.

Keywords: Mozambique, Echúwabo language, verb morphology.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em estudar a gramática de uma determinada língua, um dos aspectos importantes a ter em conta é verbo, visto que, ele ocupa uma posição de relevo desde a construção de uma simples frase até à elaboração de um discurso. O verbo permite relacionar os sujeitos na frase, situá-los no tempo e estabelecer relações com outros elementos internos à frase, por isso, o verbo em qualquer língua é considerado “o centro, o sol da frase” (Nery, 1993, p. 33) porque é em torno dele que as palavras são organizadas e estruturadas. Embora o verbo tenha essa importância na frase, a sua estrutura interna vai variar de acordo com a língua, fazendo com que a estrutura verbal do português, por exemplo, seja diferente da estrutura verbal de algumas línguas africanas, que, de princípio, pertencem à grupos linguísticos diferentes.

Foi pensando na questão da estrutura dos verbos que decidimos fazer este estudo com a língua echúwabo, língua pertencente ao grupo linguístico bantu e falada na Província da Zambézia, região rentro de Moçambique, como o objetivo compreender as peculiaridades dos verbos da língua echúwabo, avaliando de forma específica a estrutura dos verbos e suas conjugações. Para o efeito, usaremos como suporte teórico material escrito sobre línguas bantu, sobretudo, a língua echúwabo e, também, a língua portuguesa de autores como Ngunga (2004), Buramo et al (2009) e Monteiro (2002). Em termos organizacionais, começaremos no primeiro momento por falar da classificação das línguas moçambicanas, de seguida, falaremos da

língua echúwabo, estrutura verbal do português, estrutura verbal do echúwabo e, por último, as considerações finais.

CLASSIFICAÇÃO DAS LÍNGUAS MOÇAMBICANAS

Como acontece com muitos países da região ao sul do Saara, Moçambique é um país que possui diversas línguas e muitas vezes essas línguas se confundem com os grupos étnicos. Para Firmino (2002), Moçambique é um país com treze grupos étnicos: Swahilis, Macuas-Lomués, Macondes, Ajauas, Marave, Nhanjas, Sena, Chuabo, Chonas, Angonis, Tsongas, Chopes, Bitongas; e oito grupos linguísticos: Swahili, Yao, Makua, Nyanja, Senga-Senga, Shona, Tswa-Ronga e Chope. Esses grupos se subdividem em cerca de 20 línguas do grupo linguístico bantu, e outras de origem asiática, distribuídas do norte ao sul do país, sem com isso falar das variações que cada uma dessas línguas possui. Essa diversidade linguística faz da língua uma marca de identidade e de distinção de cada grupo dentro de um universo maior que é o país no seu todo, como bem afirma Leray (2003, p. 120), “a língua é o primeiro vetor identitário que testemunha a diversidade sociolinguística nas comunidades humanas”. Para melhor ilustrar as línguas moçambicanas, poderá se observar a classificação de Guthrie em que o território moçambicano corresponde a quatro zonas linguísticas distintas, nomeadamente, G, P, N e S (de Norte a Sul) colocadas em diferentes grupos linguísticos, apresentada por Ngunga (2004, p. 46):

1. Zona G: G.40: Grupo Swahili: G.42: Kimwani

2. Zona P: P.20: Grupo Yao: P.21: Ciyao, P.23: Shimakonde, P.25: Shimavilha, P.26: Cimákwe, P.30: Grupo Makhuwua-Lomwe: P.31: Emákhuwana, P.32: Elómwè, P.33: Ngulo, P.34: Echuawabo, P.35: Ekoti

3. Zona N: N.30: Grupo Nyanja: N.31 a: Cinyanja, N.31 b: Cicewa, N.31 c: Cimang’anja, N.40: Grupo Nsenga-Sena: N.41: Cisenga, N.42: Cikunda, N.43: Cinyungwe, N.44: Cisena, N.45: Ciruwe, N.46: Cipodzo

4. Zona S: S.10: Grupo Sena: S.11: Korekore, S.12: Zezuro, S.13 a: Cimanyika, S.13 b: Ciwutewe, S.15 a: Cindau, S.15 b: Cindanda; S.50: Grupo Tswa-Ronga: S.51: Xitswa, S.52: Xigwamba, S.53: Xichangani,

S.54: Xironga, S.55: Xihlengwe, S.60: Grupo Copi: S.61: Cicopi, S.62: Gitonga.

A língua echúwabo

A língua echúwabo, segundo Guthrie (1971) apud Ngunga (2004), tem a classificação P34. O echúwabo é uma das línguas faladas na província da Zambézia, concretamente nos distritos de Maganja da Costa, Quelimane, Nicoadala, Namacurra, Inhassunge, Mocuba, Lugela, Mopeia, Morrumbala e Milange; e ainda na Beira, na Província de Sofala.

No mapa que se segue pode se observar a divisão administrativa da província da Zambézia e os distritos onde a língua echúwabo é falada.

Mapa da Província da Zambézia e dos lugares onde a língua echúwabo é falada

Importa destacar alguns dados sobre a população e a situação

linguística da Zambézia e de Quelimane em particular, pelo fato deste estudo estar a ser desenvolvido num cenário em que a população fala (ou tem contacto com) duas línguas. Isso possibilitará ter uma imagem de como os dados se dispõem, incluindo os dados de pessoas com acesso ao telefone celular, que não deixa de ser importante.

O echúwabo tem três variedades, a saber:

a) echúwabo – falado na faixa que liga a cidade de Quelimane à localidade de Mugogoda, cujo raio é de 45 km, aproximadamente. A variedade falada na cidade de Quelimane também se chama echúwabo.

b) Ekarungu – falado no distrito de Inhassunge.

c) Marendje – falado nos distritos de Milange, Mocuba, Morrumbala e Lugela.

Tendo em conta a sua distribuição pela província e pelo fato de a Zambézia ser a segunda província mais populosa do país, pode-se considerar o echúwabo como uma das línguas com um maior número de falantes.

Nesta seção iremos tratar, com maior enfoque, dos verbos em echúwabo, mas para tal, tendo em vista a melhor compreensão, iremos também falar dos verbos em português. Tratando-se de uma questão gramatical, antes de avançar para a descrição dos verbos, importa primeiro falar da gramática das línguas, principalmente pelo fato de o estudo estar vinculado a duas línguas distintas.

Estrutura verbal do português

O verbo, paralelamente ao nome, apresenta duas partes: uma invariável e outra sujeita ao mecanismo flexional. Como se sabe, os temas nominais diferem dos verbais.

A marcação da conjugação verbal é realizada pela vogal temática, ocorrendo apenas três tipos de conjugações: **a-** primeira, **e-** segunda e **i-** terceira. No entanto, no português, as duas últimas conjugações não são produtivas, isto é, tem menos possibilidade de ocorrência, e incluem os verbos irregulares, enquanto que a primeira é produtiva e envolve os verbos regulares.

1ª Conjugação: fal (radical) + **a** (vogal temática) + **r**, trabalh (radical) + **a** (vogal temática) + **r**, ajud (radical) + **a** (vogal temática) + **r**.

2ª Conjugação: quer (radical) + **e** (vogal temática) + **r**, diz (radical) + **e** (vogal temática) + **r**, perd (radical) + **e** (vogal temática) + **r**.

3ª Conjugação: fing (radical) + **i** (vogal temática) + **r**, sorr (radical) + **i** (vogal temática) + **r**, fug (radical) + **i** (vogal temática) + **r**.

“É através das desinências que os verbos se distanciam das classes dos nomes. Enquanto nestes existem as categorias de gênero e de número, nos verbos as desinências marcam o modo, o tempo, a pessoa e o número” (MONTEIRO, 2002, p. 101). As categorias verbais são as seguintes:

a) Modo: indicativo, subjuntivo e imperativo

b) Tempo: presente

pretérito: imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito

futuro: do presente, do pretérito.

c) Pessoa: primeira (falante), segunda (ouvinte) e terceira (assunto).

d) Número: singular e plural.

Fórmula da estrutura verbal segundo Monteiro (op.cit):

$$V = T (Rd + VT) + F (DMT + DNP)$$

De acordo com Mateus et al (1990), na língua portuguesa, a constituição das palavras, em particular as formas por derivação, envolve, necessariamente, um radical (morfema preso) e um afixo (prefixo ou sufixo). O radical representa o constituinte responsável pelo significado básico de todas as palavras e, salvo exceção, só pode ocorrer num enunciado quando associado a outros morfemas, enquanto que o afixo é o elemento responsável pela modificação desse significado básico e pela especificação das propriedades gramaticais de cada palavra; por exemplo:

Normal=norm (radical)+al (afixo:sufixo)

Anormal=a (afixo:prefixo)+norm (radical)+al (afixo:sufixo)

Estrutura verbal do echúwabo

Quase todas as línguas bantu apresentam uma estrutura verbal muito complexa. De acordo com Ngunga (2004), essa complexidade varia de língua para língua e em muitas línguas, o verbo conjugado traz consigo marcas de sujeito, objeto, tempo e número. Isso faz com que a frase esteja centrada no verbo.

Para o caso do echúwabo a situação não varia tanto quanto as outras línguas bantu, no que se refere aos constituintes do verbo. De acordo com Buramo et al, (2009, p. 12), o verbo em echúwabo consiste das seguintes partes:

1. Prefixo de sujeito
2. Marcação de tempo
3. Prefixo do objeto
4. Raiz verbal
5. Extensão verbal
6. Vogal final

Todas essas partes constituintes do verbo em echúwabo podem se ver na seguinte conjugação:

ddahimuguliyedha – vendi a ele

dd – prefixo de sujeito

ahi – marcação de tempo

mu – prefixo de objeto

gul – raiz verbal

iy – primeira extensão verbal

edh – segunda extensão verbal

a – vogal final

Assim sendo, podemos ter a na estrutura verbal do echúwabo a seguinte fórmula:

$$V=MS + MT + MO + Rd + Exts + VF$$

Raiz verbal

Raiz verbal é uma parte do verbo que é caracterizada por expressar o seu significado. Como todas as línguas, o verbo na língua echúwabo apresenta raiz verbal, que se apresenta

sem a vogal *o* inicial e a vogal final que aparecem no infinitivo.

-log- 'falar'

-kos- 'fazer'

-fug- 'fechar'

-ttaw- 'fugir'

-kaan- 'obter'

-lum- 'morder'

-barel- 'impedir'

-nuk- 'cheirar'

-volow- 'entrar'

-veg- 'brincar'

Para melhor ilustrar o que acontece com os verbos no echúwabo, iremos mostrar a posição dos afixos nos três primeiros pontos dentro do verbo: o prefixo do sujeito, a marcação de tempo e o prefixo do objeto.

Os afixos

Afixo é, pois, a parte da palavra que se combina com o semantema, sempre na qualidade de forma presa. Dito de outra maneira, é uma forma agregada obrigatoriamente a uma base que constitui a entidade lexical. (MONTEIRO, 2002, p. 53).

Os afixos que existem no português são: prefixo, sufixo, interfixo, infixo, circunfixo e confixo. Dentre estes afixos destacaremos dois, que são os que ocorrem com mais frequência no português e no echúwabo: trata-se de prefixo e sufixo.

Prefixo – acrescenta-se antes de um vocábulo existente. (Irregular)

Sufixo – vem após o radical ou tema de uma palavra. (Regularmente)

E temos casos em português em que os dois afixos ocorrem simultaneamente. (irregularmente), no que é chamado de derivação parassintética.

Para se ter uma melhor compreensão de como ocorre o afixo no echúwabo, vejamos o exemplo dos afixos pessoais.

Posição dos afixos pessoais no echúwabo

Contrariamente ao que acontece no português, no echúwabo, os afixos pessoais ocorrem como prefixo, “o autor de uma determinada ação é identificado pelo prefixo do sujeito no verbo” (BURAMO. C. et al, 2009, p. 13). Podemos constatar esse fato, por exemplo, com o verbo *ologa*, que significa ‘falar’ em português.

	Echúwabo	Português	Echúwabo	Português
Pessoa	Singular		Plural	
1 ^a	ddinologa	‘falo’	ninologa	‘falamos’
2 ^a	onologa	‘falas’	munologa	‘falais’
3 ^a	onologa	‘fala’	anologa	‘falam’

Desta conjugação é possível ter-se os seguintes afixos de marcação de pessoa¹:

Pessoa	Echúwabo/Português		Echúwabo/Português	
	Singular		Plural	
1 ^a	ddi-	-o	ni-	-mos
2 ^a	o- (w-)	-as	mu-	-ais
3 ^a	o- (w-)	-a	a-	-am

Na língua echúwabo a maioria dos verbos têm uma característica comum: são marcados por uma vogal inicial, exemplo, *ologa* – ‘falar’, *ofuna* – ‘querer’, *okoya* – ‘guardar’, *ovetha* – ‘peneirar’, etc.

Marcação de tempo

A marcação de tempo varia de língua para língua porque ela transporta valores socioculturais que permitem aos membros pertencentes a uma determinada sociedade saberem fazer a localização do tempo; isto é, permite fazer a distinção entre o passado, o presente e o futuro. É quase comum a existência destes três tempos (passado, presente e futuro) em várias línguas, embora a localização destes tempos verbais possa variar em certas línguas. Na língua echúwabo, também encontramos os três tempos verbais.

O prefixo temporal na língua echúwabo encontra-se na segunda posição do verbo que indica o tempo quando o evento expresso no verbo tem lugar, como se pode ver nas frases que se seguem, de Buramo et al, (2009, p.14)²:

Echúwabo	Português	
Iyene ogwadda miri	Ele cortou árvores	Pretérito simples
Iyene on ogwadda miri	Ele está cortando árvores	Presente

1 Nos exemplos dos afixos pessoais o *no* da conjugação (ex. **on**ologa) não aparece porque não faz parte do prefixo do sujeito, mas sim da marcação de tempo. As formas em parênteses mostram a forma do prefixo quando for seguido de uma vogal.

2 Cf: Buramo et al. Algumas notas gramaticais sobre Ecuwabo. Nampula: SIL Moçambique, 2009, p. 14.

lyene onelogwadda miri	Ele cortará árvores	Futuro simples
Afijos: Prefixo no- , no presente; nelo- , no futuro simples. No pretérito simples não há prefixo.		

lyene wahittukula Ele levava Pretérito imperfeito

lyene agahittukula Ele levaria Condicional

Afijos: prefixo: **wahi-** no pretérito imperfeito e, **gahi-** no condicional.

lyene attukule	Se ele levar	Futuro do subjuntivo
lyene attukulaga	Ele levando	Gerúndio

Afijos: sufixo: **-e** no futuro do subjuntivo e, **-ga** no gerúndio.

Prefixo de objeto

De acordo com Buramo et al (2009, p. 15), “na terceira posição no verbo pode-se indicar o objecto ou pessoa que sofre a acção praticada pelo sujeito”, como ilustrado nos

exemplos que se seguem:

lyene onoddittukula	Ele me leva
lyene onohut-tukula	Ele te leva
lyene onomuttukula	Ele o leva
lyene ononit-tukula	Ele nos leva
lyene onohuttukulani	Ele vos leva

lyene onowattukula Ele os leva

Echúwabo	Portu- guês	
-ddi-	me	1
-hu-	te	2
	o/	
-mu-	lhe	3
-ni-	nos	1
-hu-, -ni	vos	2
	o/	
-wa-	lhes	3

Veja que nos exemplos b) e e), os prefixos do objeto são idênticos, portanto, a diferença no significado marca-se através do sufixo –ni na formação da segunda pessoa do plural.

Embora sejam considerados de prefixo por Buramo et al (2009), eles são, na verdade, infixos, porque nunca ocorrem na posição inicial do verbo. Se conjugarmos o verbo partindo da marcação do objeto, fica sem significado algum.

Das três partes dos verbos analisadas, é possível constatar que a maior parte dos afixos no verbo em echúwabo são marcados na posição prefixal. Na marcação de pessoa apenas ocorrem prefixos, com excessão da segunda pessoa do plural que tem afixo descontínuo. Na marcação de tempo ocorrem prefixos e sufixos e, na marcação de objeto ocorrem infixos e sufixos, sendo que o infixo e o sufixo ocorrem na mesma categoria gramatical – 2ª pessoa do plural.

A extensão verbal

Uma das características que o verbo do echúwabo apresenta é a sua extensão, o que permite com que ganhe outro significado. Essas extensões sempre aparecem na posição de sufixo e podem receber

diferentes nomes de acordo com as funções que desempenham junto do verbo, como ilustra o quadro abaixo.

Forma básica	Forma expandida	Nome da extensão verbal	Sufixo
Ottidda Agarrar	Ottiddiwa Ser agarrado	Passiva	-iw
Osunza Aprender	Osunziha Ensinar	Causativa	-ih
Ottidda Agarrar	Ottiddana Agarrar um ao outro	Recíproca	-na
Ofuga Fechar	Ofugula Abrir	Reversiva	-ul
Odhowa Ir	Odhowela Buscar	Aplicativa	-el
Ozugunuwa Virar	Ozugunuca Fazer virar	Intensiva	-c
Ohona Ver	Ohoniya Ser visível	Estativa	-iy

Quadro 8: Extensão verbal do echuwabo

Fonte: Buramo et al (2009, p. 16)

Considerações finais

Neste trabalho procuramos olhar para a morfologia do verbo de uma língua diferente da língua portuguesa. Trata-se do echúwabo, uma língua falada na região centro de Moçambique, um país multilíngue e que possui cerca de vinte línguas do grupo linguístico bantu. Tal como acontece com a maioria das línguas bantu, a morfologia verbal da língua echúwabo apresenta característica específica e a sua estrutura verbal é complexa assim como acontece com algumas outras línguas do mundo. O verbo na língua echúwabo está dividido em seis partes, nomeadamente, prefixo de sujeito, marcação de tempo, prefixo de objeto, raiz verbal, extensão verbal e vogal final, e maior parte dos verbos do echúwabo é marcada pela vogal inicial *o* e têm a particularidades de terem a extensão verbal que vai influenciar no significado dentro da frase. Assim, quando comparado a estrutura verbal do echúwabo com a estrutura verbal do português, verifica-se que ela é mais complexa.

Referências bibliográficas

BURAMO, C.J.; SALUDE, J.A.; VINTON, J. *Algumas notas gramaticais sobre echuwabu*. Nampula: SIL Moçambique, 2009.

FIRMINO, G. *A questão lingüística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: 1ª edição, Promédia, 2002.

MATEUS, M. H. M.; Brito, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H.; FROTA, S.; MATOS, G.; OLIVEIRA, F.; VIGÁRIO, M.; VILLALVA, A. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, 1990.

MONTEIRO, J. *Morfologia Portuguesa*. Campinas: Pontes, 2002.

NERY, J. *Na casa da língua moram as palavras*. Porto: Edições Asa, 1993.

NGUNGA, A. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa universitária - UEM, 2004.

Recebido em 29/04/2018

Aceite em: 30/05/2018

NOS BASTIDORES DO 'SHOW': UM
PERCURSO HISTÓRICO-FILOSÓFICO PARA
UMA DISCUSSÃO CONTEMPORÂNEA
SOBRE EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

8

BEHIND THE SCENES OF THE 'SHOW': A
HISTORICAL-PHILOSOPHICAL COURSE
FOR A CONTEMPORARY DISCUSSION
ABOUT BRAZILIAN EDUCATION.

FERREIRA, Carlos Eduardo da Silva

Doutorando e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Doutorando no Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática (Pecim), UNICAMP.

Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática pela UNIVESP.

Graduando em Letras/Espanhol pela UNESP/Araraquara.

RESUMO

Este artigo trabalha centralmente com o texto de Geraldi (2003), 'Depois do show, como encontrar encantamento?' traçando, num movimento dialógico-dialético, a temática do *fazer científico*, tomando fios histórico-filosóficos sobre a ideia de *ciência* e *sociedade*. Para tal percurso, coloco em cena reflexões centrais de ópticas nietzschiana e bakhtiniana, apontando como os dizeres deste texto de Geraldi se aproximam destas bases de pensamento acerca de compreensões sobre o sujeito em seu trabalho científico a partir de concepções sobre *ciência*. Em seguida, estas reflexões desaguam em debates entremeados na esfera da educação, afinal de contas, como encarar *ciência* e *educação* na contemporaneidade no que diz respeito à movimentação de identidades? Como as vivências escolares no cenário brasileiro vêm encarando a ideia de *conflito* e de *dever* em seus discursos oficiais? Teremos aqui os

“bastidores” do *show* que Geraldi nos encaminhou. No meio das instabilidades contemporâneas, como a análise discursiva pode nos ajudar a entender *pontos de vista* sobre a perda de âncoras formais? Façamos aqui um momento de dinamização interna inerente ao texto geraldiano, na prerrogativa de interpretar o mundo contemporâneo por vozes em conflito como referência.

Palavras-chave: Geraldi; ciência; fazer científico; educação brasileira.

ABSTRACT:

This article works centrally with the text of Geraldi (2003), ‘Depois do show, como encontrar encantamento?’ (‘After the show, how to find enchantment?’) in a dialogical-dialectical movement, the theme of scientific doing, taking historical-philosophical threads on the idea of science and society. For this course, I introduce central reflections of Nietzschean and Bakhtinian optics, pointing out how the words of Geraldi’s text approach these bases of thought about understandings about the subject in his scientific work from conceptions about science. Then, these reflections flow into discussions in the sphere of education, after all, how to face science and education in the contemporary world with regard to the movement of identities? How have school experiences in the Brazilian scenario been facing the idea of conflict and becoming in their official speeches? We will have here the “backstage” of the show that Geraldi sent us. In the midst of contemporary instabilities, how can discursive analysis help us to understand points of view about the loss of formal anchors? Let us here make a moment of internal dynamism inherent in the Geraldian text, in the prerogative of interpreting the contemporary world by conflicting voices as a reference.

Keywords: Geraldi; science; make scientific; Brazilian education.

CIÊNCIA QUE TE QUERO! MAS, O QUE PODERIA SÊ-LA?

Abandonadas as certezas, sem âncoras, estamos forçados a pensar sem corrimãos que nos conduzam, porque não há um lugar a que chegar, não há um lugar em que ficar, não

há um fim a alcançar. Por isso, talvez devamos retornar às perguntas fundamentais “que deveriam acompanhar-nos sempre como sinal de uma capacidade, essa sim, comum a todos os seres humanos: a capacidade que mantém viva a pergunta precisamente porque, sabendo que não há resposta, obriga-nos a continuar perguntando”.

J.W. Gerdli

Quando se coloca o centro de gravidade da vida não na vida, mas no “além” – no nada –, tira-se da vida o seu centro de gravidade.

Nietzsche

Num texto ‘controverso’ aos outros do *Cadernos de estudos linguísticos* (44), Gerdli (2003) nos mostra uma publicação que reflete os ideais da nascida ciência moderna: o ponto de debate da ciência não buscava mais a essência ou a substância das coisas, mas sim a função; a pergunta não é mais “o que é?”; mas “como é?”.

Este período, conhecido também como o Grande Racionalismo Clássico, provém de um ambiente que tenta vencer um grande pessimismo teórico, imperante no fim do século XVI e início do XVII: o ceticismo, uma atitude filosófica que põe em xeque a capacidade da razão humana para conhecer a realidade exterior na relação com o ser humano.

Chauí (2010, p.54) expõe:

As guerras de religião, as descobertas de outros povos diferentes dos europeus, as disputas e querelas filosóficas e teológicas criaram um ambiente em que o sábio já não podia admitir que a razão humana é capaz de conhecimento verdadeiro e que a verdade é universal e necessária. Ao contrário, diante da multiplicidade de opiniões em luta, o sábio tornou-se cético.

Para uma restauração de um ideal filosófico da possibilidade do conhecimento verdadeiro e universal, o Grande Racionalismo baseou-se em algumas mudanças teóricas:

- “surgimento do sujeito do conhecimento”: a atitude científica de investigação deve partir não da natureza (como na filosofia antiga)

nem de Deus (como na patrística e na escolástica) e sim da indagação da capacidade humana racional em demonstrar o conhecimento; o começo se dá pela *reflexão*;

- “as coisas exteriores (a natureza, as instituições sociais e políticas) são conhecidas quando o sujeito do conhecimento as representa intelectualmente” (CHAUI, 2010, p. 55). Tudo o que pode ser conhecido vem por conceitos representados pela clareza, pela demonstração, e natureza, sociedade e política podem ser inteiramente conhecidas pelo sujeito do conhecimento, pelo motivo da racionalidade;

- a “concepção da realidade como intrinsecamente racional e que pode ser plenamente captada pelas ideias e conceitos” (CHAUI, 2010, p. 55). Neste ponto, como é um sistema ordenado de causalidades físico-matemáticas pela razão humana, a realidade é racional.

É no desenvolver destes planos reacionais em que a razão se presentifica cada vez mais na atitude científica que aparece o período das luzes – Iluminismo – trazendo consigo alguns posicionamentos epistemológicos idealistas, como:

- pela razão o homem vencerá as injustiças, conquistará a liberdade;

- a razão é capaz de gerar progresso, sendo o homem um ser perfectível;

Retomaremos esta questão.

Sobre a ideia da formação da base do conceito de ciência, analisemos dois textos inspirados na discussão da gênese científica:

A ciência é uma forma sistematicamente organizada do pensamento objetivo. (...) Da magia – considerada um conjunto de práticas destinado a aproveitar os poderes sobrenaturais – a ciência teria conservado uma aparência de mistério e gravidade ritual, traço que ainda hoje surpreende a maioria dos espíritos. Do feiticeiro ao cientista há apenas um pequeno passo, fácil de transpor, quando considerados os “milagres” da ciência moderna. Quanto mais escapam aos nossos sentidos as forças naturais das quais ela se aproveita (ondas hertzianas,

eletricidade, emissões eletrônicas), mais parece ela realizar os sonhos dos mágicos. [...] A ciência, entretanto, apenas poderá ser magia aos olhos de espectadores, pois apenas se libertando da magia que a ciência propriamente dita pode desenvolver-se (GRANGER apud CHAUI, 2010, p. 306).

Hoje, quase às vésperas da entrada gloriosa do século XXI, pouca gente, talvez, se dê conta de que a ciência já se apropriou do lugar outrora ocupado pela magia ou pela religião. A ciência é hoje a religião do homem moderno, que se considera 'iluminado'. Enquanto a tecnologia lhe fornece incessantemente novos inventos e engenhos 'milagrosos', a ficção científica mantém acesa a promessa de perspectivas cada vez melhores e mais incríveis, e a chamada literatura de divulgação — cada vez mais proeminente nos jornais e revistas de consumo em massa — cumpre a sua missão de levar aos quatro cantos do mundo a palavra da 'razão científica'. Tão inquestionável se tem tornado o prestígio da ciência entre os leigos nos dias de hoje que qualquer gesto que possa ser interpretado como uma ameaça a sua hegemonia corre o risco de ser taxado de blasfêmia, ou, no mínimo, submetido ao ridículo público (RAJAGOPALAN, 1991, p. 12).

Tanto um quanto outro texto expõe a ligação da gênese investigativa da ciência nos rumos do ideal mágico do estar no mundo. Na verdade, todo o questionamento humano provém de relações organizadoras/ordenadoras que tentam atribuir aos diversos fenômenos (físicos, químicos, biológicos, linguísticos...) uma espécie de explicação estabilizante dos conflitos de si: como *eu*, ser no mundo, invisto significado para os acontecimentos? Pensar na questão valorativa dos pontos de vista equivale a investigar questões profundamente arraigadas nos sujeitos e suas inter-relações, com ideologias em debate num lugar e num momento histórico, nas condições de circulação e interdição ou não de discursos nas diversas esferas sociais de interações. Tomar estes olhares significa, de modo investigativo, vislumbrar um ato ético, no que se refere a reflexão e refração de olhares de um sujeito-autor-coenunciador na dinâmica da arena que são os

discursos, ou seja, é promover novos sentidos no entremeio das reverberações.

Numa dicotomia operacional entre *senso comum* x *ciência* desenvolveram-se passos que delimitariam um campo do outro e, além disso, pessoas que se delimitariam a cada um destes. Enquanto o senso comum é expresso em opiniões e sentimentos individuais, tende a uma análise qualitativa dos efeitos em nossos sentidos e desejos, é ora individualizante (pelos sentidos), ora generalizante (opinião sem ideia de passado transformador), tem vínculo com os hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, a atitude científica é objetiva, quantitativa, busca padronizações, é homogênea, generalizadora, é diferenciadora (não reúne por semelhanças aparentes, mas distingue iguais), apenas estabelece relações causais após investigações da natureza ou da estrutura do fato na relação com semelhantes e diferentes, surpreende-se com a regularidade, distingue-se da magia, é resultante de um trabalho dito racional.

Vem de Aristóteles a rigorosidade científica, como uma sistemática de ações. A definição de conhecimento científico para este filósofo está nas causas, isto é, numa relação de conhecimentos demonstrativos. A classificação aristotélica propunha os campos das **ciências produtivas** (além da própria ação; todas as atividades humanas que resultam num produto ou numa obra distintos do produtor: economia, arquitetura, medicina, teatro, oratória...), **ciências práticas** (práticas humanas como ações que têm nelas mesmas seu próprio fim: ética e política), **ciências teóricas** ou contemplativas (aquelas que estudam coisas que não dependem dos homens e de suas ações), sendo estas subclassificadas em 1) ciência das coisas naturais submetidas à mudança ou ao devir (física, biologia, psicologia), 2) ciências das coisas naturais não submetidas à mudança ou ao devir (matemática, astronomia), 3) ciência da realidade pura (Filosofia Primeira ou metafísica) e 4)

ciência das coisas divinas (teologia).

É nesta visão ocidental, digamos, que a ciência toma corpo: ao lado da sistematização filosófica. Sobre esta dinâmica, discorreremos mais à frente.

O PARTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: “FERIDAS, PROMESSAS E DESENCANTOS”

O papel do trabalho do cientista dos dias de hoje sem dúvida não se limita à figura de laboratórios, jalecos e experimentos físico-químicos. A figura de Eistein nos lega facetas para interpretações de ser o cientista aquela personalidade profícua que terá que conversar com a ‘magia do humano’, que terá que largar a batina da natureza para se questionar: o que é o tempo e o espaço na relatividade? É a relativização de categoriais primordiais para existência humana que o trabalho científico – dito *hard* – no início do século XX toma em seu interior.

Bem verdade que já era um golpe que reluzia outros. O ser humano já havia sofrido pelo menos 3 grandes golpes:

- com Copérnico: não estamos no centro do universo; nosso planeta gira ao redor de uma estrela que se localiza numa galáxia de segunda instância; ela, a Terra, é um planeta pequeno e se localiza num terreno baldio de um universo que se dinamiza;
- com Darwin: não fomos feitos pelas mãos de um criador; descendemos de seres ancestrais;
- com Freud: não somos tão racionais; somos controlados por forças no qual não temos consciências;

Estes foram abalos que o orgulho do ‘homem racional’ sofreu; este homem caiu, como Ícaro e Dédalo, como Lúcifer. O homem vitruviano foi abalado; ele não representa o homem contemporâneo. O homem contemporâneo é aquele que não tem um lugar definido no universo. Ele é representado pelo quadro de Munch, em “O grito”. Desmontaram-se os sistemas metafísicos e as utopias sociais. O eu

sujeito investigador contemporâneo teria que lidar com a diversidade da relatividade.

E falando sobre o trabalho dos cientistas, como podemos investigar objetivamente o objeto homem sendo que ao falar deste eu, cientista, pertenço ao conjunto destes seres? Afinal das contas, como ser quando não se é *subjetivo* (sujeito + objeto)?

Embora evidente que qualquer ciência é humana, pois vem de atividades humanas de conhecimento, o termo “ciências humanas” designa as ciências que possuem o próprio ser humano como objeto de análise. A situação destas ciências configuram arranjos especiais.

Primeiramente porque a colocação do homem como objeto de estudo científico é um foco engendrado somente no século XIX. Até este ponto, cabia à Filosofia tudo quanto se referenciava ao humano.

Pelo motivo de surgirem após as ciências matemáticas e naturais serem empregadas como definição para um ideal de cientificidade, metodologia e conhecimento científico, as humanidades, como processo/grupo amplo científico, tenderam – forçosamente – a “imitar” e copiar o paradigma estrutural-metodológico que aquelas ciências haviam postulado, estudando o homem como objeto natural – no sentido de natureza –, matematizado e experimental. Dessa maneira, “para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como ciências humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceito, métodos e técnicas propostos pelas ciências da natureza” (CHAUI, 2010, p. 312).

O SHOW...

No decorrer de seu texto, Geraldi (2003) vai explanando o desenvolvimento da pesquisa científica no plano moderno, idealista, iluminista, racionalista.

O movimento racionalista do esclarecimento – período das luzes, iluminista – se apresentava como a possibilidade de emancipação do gênero humano pelo intelecto. Com o desenvolvimento e progresso da razão, pela ciência e pela técnica, é que o homem se colocaria

em condições de resolver todos seus problemas. É pela dominação da natureza externa e interna...

Assim, humanizar a natureza, naturalizar os processos humano serão paridades que elevariam moral e politicamente a ‘sociedade humana’. Instaura aqui a ideia de futuro promissor: é no futuro que ocorrerá a bem aventurança, a seguridade, a prosperidade, a salvação.

Nesta transição paradigmática em que a Idade Média está deixando de existir para assim se revelar um novo momento histórico – a Idade Moderna – e um novo momento para a filosofia – a Filosofia moderna – encontramos, logo no início do século XVII, dois grandes expoentes: Descartes, filósofo francês autor de *O discurso do método*, dirá neste livro “Nós, seres humanos, senhores e possuidores da natureza” e Bacon, pensador inglês, escreverá sua célebre frase: ‘Saber é poder’.

Isso significa que o homem se vê capaz de dominar todo o seu redor; se vê capaz de dominar as forças da natureza física e a dinâmica dele mesmo. O homem muda sua imagem e se vê agora dotado de liberdade, iniciativa e de um enorme poder criação.

Há aqui um reforço e fortalecimento das dualidades, das dicotomias advindas do modelo idealista. O homem DEIXA DE SER UMTUDO, torna-se um ser dividido. Divisões como corpo/alma; terra/céu; mundo/homem; divino/humano; sobrenatural/natural; cultura/natureza; consciência/instintos; razões/paixões; vida/morte.

Fiat lux! – Faça-se a luz!

Sapere audi – coragem de servir-se a própria inteligência (Kant).

A natureza do objeto humano foi, decerto, dotada de um descrédito, porém seria este o paradigma para o progresso: a iluminação via racionalidade. Mesmo com o reconhecido estado da duplicidade do homem – ser ao mesmo tempo corpo e alma, extensão e consciência –, Descartes instaurou/realojou a separação entre matéria e pensamento. Desta forma, o sujeito consciente se opõe ao objeto, perante aquilo que se é conhecido. É com ele, Descartes, que se delimita a fundação de uma *Filosofia do Eu* ou *Filosofia do sujeito*,

segundo a qual o conhecimento é entendido como fonte originária de elaborações individuais. Assim, o que o pensamento de Descartes desempenha é retomada do modelo racionalista, cuja fonte alude a Platão e que toma por base que o saber tem origem na razão, esta a antecedente e explicadora de todo o real.

Nota-se que estamos diante de um modelo milenar calcado na separação de sujeito e objeto. Será que o paradigma racionalista trouxe uma aproximação do humano ou uma objetificação do sujeito? – podemos falar em sujeitos?

Após as feridas causadas pela racionalidade, e caídas as certezas, vemos que o *show* da iluminação racional sobre o todo – que era cindido – obtém seus questionamentos, resultando hoje na prerrogativa: em que medida um processo cultural quando ele se realiza e esgota acaba por extrair as últimas consequências da sua dinâmica e dos seus próprios valores? Tendo libertado o homem de seu longo e tenebroso sono — como chegou a imaginar o filósofo alemão Immanuel Kant —, o Iluminismo fez com que ele comesse a sonhar novamente, só que, dessa vez, acordado. Acordamos, porém, na pós-modernidade assim como quem desperta num pesadelo cujo cenário é uma torre muito alta que balança ao sabor da fúria dos elementos naturais. Das alturas de nossa incerta ascensão contemplamos o abismo do futuro: o que levar para essa queda? O que conservar? Do que desistir?

Geraldi (2003) trata deste despertar a fórceps. Como interpretar a ideia de futuro perante um mundo instável nas relações? O homem pós-moderno é este que as luzes intensas do iluminismo o deixaram ludibriado, cego de tanta luminosidade, caminhando incerto sobre uma fina casca de gelo – como expõe Bauman¹ –, se pararmos, ela racha; e continuamos num caminhar incerto.

Para Bauman, a consciência pós-moderna antes de tudo é a consciência do fracasso, do fracasso da modernidade. Ela fracassou nas utopias que prometeu a si. A modernidade se caracterizou pela utopia

¹ Célebre uso por Bauman. Advém de uma paráfrase de Ralph Waldo Emerson (poeta e filósofo americano do século XIX) no sentido de estarmos vivendo como se estivéssemos atravessando o inverno, numa casca fina: se andarmos devagar o chão racha.

da vida científica. Numa dialética filosófica permeada pela moral, estamos diante de uma nova humanidade criada pelas tecnologias naturais, sociais e políticas. No horizonte, o imperativo do progresso e sua asfixia niilista. É um despertar maldito dos sonhos gloriosos para uma espécie de pesadelo cotidiano, porém com um investimento de esperanças.

Precisamos nos preparar para uma “ética para o inverno”, à la Bauman, mesmo estando em primaveras sociais.

A eficácia e o resolver rapidamente os problemas estão em jogo. Não há tempo! O metaparadigma da alta velocidade nos encerra: há uma necessidade de instalação de uma consciência pós-moderna. Como andam nossos relacionamentos? Como está nossa ideia de formação pessoal? Será que o máximo de identidade que estamos tendo é o estilo, isto por causa de uma espécie de apagamento de julgamentos éticos?

A instabilidade nos é mostrada pelo conjunto de ações e saberes. Como lidar com o caos se somos bombardeados por formações que não dão conta de discursos da vida?

HORA DE FAZER UM SHOW DO ABSURDO: NOVOS MODELOS

Retomando a discussão a respeito da noção de futuro, da ideia do conflito do homem perante o mundo e acerca do modelo de pensamento idealista é Nietzsche quem convoco para tomarmos uma reflexão sobre a transformação do processo da racionalidade.

Por que atentarmos em Nietzsche? Ora, é inegável seu percurso analítico sobre a transvaloração de todos os valores, em muitas vezes com certa aversão à contemplação mórbida de história da Filosofia (para a época). Trago Nietzsche para nos ajudar a discutir a ideia de *futuro* atrelada a posicionamentos eleitos num período do *presente*.

Dialogando explicitamente com Nietzsche na consciência de sermos “humanos, demasiadamente humanos”, Geraldi (2003) atualiza algumas questões centrais dos questionamentos do filósofo

alemão; a própria abordagem sobre a discussão de uma atuação ética, identitária, construída no enfrentamento da instabilidade do movimento (ONDE ENCONTRAR ENCANTAMENTO?) é bastante cara a Nietzsche.

Coloquemo-nos em alguns pontos para irmos desenvolvendo nossa reflexão:

Ideia de futuro

O assentamento da racionalidade se colocava num amplo paradigma de busca da verdade. A verdade de cada ser era aqui, de algum modo, a procura filosófica de uma realidade estável, configurada no paradigma do alcance do domínio do humano por todas as variáveis do mundo e de si. Para Nietzsche, a história do conhecimento humano é a história da criação e da cristalização da verdade. Deste modo, o questionamento era focado nas perspectivas de modo que houvesse perguntas como: quem tem a verdade? É Espinosa? É o cartesianismo? É o empirismo? Onde está o rumo? Pois Nietzsche toma, de modo artístico, um posicionamento outro: ***para que e por que*** a verdade?

Para Nietzsche, avesso a uma tradição idealista de busca da *verdade*, o homem que se supera está na invenção de si, não nos moldes de uma tal verdade.

Para o filósofo, a história do pensamento humano ocidental é uma ilusão, pois fincava sua construção em um modelo humano inalcançável: o idealismo socrático-platônico. Nietzsche vai dialogar com o período anterior a este ponto fundante do racionalismo filosófico. Ele se relacionará com a Grécia arcaica, onde o pensamento marcado pela arte, pela intensidade da vida, em que o desconhecimento da vida é um fator inerentemente intenso, se posiciona de modo que a movimentação das coisas, dos seres, do mundo é o centro das discussões, ora confirmado, ora rejeitado, mas central. Impensável neste modelo de pensamento, digamos, que o homem domine as forças da natureza e da vida.

O devir, este instante presente grávido de sentidos, é relido por Nietzsche de forma a mostrar a radical mudança condicionada pelo modelo socrático-platônico.

A configuração de que a ideia é superior ao corpo; a negação do corpo; a crença de que há um ‘mundo’ além deste, dominado pelas ideias, pela verdade; a interpretação de que as sensações desta vida levam ao erro; a negação do *hic et nunc* (aqui e agora); a desvalorização da contradição e do conflito; a negação de tudo que se transforma; e construção de uma imagem idealizada de si mesmo e do outro são formas manifestas do modelo imperante da discussão nietzschiana. Segundo Nietzsche, o pensamento socrático-platônico matou o devir. Outro ponto a ressaltar nas discussões nietzschianas é que, na Idade Média, aquilo que Platão construiu como pensamento, o cristianismo ratificou como religião. Assim, esta vida seria um erro, o corpo também seria – o *pecado original* –, o pensamento puro é um ‘outro’, de um outro ‘lugar’/ mundo, e não este desta nossa existência. Postula o cristianismo, neste sentido, uma negação desta vida em nome de uma outra.

Pois é neste “apregoamento” de ideal futuro que Nietzsche embate seus dizeres. A idealização do futuro, para ele, é um aniquilamento do presente, é apagar o instante do devir.

Morte de deus

Ao contrário de uma interpretação sobre este dizer que coloca em Nietzsche a ação de matar, exterminar a figura do deus cristão, quem mata Deus, ao ver nietzschiano, é a própria ciência, as novas formas de se saber e de se entender a vida, a si.

Com o nascimento da ciência (moderna) não se quer esperar a morte. Há aqui uma política de biopoder – como desenvolve Foucault em suas reflexões². Afasta-se a morte de si pelo conhecimento de fatos como os sinais corporais dela; as lições de anatomopatologia lançam novos saberes em que os órgãos são fontes semiológicas.

2 BIOPODER: Esse assunto está relacionado às técnicas de sujeição dos corpos e do controle das populações dos tempos modernos. Em oposição à tanatopolítica, cálculo que o poder faz sobre a morte, está a biopolítica. No tocante à história das relações intersubjetivas, Foucault demarca a passagem de um poder de dominação sobre o outro, sobre a administração da vida e da morte do outro a um poder relacionado ao controle das práticas dos sujeitos pelo gerenciamento das instituições, ao modo do que os sujeitos fazem de sua vida em toda plenitude. **História da sexualidade I** – A vontade de saber.

Ao ter uma dor de dente não se recorre mais ao poder exclusivo do *Todo Poderoso*. No lugar do trono do deus Salvador coloca-se a figura do cientista.

Matar deus, assim, não é expor um atestado de óbito das honras e glórias a uma entidade/força. As pessoas não necessariamente deixaram de acreditar na divindade, de ir às igrejas, de falar nele, mas vivem, segundo Nietzsche, no túmulo do deus morto, na sombra de Buda³. A presença de Deus na modernidade já não é intensa como fonte suprema de consulta, como em tempos anteriores, mas está ligada a uma ação mediadora com a vida ou como signo: um pedido, uma promessa.

Nilismo

Configura-se o nilismo o posicionamento de que os valores superiores perdem a atuação nas práticas do dia a dia. Analisando com mais atenção percebemos que o fundamento do nilismo é a negação. É o *nihil*, termo latino correspondente ao nada; porém é um nada negante a organizações vigentes; é um nada antes de tudo reacionário.

Posicionemos em nossa reflexão dois tipos de nilismo:

- o nilismo platônico-cristão, de crítica nietzschiana, onde há uma negação de tudo (do mundo, das vivências) em nome de uma vida outra, verdadeira;
- o nilismo da modernidade, baseado na crítica de Deleuze, onde há uma reação a Deus e no lugar do Seu trono de deus *Todo Salvador* é colocada a figura do cientista.

Tanto o nilismo negativo quanto o nilismo reativo é abdicada a ideia da potencialidade do presente em nome de um ideal de futuro. Pois se antes *eu* não vivia o presente em nome de um paraíso, hoje não vivo o presente por um ideal de progresso, por uma noção positivista de preparação de um futuro não meu, mas para descendentes: é uma anulação de *mim* (si) em favor de um ideal posterior, não este. E é em este cenário que as relações de vivência têm fundamentado as práticas morais.

3 Em **A gaia ciência**, Nietzsche dirá: “*Lutas novas*. – Depois da morte de Buda sua sombra ainda se mostrou durante séculos numa caverna; sombra enorme e aterradora. Deus morreu, mas os homens são de tal modo que haverá ainda, talvez, cavernas nas quais sua sombra se mostrará (2002, p. 121)”.

Idealismo

Para Nietzsche todo idealismo é uma espécie de niilismo, já que há valores superiores e estes restritos a um verdadeiro modo de se agir, uma filosofia que parte de um mundo pré-concebido, não vivido, nem experimentado, nem ressignificado. Em sua obra *Miscelânea de opiniões e sentença* encontramos: “O idealista é incorrigível: se é expulso do seu céu, faz um ideal do seu inferno».

Isto se dá por que o ideal não tem as transformações que o acontecimento tem.

Transvaloração:

Tendo criticado Nietzsche essa postura central idealista-despresencial do modelo padrão do pensamento ocidental em que a ideia de futuro tira o homem tempo e do conflito, do devir, a resposta nietzschiana para tais atitudes se posiciona na busca da superação do homem pelo/no presente. Necessita o homem ter coragem para a lida (super-homem nietzschiano). O presente é o instante supremo da capacidade de ver a si mesmo, de compreender a si mesmo. O presente é o momento grávido das atuações, é a confluência do passado com a projeção futura. É o momento da exposição da emergência, dos caminhos possíveis, do erro, do acerto, da movimentação de si e do outro... da vida como complexidade humana.

O que Nietzsche configura com a discussão da transvaloração é uma quebra de um processo e de um modelo que contribuíram com questões que fundamentaram uma constituição de uma sociedade excludente, desigual; uma sociedade que colocou em evidência o ideal constituinte na estabilização e repetição de uma negação da movimentação. “É necessário ter o caos cá dentro para gerar uma estrela”.

Geraldi (2003) pontua: “estamos condenados a sermos cada um o herói de sua própria vida: valores morais como a autenticidade, a sinceridade e a adequação consigo próprio exigem comportamentos, ditam modos de ser e exigem que respondamos pelo lugar que ocupamos” (p. 256).

Caos

Se o presente fora negado ou em nome lugar outro da vida verdadeira ou por um ideal de progresso, pela transvaloração, por um caráter explosivo do pensamento encara-se, a partir de conceitos sobre caos, como um momento fértil desestabilizante de relações intersubjetivas, intrasubjetiva. Esse impasse perante a novidade de cada presente impulsiona para a ação, para o movimento, para o diferente, para o outro (animado/inanimado) na busca de definição de si próprio. O caos mobiliza atitudes para possíveis organizações, para estabilizações. Essa determinação, definição ou identidade do homem são construídas por meio de sucessivos diálogos internos (consigo próprio) e externos (com o outro). O caos pertence, assim, à ordem da dinamicidade, dos processos interacionais grávidos de sentidos.

Quando os futuros são incertos, porque não seguem uma lei ou uma ordem, todas as possibilidades são imagináveis. Abramos os braços para os abraços desta nova aprendizagem.

Egipcianismo

Configura-se egipcianismo a crítica radical que Nietzsche estabelece com a história da racionalidade ocidental, baseada na segmentação, no isolamento de uma determinada questão de discussão, como num caráter de mumificar o conhecimento e as práticas dos saberes deste.

Nietzsche discute sobre a necessidade de se ter a perspectiva explosiva do pensamento para que questões da vida estejam presentes/ presentificadas. Sua crítica é feroz a respeito da História da Filosofia. Ele se posiciona, como já discutimos, que a história do conhecimento humano é a história da criação e da cristalização da verdade, numa “renovação” por revezamento de bastões a uma tendência museificada (de museu). Nietzsche chega a traçar uma linha dicotômica diferenciando *filósofos*, os que lidam com a potencialidade do caráter explosivo do pensamento, com o que chamou de *trabalhadores científicos* ou *operários*, os eruditos ou preocupados na labuta da história do conhecimento; chega a designar Descartes e Kant neste último campo.

O que podemos focar nestas linhas reflexivas que traçamos são as críticas nietzschianas à negação do que é a vida como vivência, experimentação, aprofundamento de si na relação ética. É necessária uma crítica aos valores históricos cristalizados. Mais atual do que nunca, a discussão dos conceitos nietzschianos nos põem em questão o olhar de como atuar perante a diversidade, a diferença diante de uma nem tão ‘nova ordem mundial’. Como está nossa relação entre modelo e ressignificação? Entre teoria e prática? Entre *eu* e *outro*?

Jair Ferreira dos Santos (2005, p. 78) sintetiza em três conceitos e/ou valores ocidentais os desmascaramentos postos pela crítica desconstrutiva nietzschiana: Fim, Unidade, Verdade:

Fim, Unidade e Verdade e sua valorização, desvalorização e transvalorização. Com isso, Nietzsche está abalando três pilares da cultura ocidental: cristianismo (Fim), o conhecimento científico (Unidade) e a Razão filosófica e moral (Verdade). A pós-modernidade é o momento em que tais valores, ainda atentos e fortes durante a modernidade industrial, entram em decadência acelerada. Se isso cai dar ou não na transvalorização, no Super-Homem, é outro papo.

Podemos fazer um paralelo ao que Geraldi (2003) coloca como “desconstrução das três características básicas que as introduziram como substitutas dos objetos de nossas crenças” (p. 253): a universalidade, baseada no Fim; a objetividade, na concordância com a Unidade; e a preditibilidade como princípio da Verdade. Todas estas postas em xeque. Lidamos com “acasos e possibilidades” em instâncias do instável, em estáveis provisórios.

Façamos um momento do *outro papo* pensando num exercício de análise a discussão de como podemos conceber a ideia de *conflito* e *dever* na esfera escolar-científica.

A ESCOLA COMO LUGAR FUNDANTE: SUJEITOS EM SUAS DISCURSIVIDADES

Por que focar na escola? A escola é a instituição na qual se delega o poder da formação dos sujeitos em nosso universo cultural letrado. Os discursos ali circulados mobilizam tramas avaliativas, ou melhor, refletem como as ideologias estão sendo materializadas nas

ações de cada sujeito envolvido, projetando modos de se entender a vida, modos de entender relacionamentos subjetivos e intersubjetivos, de confrontar moral e ética. Investigar dialeticamente os discursos escolares, em primeira instância, é lidar com uma genealogia de formações dos sujeitos e reverberações do que se espera da vida em sociedade.

O estudo sobre *sujeito* em Bakhtin (apud BRAIT, 1999) propõe que um sujeito não só é histórico, social, ideológico, mas também corpo, vivência. Tem-se um sujeito construído pela linguagem, pelo “outro”, com uma construção de si mesmo pelas experiências de olhares de “outros”, em divergências e convergências. Em Bakhtin, o *sujeito* possui um projeto de dizer que não depende apenas de sua intenção, mas sim de um “outro (primeiramente é o “outro” com quem fala, depois o “outro” ideológico, tecido por variedades de discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o *sujeito* é corpo. De acordo com Compagnon (apud BRAIT, 1996, p. 107), toda enunciação produz simultaneamente um enunciado e um sujeito; não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura. A enunciação é constitutiva do sujeito, e este advém da enunciação para se posicionar, se referenciar, ancorar.

A constituição de sujeito para Bakhtin se dá por meio da interação e (re)produção nos seus dizeres, revalorizando interpretações, e na sua *práxis* do contexto imediato e social. Segundo ele, a “consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio-ideológico.” (BAKHTIN, 1992, p. 35). Tem-se aqui a noção de construção de sentidos em que para se produzir um sentido, deve-se haver uma compreensão na situação, no dentro (texto) e no fora (história).

Toda essa trama de dizeres que constituem os sujeitos liga-se a que Bakhtin denomina diálogo. Tomemos que com Bakhtin o dialogismo é o cerne da constituição do sujeito, inclusive do conhecimento no campo das Ciências Humanas. Sendo assim, não há um único ser humano cuja condição de humanidade não advenha da sua interlocução com os demais, posto que sua existência é dotada de significados anteriormente predcados e marcada pelo modo como *um* se posicionará na continuidade a essa *interlocução*.

O “sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Compreender sujeito pela perspectiva dialético-dialógica bakhtiniana é ler o mundo, é “enfrentar o problema de construir, no fluxo das instabilidades, uma estabilidade, e confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor a hipótese” (GERALDI, 2003, p. 259).

Podemos analisar que a noção de leitura utilizada por Geraldi neste trecho não diz respeito apenas à atividade escrita, mas sim a uma atividade maior, global, de posicionamento de si na relação com o Outro, numa leitura de mundo(s). O fluxo do devir propõe uma cadeia de famílias parafrásticas de atos. A provisoriedade é um estabelecimento fundante para a perspectiva dialógica, em que a constituição de si e do outro se dá na relação radical de grau de experiências.

Marchezan (2008) assim nos coloca a respeito do emprego da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como “óculos” teórico:

Na perspectiva bakhtiniana, buscar a compreensão das “formas concretas dos textos” (do discurso, do enunciado), que ocorrem em condições dialógicas, que não são naturais, imprevistas, mas, sim, sociais, históricas, é alcançar também o homem, a sociedade que o constitui e é constituída por ele. Tal como o homem, o texto é complexo, heterogêneo; dele ressoam vozes sociais diversas, que se apóiam, que se debatem. Reiteração de outras vozes já conhecidas, o texto é, ao mesmo tempo, uma voz única e irreproduzível. E é essa singularidade mesma que explica sua existência, seu acontecimento (p. 6).

Nestes dizeres percebemos como a ADD orienta na interpretação textual (em sentido extenso), numa construção de sentidos articulada pela história e a sociedade que o produziu, possuindo nestes dois pontos – linguístico e histórico – um posicionamento analítico para a construção do ser humano, em si e com o outro.

Ter o *dialogismo* e a *alteridade* como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa, portanto, buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, reflexões e valores

que se alteram mutuamente. Sendo assim, nesta abordagem teórica, o *outro* deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona.

Encaminhemos, agora, reflexões a fim de trazer um diálogo entre *ciência* e *educação* na contemporaneidade. Como estes lugares ideológicos se colocam no que diz respeito à movimentação de identidades dos sujeitos? Como conceber a ideia de *conflito*, de *devir* nas práticas discursivas escolares?

Por meio destas discussões bakhtinianas sobre a linguagem e por meio das singularidades das situações de ensino presentificadas no horizonte de quem se propõe a pensá-lo que percorreremos uma esta análise/discussão da escola brasileira contemporânea.

ANÁLISES: OPORTUNIDADES DE DISCUSSÕES

Temos as seguintes questões como ponto de partida: Como estas discussões histórico-filosóficas atreladas a análises linguístico-discursivas podem auxiliar numa construção de aula/escola que tome o sujeito como aprendente-atuante? Como conceber a aula como um *acontecimento*?

Façamos, num processo dialético-dialógico, uma reflexão sobre a noção de base epistemológica da escola brasileira contemporânea, dialogando os conceitos e discussões que viemos digladiando até agora.

Começo com uma citação de Geraldi (2003):

É necessário apontar para os não-equilíbrios sociais para explorar as novas possibilidades de nos darmos regulamentações outras, em que o paradoxo da liberdade individual se complementa pela responsabilidade da co-existência. Experimentar novos caminhos, sem exigir que já estejam prontos antes de serem percorridos é aceitar toda ação como uma aposta (p. 257).

A constatação de que o ensino escolar não está suprimindo os requisitos da sociedade atual, precisando, assim, de reformulações e mudanças, fez com que Isabel Alarcão (2001) e seus colaboradores lançassem uma planificação de uma *escola reflexiva*, em analogia ao que Nóvoa (1995) e Schön (1998) chamaram de *professor reflexivo*.

Esta concepção educacional considera a escola um organismo em vida, em desenvolvimentos nas atuações de suas práticas, norteadas pelo fim de educar.

Tomo como processo dialético trazer alguns pontos que ajudem a discutir a constituição de um modelo escolar vigente na contemporaneidade brasileira.

A escola, como instituição, reverbera, além de inúmeros outros discursos, questões que fundamentaram uma constituição de sociedade.

Os desafios da escola não se constituem apenas neste espaço social, porém trilharei a minhas reflexões no entorno de modelos escolares vinculados a ela.

Quero focar nas práticas constituintes do modelo escolar contemporâneo brasileiro e pensarei, para tal caminho, como a noção de instabilidade **não** se configura como prática atuante na relação teoria-prática.

Elejo duas tirinhas retiradas da mídia Facebook para refletir, num processo dialético-dialógico, sobre a noção de base epistemológica da escola brasileira contemporânea, dialogando os conceitos e discussões que viemos digladiando até agora. Sendo textos em circulação podemos analisar como este material verbo-visual pode nos trazer questões sobre a situação vivencial da escola contemporânea brasileira por meio da materialização das ideologias nos discursos.

São as tiras:

Figura 1: Tirinha retirada do Facebook

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=765158720353678&set=a.104027499800140.1073741830.100005786702879&type=3&theater>

A tirinha nos remonta a um espaço escolar disfórico, necessitado de ajuda, como a marca S.O.S nos mostra. É um S.O.S como sinal típico de socorro ao mesmo tempo evidenciando uma leitura de abandono: a sonoridade evidencia ‘sós’. A janela quebrada nos proporciona uma leitura de que há algo para ser concertado, pois algo está desajustado; o fechamento da imagem num espaço entre quatro paredes evidencia a compartimentarização do ensino, já que a escola se configura em ensinar; o quadro negro escrito a giz pode nos remeter um sentido de atraso tecnológico; a submersão dos sujeitos indica também um pedido de socorro: ao mesmo tempo que os braços estendidos revelam uma prática escolar de ordem – ergue-se o braço para se perguntar algo –, este mesmo sinal é ressignificado num pedido de ajuda a um afogamento, afogamento este que remete a uma ideia de sufoco; o que é este líquido-sólido que afoga os sujeitos da cena? É aquilo que não condiciona a manutenção da vida, aquilo que o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Escola Básica –, um instrumento político-econômico da escola básica pública, está revelando: a precariedade do espaço escolar.

Ademais desta crítica ao descaso com a (infra)estrutura escolar que também chega a ser uma crítica ao descaso com os sujeitos ali

envolvidos, chamo atenção a alguns elementos que evidenciam práticas escolares.

Mesmo tendo todos afogados na precariedade, podemos perceber que há uma hierarquização inerente a este espaço. Há uma mão maior encima de um tablado que se posiciona verticalmente, impondo um referencial a ser tomado, como se fosse um ideal a ser copiado, seguido, além de este se mostrar superior aos demais que se presentificam ali. Esta caracterização está revestida na imagem do professor, pessoa esta que é apenas um papel social em cumprimento.

Na percepção desta constituinte de sala de aula como artificialização laboratorial para a vida (?) está também estabelecido o ideal de homogeneização da classe do alunado. Não há mãos negras, verdes, rosa, azuis... o que há são mãos monocromáticas. Esse aspecto cromático da materialidade reflete o entendimento operante das práticas escolares: a massificação e o apagamento da diversidade; a coletividade ganha espaço para uma homogeneidade de agires. Será mesmo que a escola está retratando a vida?

Nesta configuração, podemos refletir sobre um modelo constitutivo na escola brasileira baseado por características advindas das práticas industriais.

Com a necessidade da ampliação da ‘mão de obra’ condicionada pela Revolução Industrial Tardia⁴ no Brasil, década de 70 do século XX, houve um boom no aparecimento de escolas pelo território brasileiro. Era necessário ter lugares de formação para que cada indivíduo soubesse minimamente ler, escrever e operar raciocínios para esta nova demanda nacional em surgimento. Nasce então a chamada escola de massa, em que temos o lema governamental “A escola agora é para todos”. Temos aqui uma matriz fundante de um modelo educacional: a escola como reflexo da indústria. Este será um modelo para as constituições das práticas escolares. O que há aqui é tanto um entendimento estrutural escolar ao ambiente da fábrica quanto uma prática de ações de formação entendidas como uma montagem linear fordista, delegando à escola propriedades como montar *séries escolares* de pessoas – temos 1ª série, 2ª série, que agora,

4 Tardia em relação aos outros países. Cabe-se uma crítica aqui à questão de incorporação de tecnologias desgastadas ou ultrapassadas das potências econômicas.

recentemente, substitui-se este termo por *ano*, assim temos 2º ano, 3º ano, porém numa mesma configuração estrutural de se entender o processo escolar; de compartimentar as temáticas envolvidas numa fragmentação do processo, pois temos pessoas especializadas em resolver questões referentes à Matemática, à Biologia, à Língua Portuguesa mostrando uma separabilidade do processo formativo; de linearizar o ensino como passo a passo, configurando um cenário de aprendizagem não sistemático, não relacional, não interdisciplinar em si, como base geradora; de *produzir* alunos em larga escala e em curto espaço de tempo, objetivando um foco na abordagem quantitativa de seus formandos; de padronizar um aluno e um conteúdo ideais como referência a ser seguida/adotada, ou seja, há uma reprodutibilidade tecnicista; sem falar, mas já comentando, a questão do sinal sonoro presente como indicador de limite de tempo: o sinal sonoro estabelece a demanda temporal de atuações que uma *esteira* tem para produzir. A escola aqui configurada traz paralelos a uma linha de montagem que, ao final de um processo, produz um material objetificado; temos, assim, uma clara objetificação dos sujeitos nesta linha de montagem institucionalizada.

A tirinha assim faz, nessa linha analítica, alusão a um fenômeno marcante na realidade contemporânea: a questão da produção cultural “industrializada”, massificada e alienante. Está aí uma utilização fetichizadora da escola a serviço de interesses ideológica e politicamente identificados – que não se relacionam com crítica cultural, em suas variadas formas de expressão.

O que caracteriza este modelo escolar industrial é a fragmentação e a segmentação, uma falta de noção de um todo. Não há sujeitos, há indivíduos dotados por uma superficialidade de papéis sociais a serem cumpridos. Onde se reserva o espaço da reflexão, da inovação, da tomada crítica de si por si mesmo? Como pensar ética neste espaço?

Seguindo nossa análise/reflexão, podemos firmar como base outra influência constitutiva da escola brasileira: a escola como reformatório, como uma prisão.

Advinda de condições concomitantes ao modelo industrial, a escola de modelo prisional se caracteriza centralmente na ideia de passivização dos sujeitos atrelada à ideia rigorosa de disciplina, de

obediência unilateral, de reprodutibilidade de ordens, modelos, exemplos. É válido ressaltar que as condições histórico-sociais brasileiras neste período do *boom* da Revolução Industrial Tardia no Brasil estão ligadas à Ditadura político-moral na qual as figuras do poder eram generais, cargos atrelados ao Exército, aos aparelhos repressivos do Estado.

A tirinha em análise delinea uma hierarquia – professor/alunos – pela disposição vertical, a fim de controle dos sujeitos-alunos, estes vistos de forma homogeneizada, hierarquicamente inferior, disciplinados em seus corpos e mentes.

Com a análise de alguns nomes atribuídos à estruturação escolar podemos inferir relações para discutir as práticas escolares.

O nome do currículo escolar conteudístico é denominado *grade*, que é formado por *disciplinas*; há um processo avaliativo que é chamado de *prova*, ou seja, há uma necessidade de provar algo: quer dizer então que os sujeitos chegam condenados e precisam defender a si; há *pátios* em que os sujeitos vão ter momento de recreação; pátios estes que são vigiados por *inspetores*.

A necessidade de construção deste espaço escolar diz respeito a uma necessidade ou desejo da sociedade vigente de produzir passividade; e disciplinarização dos corpos para uma ausência de questionamento e criticismo atrelada a ações de repetição, e não uma explicitação de recriações de um conteúdo.

Se a escola é um espaço isolado, fragmentado, segmentado, com uma implicação hierárquica gigantesca, onde alunos e professores são submetidos a papéis puramente sociais – fora a discussão de convívios sociais –, onde está a crítica ao pensamento? Como pensar formação ética, pessoal, libertadora, reflexiva?

Está aqui o caos, usado no sentido de desigualdade social, permeando os discursos sobre/da/na escola brasileira contemporânea. Como enfrentar – e não fugir – de imposições?

Passemos à análise de uma segunda tirinha:

Figura 2: Tirinha retirada do Facebook

Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=104027883133435&set=a.104027499800140.1073741830.100005786702879&type=3&theater>

Podemos reconhecer o espaço escolar neste texto? A disposição de pessoas sentadas, enfileiradas, mais novas que alguém que está em pé as direcionando, o enquadramento de uma redoma fechada ao exterior, o lápis, o papel são todos estes elementos da estrutura modelar da escola.

Numa oposição *cor x não cor*, a tirinha se constrói aludindo a uma crítica do não trabalho pela escola sobre os assuntos que dizem respeito à vida. Em nome de um ideal de sucesso – de futuro – a instauração de um modelo adultocêntrico é imposta aos mais jovens. A isso, podemos inferir que o que diz respeito à criatividade, à inovação, às leituras de mundo está situado no ambiente exterior, no ambiente luminoso, colorido, vívido, dinâmico e, em contrapartida, o caráter mecânico, reprodutor, punitivo, valorativo, excludente se situam no ambiente em que os sujeitos estão, na esfera pedagógica do conhecimento.

O mundo dos alunos é o de verdades velhas, fabricadas por interesse, de seus antepassados, que eles devem absorver às suas

vidas: há pessoas subordinadas, o lugar destas é um específico, não há o que contestar, precisam se contentar.

A tentativa da menina da cena de olhar pela janela, como se um chamamento – ‘sons legais’ – da vida para ser vivida a convidasse, é argumentada pelo adulto, imagem construída numa espécie de forma grotesca, num tom proximal, doce – “querida” – que lhe propõe afastar-se da janela, de distanciar-se do mundo fora, para que ela não fique “pra trás”. Ficar para trás revela a ideologia neoliberal instaurada no ambiente escolar, capaz de separar, pautada numa constante série de provas, as pessoas – massa contínua, homogênea – em *winners* e *losers*, em merecedores ou não do sucesso de cada um: sucesso aqui é simples: meritocracia capitalista: tem dinheiro aquele que se esforça, aquele que produz, produz e produz, aquele que é empreendedor.

Vemos por esse enunciado – tanto o proferido pelo(a) professor(a) – (?) – quanto o da cena englobante – seu projeto político de dizer: silenciamento e ordem. Num discurso da vida idealista que não toma o acontecimento como base de atuação e em nome de uma manutenção da ordem neoliberal vinculada à globalização e hegemonia de um pensamento único este modelo de escola faz da escola, discursivamente, uma instituição ‘tábua de salvação’ (GERALDI, 2010). Associada à salvação há a culpa. A escola tem levado a culpa pelo fracasso escolar mediante as exigências imbuídas pela dinâmica mercadológica. Assim, as políticas educacionais ficadas no neoliberalismo tomam como padrão parâmetros de conteúdos a serem ensinados e avaliados posteriormente em testes locais e internacionais, constituindo uma espécie de “educação bancária” – como Paulo Freire (1975) já havia exposto – que produz resultados de hierarquização de instituições de ensino, apontando quais redes (cor)respondem ao ‘mercado consumidor’. Como pensar em formação pessoal que valorize os espaços subjetivos e intersubjetivos pela reflexão, como pensar em caráter propedêutico ao Ensino Superior perante esta logística capitalista, idealista e estabilizadora dos momentos aula da Escola Básica?

Este estereótipo de insucesso escolar toma por base questões sociais que um amplo quadro de instituições educacionais brasileiras vem mostrando: o isolamento das crianças em nome de um afastamento das ruas, já que estas representam os problemas à sociedade. Pergunta-se: por que dicotomizar vida na escola e vida fora da escola? A escola é pra vida, mas não dialoga sobre a vida. Então seria o espaço da escola cuidar da violência ligada às famílias, cuidar dos casos de saúde pública, cuidar da alimentação de cada um...? E o cuidado com a reflexão, o pensamento também entram nos objetivos das escolas? Cabe, enfim, tomar um diálogo-dialético com as questões políticas. Mais do que nunca o posicionamento político de cada sujeito é a luta contra o esvaziamento crítico, funcional e formacional da instituição escola. Idealismo não! Planejamento político-social perante a história de cada sujeito envolvido na construção de si e do(s) outro(s).

Mendonça (2001), em artigo *“Língua e Ensino: políticas de fechamento”*, aborda sobre o modo como as políticas de fechamento vão de encontro à noção de heterogeneidade e de imprevisibilidade do discurso, uma vez que estas, segundo a analista, se convergem em três mecanismos de controles de base foucaultiana: a disciplinarização, o sistema de apropriação de conhecimento e a sociedade do discurso. O estudo mostra que as políticas de fechamento promovem um silenciamento das inúmeras possibilidades de sentidos de textos, uma estereotipação classificatória dos gêneros discursivos e um apagamento das variedades linguísticas não privilegiadas. Aquilo que se tomaria como lugar fluido dialógico numa ciência, tendo no processo de contrapalavra um projeto de dizer, é ressignificado pela instituição escola como estruturação padronizada a ser compreendida como reprodução, dando um fechamento à propriedade responsiva e, por que não, responsável dos discursos. Assim, o enrijecimento conceitual operaria como política fundante das práticas discursivas nas instituições escola.

CONCLUSÃO

O que se tentou fazer nestes momentos foi uma dialética histórico-filosófica a respeito da ideia da transição do foco da racionalidade suprema a um vislumbamento de ações dentro da ideia da instabilidade dos acontecimentos, partindo dos apontamentos abordados pelo linguista João Wanderley Geraldi em seu artigo “Depois do ‘show’, como encontrar encantamento?”.

Tomar estas esferas em jogos dialético-dialógicos nos proporciona investigar e instabilizar nossos entendimentos e nossas práticas contemporâneas. Como pensar formação escolar histórico-científico-subjetiva no espaço atual?

Por traz deste foco dialógico-argumentativo que estamos levando, a leitura de mundo exposta aqui é a tese de uma indeterminação original do homem e, conseqüentemente, uma indeterminação da linguagem e das línguas que o colocam “para a ação, para o movimento, para o diferente, para o outro (animado ou inanimado) na busca de definição de si próprio” (REZENDE, 2011, 708). Sendo assim, aquilo e aquele que é o outro, o diferente, que se opõe, é constitutivo dessa organização. É por meio de constantes embates de si e com o outro (internos e externos), na atividade dos sujeitos que os caminhos da estabilidade vão sendo construídos, em ações de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores nas operações, metodologias e conclusões provisórias.

Se para Kant, a razão que se movimenta no seu âmbito, nos seus limites, faz o homem compreender-se a si mesmo e o dispõe para a libertação, para Nietzsche, esta autonomia se trata de uma libertação escravizada pela razão, que só faz apertar-lhe os grilhões, enclaustrando a vida humana digna e livre. De certo é que a razão pura não dá conta do tamanho do humano.

Refletido na escola, o modelo idealista predominante na matriz cultural letrada se materializa em discursos que silenciam vozes, rejeitam as vivências dos sujeitos.

A quebra de um processo e de um modelo idealista que fundamentaram questões contribuintes para uma constituição de uma

sociedade excludente e desigual a partir da abordagem do CAOS como momento fértil a novas relações de conhecimento e saber torna os processos educacionais um lugar de exploração de si, desviando o paradigma do erro pecaminoso e enaltecendo as práticas humanas do formar-se a cada instante.

Essa perspectiva indaga e traz à tona a construção/o inacabamento permanente do sujeito, ou melhor, do *vir-a-ser* da condição do homem no mundo (FREITAS et al., 2007). “Quando os futuros são incertos, porque não seguem uma lei ou uma ordem, todas as possibilidades são imagináveis. Abramos os braços para os abraços desta nova aprendizagem” (GERALDI, 2003, p. 260). A pergunta “o que nos resta?” é respondida com “retornar às perguntas”! O que nos resta é perguntar! Este ato requer que concebamos os textos como fluxo de alteridades, com perspectivas de futuro, com projetos de dizer sobre o mundo que podemos abrir em cada texto que nos é chegado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1996.

_____. Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, M. J. (Org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 11-39.

CHAUI, M. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GERALDI, J. W. Depois do ‘show’, como encontrar encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, (44): 251-261, Jan./Jun. 2003.

_____. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRANGER, G. G. **Lógica e filosofia das ciências.** São Paulo: Melhoramentos, 1955.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência.** Curitiba: Hemus, 2002.

MARCHEZAN, R. C. Afinidades eletivas: O texto e o discurso. **Cadernos de Semiótica Aplicada** (CASA), Vol. 6.n.2, dezembro de 2008.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. (v.2). São Paulo: Cortez, 2001, p 233-264.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo:** o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

REZENDE, L. M.. A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna. In: ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, São Paulo, 40 (2): p. 707-714, mai-ago 2011.

SANTOS, J. F. **que é pós-moderno.** São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2005.

Recebido em: 30/03/2018

Aceite em: 30/05/2018

A PRESENÇA DE MEMES EM CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES: UMA INSTABILIZAÇÃO NAS RELAÇÕES ESCOLARES?

9

THE PRESENCE OF MEMES IN PREPARATION COURSES: A DESTABILIZATION IN SCHOOL RELATIONS?

LARA, Marina Totina de Almeida

Doutoranda e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

RESUMO

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (LARA, 2018) e complementa e atualiza resultados apresentados em outros artigos (LARA, 2017a; 2017b; MENDONÇA & LARA, 2018). A centralidade da proposta é apresentar uma análise, de viés bakhtiniano, sobre a presença de memes em *posts* educacionais de um cursinho pré-vestibular *online*, com vistas a verificar se a presença deste gênero do discurso, que tradicionalmente veicula humor, instabiliza as relações escolares no sentido daquilo que afirma a tradição (SOARES, 1986; GERALDI, 1993; BOURDIEU, 2003 e BOURDIEU & PASSERON, 1982).

Palavras-chave: Memes. Ensino de Língua Materna. Relações escolares.

ABSTRACT

This work presents part of the results from a master's research (LARA, 2018), and complements and updates the results presented in other papers (LARA, 2017a, LARA, 2017b, MENDONÇA & LARA, 2018). The centrality of the purpose is to present a bakhtinian analysis

about the presence of memes in educational posts of an online preparation course, aiming at verifying if the presence of this discourse genre, which traditionally expresses humor, destabilizes the school relations in the sense of what affirms the traditions (SOARES, 1986; GERALDI, 1993; BOURDIEU, 2003 e BOURDIEU & PASSERON, 1982).

Key-words: Memes. Mother tongue teaching. School Relations.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa, de viés bakhtiniano, desenvolvida em nível de mestrado (LARA, 2018), cuja temática é a presença do gênero de discurso *meme* em *posts* educativos das disciplinas de gramática da língua portuguesa e redação de um *site* de um curso pré-vestibular *online*, o Descomplica (www.descomplica.com.br/blog).

O fato que motivou o desenvolvimento da referida pesquisa é a expansão do campo didático-pedagógico para além dos limites físicos das escolas no Brasil, fato que requer novos recursos interativos quando consideramos que, por exemplo, temos espaços de ensino-aprendizagem que se dão inteiramente por meios digitais, como os cursos superiores a distância e o Cursinho Descomplica, que é objeto de análise deste estudo. Estes novos recursos interativos respondem a interesses mercadológicos e pedagógicos, dentre outros, o que faz com que o momento de ensino-aprendizagem aconteça de maneira única e com recursos didático-pedagógicos – que podem ser gêneros do discurso – “inovadores” quando se pensa na sala de aula, como com memes.

Os cursinhos pré-vestibulares estão cada vez mais presentes no cenário educacional e, ainda que não consistindo em espaços oficiais de ensino-aprendizagem, hoje a frequência dos alunos a estes espaços quando terminam o Ensino Médio é quase institucionalizada (WHITAKER, 2010). Assim, sendo os cursinhos cada vez mais presentes na vida dos estudantes, interessa-nos as práticas que são utilizadas nestes ambientes de aprendizagem, já que o que é evidente, nestes espaços, é um trabalho amplo com o humor, materializado em diferentes

gêneros. Sendo o meme um gênero que veicula humor, propomos apresentar aqui uma reflexão sobre a presença do humor, a partir de memes, em enunciados com fins didático-pedagógicos de um cursinho pré-vestibular *online*. No que estas práticas, tidas como inovadoras, diferenciam-se daquilo que é estabilizado na literatura sobre o discurso didático-pedagógico e sobre as práticas de ensino/aprendizagem que podem ser vistas nas instituições escolares? Naturalmente, cria-se uma expectativa de rompimento com essa tradicionalidade quando se traz, como rótulo, a utilização do humor em sala de aula. Nossa análise parte dos estudos do Círculo de Bakhtin, que tem o diálogo como princípio constitutivo da linguagem. Ressaltamos que esta proposta complementa e atualiza resultados apresentados em outros artigos (LARA, 2017a; 2017b), que também versam sobre o estudo aqui apresentado.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A TRADIÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Ainda que os cursinhos pré-vestibulares não sejam instituições oficiais de ensino, eles compartilham valores e práticas que circulam em espaço escolar. Por isso, consideramos que os discursos e práticas produzidos escola regular e nos cursinhos pré-vestibulares se constituem no mesmo campo de atividade.

Há uma tradição de estudos no Brasil que se preocupa com a realidade do ensino brasileiro, sobretudo público, e ressalta sua precariedade. Um desses estudos é o de Soares (1986), que destaca que a escola – pública – “é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola” (SOARES, 1986, p.9), no entanto, para a autora, “não há escola para todos, e a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (SOARES, 1986, p.9).

Seguindo sua reflexão, quanto à realidade escolar, sem distinção de pública ou privada, Soares (1986) destaca três ideologias principais que circulam na escola e que regem as relações deste espaço, justificando seu posicionamento de que a escola é *contra* o povo: a *ideologia do dom*, a *ideologia da deficiência cultural* e a *ideologia das diferenças culturais*. No fundo, estas três ideologias são interligadas por um valor em comum, que destacamos na sequência. Neste momento,

atemo-nos a uma breve explanação sobre cada uma dessas ideologias expostas pela autora, que retomam trabalhos anteriores de Bourdieu.

Segundo Soares (1986), a ideologia do dom é embasada no resultado do percurso do aluno na escola, que pode ser de sucesso ou fracasso. Nesta ideologia, buscam-se as causas dos sucessos ou insucessos dos alunos por meio das características dos indivíduos, ou seja, todos têm “igualdade de oportunidades” e o bom aproveitamento destas depende dos *dons* de cada um (inteligência, talento, aptidão, etc). Assim, as desigualdades e diferenças entre os alunos explicariam o rendimento escolar destes, o que exime a escola da responsabilidade do fracasso do aluno e confere a este a culpa, pois, na ausência de *dons*, ele não consegue aproveitar de maneira eficaz o que a escola oferece. O que fica evidente no papel da escola por meio da ideologia do dom é “ajustar” os alunos à sociedade segundo suas aptidões e características individuais, deixando ao encargo do aluno a responsabilidade pelo fracasso de não adaptar-se ao melhor que lhe foi oferecido.

Ainda quanto a esta ideologia, Soares (1986) destaca que, embora ela ainda seja muito comum nas escolas, a cientificidade de seus pressupostos foi abalada quando percebeu-se que as diferenças não se dão entre indivíduos, mas, sobretudo, entre grupos de indivíduos, ou seja, ricos e pobres, classes dominantes e classes dominadas. A pergunta que ficou diante desta evidência é a se os alunos menos aptos seriam aqueles socioeconomicamente desfavorecidos, visto que os índices de “fracasso” estavam mais ligados às classes mais baixas. A resposta a esta pergunta levou à segunda ideologia anteriormente citada: a ideologia da deficiência cultural.

Pela ideologia do dom, circulava a ideia de que as diferenças sociais seriam originárias de diferenças de aptidão e inteligência, ou seja, a posição dos indivíduos na hierarquia social seria resultado de suas características pessoais. Na prática: os mais inteligentes seriam aqueles das classes sociais mais altas e os “menos inteligentes/aptos” pertenceriam às classes sociais mais baixas. Por conseguinte, os fracassos estavam ligados aos alunos de classes sociais mais baixas.

Esta ideia não se sustentou, afinal, as classes sociais, numa sociedade capitalista, dividem-se pelo trabalho – a origem da desigualdade é econômica e não intrínseca ao indivíduo. Assim, para

responder à questão colocada quando questionado o pressuposto da ideologia do dom, propôs-se que as desigualdades sociais – e não individuais – seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos no espaço escolar. Segundo Soares (1986, p.13), para a ideologia da deficiência cultural: “as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características [...] que lhe dão possibilidade de sucesso na escola”. Em contrapartida, os alunos das classes dominadas tinham socialização que não favorecia o desenvolvimento de características que auxiliam o aluno no desenvolvimento escolar. Diante destas proposições, a autora problematiza que aqueles que são adeptos à ideologia da deficiência cultural não criticam a estrutura social responsável pela desigualdade social, pelo contrário, eles sustentam a ideia de superioridade e inferioridade cultural ligadas às classes sociais altas e baixas, respectivamente, que seriam as responsáveis pelo fracasso escolar. Como se vê, assim como na ideologia do dom, na ideologia da deficiência cultural também o responsável pelo insucesso é o aluno.

A terceira ideologia destacada por Soares (1986) é a das diferenças culturais. É importante salientar, ainda mais em sociedades heterogêneas como as atuais, que há culturas, no plural, e que, entre elas, não deveriam existir valorações. Contudo, em uma sociedade capitalista, os padrões culturais das classes dominantes são tomados como superiores aos das classes dominadas, como os “ideais”, e são eles que estão presentes na escola, como destaca Bourdieu (2003).

Neste contexto, destaca a autora que a escola está a serviço da sociedade capitalista e que assume os valores desta. Assim, o aluno, em ambiente escolar, sobretudo no público, encontra padrões culturais diferentes dos seus e que são apresentados como os “certos”, “seu comportamento é avaliado em relação a um modelo, que é o comportamento das classes dominadas” (SOARES, 1986, p.15). Vê-se que este aluno sofre um processo de *marginalização cultural* (SOARES, 1986) e fracassa não por incapacidade, mas porque é diferente do “padrão”. Este é o único caso em que a “culpa” pelo fracasso do aluno está na escola, que discrimina a diversidade cultural e que transforma diferenças em deficiências.

O que fica das três ideologias destacadas por Soares (1986), que retomam o trabalho de Bourdieu (2003), é que a escola se exime da culpa pelo insucesso dos alunos, deixando para estes o fardo da incapacidade de saber aproveitar aquilo que lhe foi oferecido. Contudo, para o autor, ao refletir sobre as desigualdades culturais na escola, a escola é a encarregada de conservar e transmitir uma cultura legítima, e de perpetuar as desigualdades, também as legitimando.

Geraldi (1993) também é um importante observador da realidade escolar brasileira. Para o autor, o sistema escolar não propicia condições adequadas para formação e trabalho do professor, e trata-os sempre como desatualizados, pois, na tentativa de suprir demandas, submete esses profissionais a diferentes tipos de “reciclagem”. Para Geraldi, a preocupação insistente da escola em formar os professores que ela mesma habilitara relaciona-se com a questão da reprodução social que a escola cumpre enquanto instituição. A noção de reprodução social a que se refere o autor vem dos estudos de Bourdieu & Passeron (1982) e coincide com posição de Soares (1986):

Para Geraldi (1993) a escola inculca socialmente a ideologia da incompetência, que atinge, sobretudo, alunos, mas também os professores, que podem entender-se incompetentes por terem que frequentar cursos de formação, reciclagem e atualizações constantes. Neste sentido, vemos que a ideologia da incompetência é mais uma que circula no campo didático-pedagógico e pode atingir diferentes sujeitos que se relacionam neste campo. Junto a ela, circulam valores sobre o que deve consistir o ensino.

Pensando no cenário pós-democratização, especialmente nos anos de 1970 e 1980, nos quais houve um crescimento da população escolar, Geraldi (1993) destaca o papel da escola a partir de então:

A escola supostamente teria como objetivo a sistematização do conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial, fortemente marcada pela intuição e pelas sucessivas construção e destruição de hipóteses. Mas a instituição escolar, incapaz de tolerar tais idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, precisamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem. Diga-se de passagem, menos por crença do que pela necessidade de controlá-

la em si e nos seus resultados: as regras do jogo escolar valorizam a “disciplina” e a cavilosidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal (GERALDI, 1993, p. 117).

A crítica do autor atinge também, como visto, como acontece o processo de ensino/aprendizagem – sempre na direção do definido, do fixável, do estável, do generalizado, das regras, do socialmente valorizado. É o valor do *definir* que vale nos atos de ensino/aprendizagem, pois garante a segurança, privilegia o raciocínio sobre a abstração e não valoriza as construções sócio-históricas do conhecimento. Ademais, é poder da escola definir o que é conteúdo ou não, e, de maneira geral, como ressaltam Bourdieu e Passeron (1982), estes conteúdos selecionados correspondem ao universo e aos interesses da classe dominante. Neste movimento de “definição”, também o discurso da ciência fecha-se. Nessa sucessão de fechamentos, o discurso da escola, do professor e do aluno tornam-se repetição (melhor dizendo, atualização) das verdades científicas e tem-se uma visão de suficiência destas verdades para o saber/agir dos sujeitos nos campos de atividade.

Um quarto de século depois da publicação de Geraldi (1993) e, em média, 35 anos depois das publicações de Soares (1986) e Bourdieu & Passeron (1982), podemos afirmar, a partir de uma análise panorâmica da realidade escola atual, que as relações que se dão neste espaço são ainda demarcadas por hierarquias pré-existentes e atualizam os estudos dos autores citados. Nesta organização, os alunos são os que se encontram abaixo na linha hierárquica: têm espaço determinado para falar, são avaliados, são punidos pelos erros e são “depósitos” de conhecimentos pré-determinados. De outro lado, os professores são a voz de comando, que, muitas vezes, é autoritária e concebe o aluno como incapaz, assim como destacado por Soares (1986) e Geraldi (1993). Essas relações opressivas também são destacadas por Paulo Freire (2017), quando este apresenta sua noção de “educação bancária”, na qual os alunos tornam-se depósitos de saberes pré-determinados.

Para Bourdieu & Passeron (1982), é “designando e consagrando todo agente encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite, por conseguinte autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas, a instituição confere ao discurso professoral uma *autoridade estatutária* [...]” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.122). Para os autores, ainda, é por meio do discurso que o professor é forçado a ilustrar a qualidade de sua função e da cultura que ele comunica – o discurso é para os professores, como metaforicamente afirmam Bourdieu e Passeron (1982), como o avental para o cozinheiro. Neste contexto, pensamos que o discurso do professor, julgado como autoritário e monológico, reflete e refrata a estrutura na qual este profissional está inserido. Sobre isso, Orlandi (1987) afirma: “[...] o DP [discurso pedagógico], sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe” (ORLANDI, 1987, p. 37). Ainda, para Bourdieu & Passeron (1982, p.126): “[...] professores e estudantes não fazem senão obedecer às leis do universo escolar como sistema de sanções [...]”.

Pensando em concordância com Bourdieu & Passeron (1982), entendemos que a escola torna-se um espaço de coerção desde o momento em que é lhe conferido o poder de selecionar os conhecimentos necessários aos sujeitos. Segundo os autores, a escola pratica ações de “imposição e inculcação de uma cultura legítima” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.121), que tendem a perpetuar as relações entre as classes sociais, pois privilegiam aquilo que é valorizado pelas classes dominantes. Ainda, para os autores “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.20). Paulo Freire (2017) também compartilha das ideias de escola postuladas por Bourdieu & Passeron, contudo é mais otimista no sentido de acreditar numa escola libertadora. Para o autor, a educação “não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2017, p.94), e isto passa pelo momento de seleção dos conteúdos a serem abordados nos espaços de ensino/aprendizagem

Para uma educação libertadora, segundo Paulo Freire (2017), é preciso que o conteúdo programático reflita a realidade da sala de aula, é preciso que ele seja construído no diálogo, a partir dos viveres e experiências dos educandos. Para o autor, o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade. “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (FREIRE, 2017, p. 141). Enquanto professores,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto (FREIRE, 2017, p.120).

Todas essas imposições no campo didático-pedagógico refletem-se e refratam-se, necessariamente, nos discursos oriundos deste espaço, afinal, corroborando Bakhtin/Volochínov “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 33). Assim, é na língua, nos enunciados concretos, no discurso, que as relações coercitivas evidenciam-se e ecoam.

Na atualidade, a escola continua sendo uma instituição do saber e, portanto, a ela atribui-se o poder. As relações que se dão neste espaço continuam sendo de opressão, e os conteúdos selecionados tendem a ser os de interesse das classes dominantes. Estruturalmente, pouco foi mudado. Entretanto, neste cenário, não podemos deixar de olhar alguns movimentos importantes: a presença do humor pode ser um deles. Destacamos também outros movimentos perceptíveis na escola, que visam alterá-la, como, por exemplo, os que modificam os livros didáticos, a partir das orientações dos PCN (2000) e de seus temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural), além dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e acreditamos que mais estudos sobre esses movimentos são necessários para que tenhamos um

panorama sobre a escola na atualidade, sobre aquilo que já avançamos e sobre o que ainda precisamos avançar.

A escola brasileira tem apresentado elementos que aparentemente respondem à demanda de uma aproximação da escola do universo do aluno, o que responderia a Freire (2017) e a Geraldi (1993). Essa resposta pode ser vista, por exemplo, nos conteúdos dos livros didáticos bem avaliados pelo PNLD, que incorporam os temas transversais propostos pelos PCN (2000). Questões que permeiam estes fatos são as finalidades desta aproximação (se pedagógicas ou mercadológicas), a maneira como elas se dão e se elas são caminhos para uma escola libertadora, no sentido de Freire (2017). Na continuidade deste artigo, fazemos uma análise de uma proposta de ensino/aprendizagem de um cursinho pré-vestibular *online* que traz um meme, gênero do discurso (LARA, 2017a, 2017b, 2018) que veicula humor altamente disseminado na *internet* na atualidade e com o qual os alunos têm amplo contato em outros espaços de interação.

OS MEMES EM PRÁTICAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM: UMA INSTABILIZAÇÃO NA TRADIÇÃO OPRESSIVA DAS RELAÇÕES ESCOLARES?

Diferentemente dos estudos da área de comunicação social, entendemos o meme como gênero do discurso, na perspectiva bakhtiniana, e não como fenômeno de compartilhamento (LARA, 2017a, 2017b, 2018). O entendimento do meme como gênero tem sido explorado pela autora em outros trabalhos e continua em construção, já que os gêneros são *relativamente instáveis* na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), e atualizam-se a cada evento discursivo.

Quanto ao trabalho com os gêneros do discurso na escola, proposta dos documentos oficiais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, entendemos que estes, quando utilizados como recursos didático-pedagógicos em aulas e/ou materiais didáticos, apresentam diferentes finalidades: “ilustrar, desenvolver/compreender conceitos, atividade gramatical, atividade de leitura, atividade de literatura, atividade de produção de textos e abertura de unidade” (BARROS; COSTA, 2012, p.46). Somamos, aqui, aos gêneros escolarizados, os diferentes gêneros que fazem parte do discurso do professor em sala de aula para produzir humor – como as piadas,

pensando, especificamente, em aulas presenciais dos grandes cursinhos pré-vestibulares do país, nas quais esses recursos – que viabilizam as chamadas “aulas-show” – têm sido vastamente explorados.

Brait (2000) e Geraldi (2015) versam sobre o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula. Ambos os pesquisadores, ao discutirem o uso que se faz dos gêneros do discurso no ensino brasileiro, visam uma discussão mais ampla sobre as atividades de ensino/aprendizagem, em que se “fixam” conceitos, mais em direção à homogeneização do que à abertura para o acontecimento/evento de linguagem. Ou seja, uma questão que mobiliza esses trabalhos é *como* os gêneros do discurso são inseridos nesse campo didático-pedagógico, pois essa maneira de trabalho com os gêneros também pode corroborar um ensino opressivo, que tem como característica a inculcação de saberes estabilizados e socialmente valorizados. Nesse sentido, o trabalho com o meme em sala de aula, ou em outros espaços de ensino/aprendizagem chama-nos atenção, pois se trata de um gênero ligado ao entretenimento, que circula predominantemente em outros campos que não o didático-pedagógico, o que se torna interessante se pensarmos que, ao ser incorporado por este, ocorre um caminho para o reconhecimento de que não há gêneros superiores ou inferiores a outros, e que, por conseguinte, servem ou não às práticas educativas.

O Cursinho Descomplica, que compõe o *corpus* da análise da pesquisa que deu origem ao presente artigo (LARA, 2018), é uma *startup* educacional que tem o trabalho com o humor como sua “marca registrada”, manifestada de diferentes formas nos enunciados produzidos pela instituição. Nos conteúdos disponibilizados no *blog* desta instituição, do qual foram retirados os enunciados que analisamos, os memes e as *gifs* (além de outros enunciados, como charges e cartuns) ocupam um espaço de devida importância nessa relação entre humor e ensino, o que, como afirmado anteriormente, cria uma expectativa em relação ao que se entende como “tradicionalidade” no ensino, no sentido das relações opressivas expostas por Soares (1986) e Geraldi (1993). Destacamos que esse movimento – a incorporação de práticas que veiculam humor em relações de ensino – é importante para o campo didático-pedagógico se considerarmos o histórico de autoritarismo e opressão que marca a imagem de escola que se tem no

Brasil, pois é um passo para uma possível mudança nas relações que permeiam estes ambientes. Contudo, é preciso analisar como tem se dado essa incorporação nas práticas e a finalidade da mesma, como já afirmado, a fim de se verificar os efeitos dessa união: humor e ensino.

Para tanto, trazemos, na sequência, um *post* (Figura 1) do cursinho em análise para pensarmos na presença do meme nesta prática de ensino/aprendizagem, no intuito de responder a nossa pergunta provocativa, presente desde o título: os memes contribuem para uma instabilização nas relações escolares (que já vimos, segundo autores, que são tidas como opressivas)?

Quer dicas exclusivas para deixar o ENEM 2016 tranquilo e favorável?

Opa, quero!

Formas nominais são aquelas que não apresentam flexão de tempo e modo. Essas desempenham as funções próprias dos nomes (lembrando que nome, na gramática, é o termo utilizado genericamente para os substantivos, adjetivos e advérbios). São elas: infinitivo, gerúndio e particípio.

1. Infinitivo

Indica a ação verbal propriamente dita, sem situá-la no tempo. Pode ter valor substantivo. O elemento mórfico que caracteriza o infinitivo é a desinência -r. Ex.: Lutar é preciso, amar o próximo é necessário.

Eu dou, tu dás, ele dá... A locução verbal acima é uma locução verbal de infinitivo, logo, VOU DAR.

Principalmente em redes sociais, vemos muitos casos de confusão entre presente do indicativo e infinitivo como: "Ela estar me esperando" ou "Vou está viajando". O melhor é procurar escrever corretamente, mesmo em redes sociais, para não cair no erro de usar esta forma em uma redação ou resposta.

PLANOS DE ESTUDOS DA SEMANA OLHA AQUI!

MATERIAL DA AULA DE HOJE CLIQUE PARA BAIXAR

Notícias de Vestibular & Enem

#GabaritoDescomplica: comentamos TUDO sobre a Redação do ENEM 2016! 06/NOV/2016

Enem 2016: locais de prova já podem ser consultados 20/OUT/2016

UERJ: confira os locais de prova do 2º Exame de Qualificação 26/SET/2016

[Veja mais](#)

Figura 1: Meme em *post* sobre formas nominais

Fonte: <http://descomplica.com.br/blog/portugues/lista-formas-nominais/>. Acesso em: 21 out. 2016.

O meme exposto (Figura 1) faz parte de um *post* cujo título é “3 erros cometidos com as formas nominais que nunca mais passarão despercebidos aos seus olhos”, fato que já sugere a abordagem da temática das formas nominais. O *post*, assim, faz considerações acerca do infinitivo, do particípio e do gerúndio, e todas estas formas

nominais são ilustradas com enunciados concretos multimodais que exemplificam o conteúdo. Como visto, o meme é utilizado para exemplificar a forma nominal infinitiva.

De acordo com a página¹ #MUSEUdosMEMES, o personagem presente na Figura 1 é o “Suricate Seboso”, criado por Diego Jovino, em dezembro de 2012, para uma página da rede social *Facebook* cujo objetivo é apresentar costumes, tradições e o cotidiano do nordeste brasileiro (especificamente do Estado do Ceará), sempre de forma bem humorada, fazendo com que o animal de origem africana se passe por local, utilizando-se de expressões características da região.

Já o texto verbal, na estrutura “ME SOLTA” ficou conhecido com o meme do “ET Revoltado” (Figura 2), como consta no *site* #MUSEUdosMEMES. Ressaltamos que há a possibilidade de o texto verbal realizar-se também como “ME SEGURA”:

Figura 2: Meme ET Revoltado

Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/et-revoltado-mesegura/>. Acesso em: 15 dez. 2017

Na imagem da Figura 2, vemos um ET sendo segurado pelos braços de uma mulher. Essa mulher aparentemente segura

¹ Fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/suricate-seboso/>. Acesso em 15 Dez. 2017

e ampara o alienígena, que demonstra revolta ou susto perante alguma situação.

A imagem que deu origem ao meme foi criada a partir da pintura *L'amour Désarmé*, do francês William-Adolphe Bouguereau (Figura 3), na qual o personagem segurado pela mulher é, na realidade, um cupido:

Figura 3: *L'amour Désarmé*

Fonte: <https://theartstack.com/artist/william-adolphe-bouguereau/l-amour-desarme>. Acesso em: 15 dez. 2017

O Alien foi incorporado à imagem em 2008, em um concurso de *Photoshop*² criado pelo site Worth1000 (www.worth1000.com), que promoveu uma competição cujo objetivo principal era integrar um alienígena em uma obra de arte clássica e essa (imagem que deu origem ao meme) foi a imagem com a qual o artista brasileiro, que se identifica como Mandrak, saiu vitorioso. Quando a imagem chegou à rede, transformou-se em meme com a incorporação dos textos verbais “ME SOLTA” ou “ME SEGURA”, como já afirmamos. Retomamos, na

² Programa de edição de imagens.

continuidade do texto, a questão do diálogo entre a pintura, o meme do alienígena e o do “Suricate Seboso”.

O que nos chama atenção, inicialmente, no *post* (Figura 1) como um todo, é o estilo na apresentação do conteúdo, que carrega marcas típicas do discurso didático “tradicional”, destacado por Geraldí (1993), exemplo. Trata-se de uma apresentação sucinta e precisa, com frases curtas e poucos conectivos, trabalhando, por conseguinte, com conhecimentos estabilizados e fixados. Fechados. No entanto, por meio da multimodalidade do *post*, busca-se conferir a ele estética convidativa, bem-humorada, que dialoga com discursos e personagens em exibição na *internet* por meio do meme. As frases curtas e objetivas nos remetem novamente aos estudos de Orlandi (1987), quando a autora se refere ao discurso didático como “monológico”, no qual há uma voz, soberana, que atualiza verdades e certeza tidas como imutáveis, e aos de Geraldí (1993), no que tange às práticas de transmissão de conteúdos de maneira fechada.

O meme presente na Figura 1 representa verbal e pictoriamente o conteúdo do *post*. Verbalmente, pois exemplifica o apagamento da marca de infinitivo do verbo DAR, realizando-se como da-, e, pictoriamente, pois a personagem está sendo segurada e pedindo para ser solta, já que está sendo impedida de realizar o que deseja, materializando visualmente o texto “me solta”. O humor pode ser produzido a partir da leitura do verbal e do visual em associação, assim como propõe Brait (2000, 2013), ou seja, o enunciado concreto se configura como um todo indissolúvel com um projeto de dizer em conjunto, que deve ser lido em associação no acontecimento discursivo. No caso desse meme, uma ruptura que pode produzir o humor – aqui estamos na produção de humor em diálogo com a Teoria da Incongruência (ATTARDO, 1994 *apud* RAMOS, 2007; RASKIN, 1985; RASKIN & ATTARDO, 1991 *apud* RAMOS, 2007), associada aos estudos bakhtianos a partir da noção “presumido” desenvolvida por Volochínov (1926) – é a personificação de uma personagem do reino animal. No caso, esta é também uma personagem de comum circulação na rede.

No caso deste meme (Figura 1), pensando em um histórico de sua criação, tem-se uma junção de verbal e visual de enunciados distintos:

o visual da pintura de William-Adolphe Bouguereau, o texto verbal que ficou conhecido com o meme do alienígena e também o visual disseminado pelos memes do Suricate Seboso. Com isso, temos outra ruptura nesse enunciado, visto que há uma quebra de expectativa tanto do aparecimento do texto verbal, quanto do visual, já que há uma atualização de diferentes textos em outros a partir do entrecruzamento de memórias de enunciados verbais e/ou visuais diferentes.

Estudos anteriores (LARA, 2018) nos revelam que os memes podem ser paródias. Neste caso, pensando no percurso para criação do meme da Figura 1 temos paródias de diferentes enunciados. Primeiramente, na resposta à obra do pintor francês, que data do século XIX, no auge do academicismo na França (período em que a tradição clássica era valorizada e as artes tinham funções estéticas e pedagógicas), é colocado um alienígena em substituição ao cupido, que deu origem aos memes do alienígena. Na sequência, em substituição ao alienígena, diferentes animais foram colocados, como o suricate, que está sendo segurado por outro animal, que substitui a mulher da obra original, possuidora de traços angelicais e equilibrados, seguindo os ideais de belo da estética clássica.

Na Figura 1, também temos o diálogo com outra memória e mais uma ruptura, pois no suricate, que está sendo segurado por outro animal, é colocada uma peruca loira³. Na história da mulher loira no Brasil, há a associação estereotipada entre a mulher com essa cor de cabelo e a ausência de inteligência. Lembrando que a página originária do suricate tem como objetivo disseminar costumes do Ceará, outros estereótipos ligados à figura da mulher e da mulher nordestina, em específico, podem ser recuperados na memória a partir da figura do suricate com a peruca loira, como o da histeria, em diferentes momentos da vida, e da “baixaria” quando seu marido/namorado/companheiro/“ficante” relaciona-se ou flerta com outra mulher – o suricate com peruca loira está sendo segurado para não bater em, possivelmente, outra mulher. Essa imagem da mulher histérica evidencia-se também devido ao teor da palavra égua quando esta é usada para se referir a outra mulher e ao formato boca da personagem, que indica gritos.

3 Há outros memes desde mesmo personagem – suricate – em que ele aparece de peruca loira e vestimentas tipicamente femininas.

Como já dito, a cor loira da peruca reforça o preconceito sobre o suposto desprovemento de inteligência das mulheres loiras, o que justifica, até mesmo, o fato de ser este animal, de peruca loira, que diz “dá” ao invés de “dar”, acentuando mais preconceitos.

Como legenda do meme, temos o enunciado: “Me solta que eu vou DAR na cara dessa égua”, espaço em que ressoa a voz autoritária do professor – o legitimado responsável pela inculcação (BOURDIEU & PASSERON, 1982) – que corrige o texto verbal e se coloca em uma posição de superioridade, inclusive por ressaltar – em caixa alta, acentuando sua posição hierárquica – o verbo dar. Na continuidade, a voz professoral conjuga o verbo “Eu dou, tu dás, ele dá...”, tirando o aluno do momento de “descontração”, conferido, a princípio, pelo meme, e retornando para a explanação em tom sério, ao qual o discurso escolar está ligado. Ainda, neste enunciado, no texto verbal que segue o meme, vemos os valores puristas a respeito da língua sendo propagados, quando o enunciador se refere às práticas de escritas corretas, inclusive em redes sociais, ambiente no qual já há estudos linguísticos que demonstram variações específicas na comunicação escrita. O enunciador alega que escrever segundo a norma culta em diferentes ambientes garante a segurança de não cometer “erros” (para nós, inadequações) no momento de escrita da redação ou resposta no vestibular. Assim, ainda, o enunciador desconsidera a capacidade do falante de língua materna de fazer uso de sua língua de diferentes maneiras nos diferentes contextos de comunicação, fator que atualiza a ideologia da incompetência propagada na escola (SOARES, 1986).

Na Figura 1, com o meme, podemos ter um movimento no discurso didático em um sentido que pode alterar as relações nos espaços escolares, devido à presença do meme, contudo o professor mantém o estilo autoritário em sua fala. Isto é, o meme não rompe as hierarquias estabelecidas socialmente sobre o papel do professor e da escola, não se desliga completamente da memória autoritária do discurso didático. Ainda, quanto à questão da produtividade do humor em sala de aula, na busca por resultados positivos e por práticas de ensino/aprendizagem significativas, destacamos que o meme da Figura 1 está no limite entre gerar uma reação positiva ou negativa nos alunos devido à presença do animal e da caracterização deste animal como uma mulher, loira e histérica. Não podemos afirmar categoricamente

se este meme, e, por conseguinte, o humor, na postagem, aproxima ou não o aluno das práticas de ensino e se beneficia ou não o ensino/aprendizagem, pois as leituras diferentes que podem ser geradas a partir desse enunciado dialogam com memórias pessoais dos alunos e com valores ideológicos destes, que ocasionam diferentes leituras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a análise da presença do meme no *post* da Figura 1 seja produtiva para respondermos às nossas proposições para este artigo, pois nos revela que, ainda que a visão sobre os memes sejam comumente positiva em outros espaços, sempre ligado à descontração, na esfera didática-pedagógica ele não contribui, necessariamente, para uma quebra nas relações opressivas, já que, para além de seu conteúdo – ao qual diferentes respostas podem ser dadas – há os espaços nos quais a voz professoral é aflorada e mantém as relações coercitivas comuns aos ambientes de ensino/aprendizagem.

Evidentemente, a presença de memes em enunciados com fins didáticos também atende a leis de mercado, para além das motivações pedagógicas, e não desconsideramos este fato, a motivação para o uso desse gênero em relações de ensino/aprendizagem certamente vai ao encontro de diferentes objetivos, além do educacional. Sabemos que, em se tratando de espaços educacionais particulares, que são empresas, há muitas características presentes que respondem a interesses maiores do que os ligados à educação, como os lucros financeiros. Se retomarmos a configuração do Descomplica como *startup*, temos justificativas plausíveis para pensar na possibilidade de uso desses recursos humorísticos como propaganda, que contribuem para a ideologia deste tipo de empresa: pouco investimento e lucros altos. Contudo, entendemos que centralizando nossos olhares somente para as leis de mercado deixaríamos de considerar alguns movimentos produzidos às margens e que impactam a educação e as relações educacionais de alguma forma.

A presença do humor em sala de aula, como afirmado anteriormente, é comum nas configurações atuais de ensino, de maneira especial, nos cursinhos pré-vestibulares presenciais. Em Lara (2018), afirmamos que a presença dos memes nos *posts online* do

cursinho Descomplica funcionam como uma atualização do discurso da “aula-show” presencial. Assim, os memes são gêneros que, na *internet*, atualizam o discurso do professor em sala de aula (que utiliza piadas, por exemplo), inclusive mobilizando valores em comum, como estereótipos, etc.

Temos muitas memórias que se cruzam quando há a presença do humor em práticas de ensino/aprendizagem: a memória do espaço escolar, a memória do discurso didático, a memória do que é ser professor, a memória do que é ser aluno, de como se constituem as relações de ensino/aprendizagem, do que são os memes, dos episódios a que eles se referenciam, etc. Todas elas estão presentes nos enunciados e se diferenciam a cada leitura, a depender do sujeito que está em contato. De maneira geral, percebemos que a presença do humor, por meio do meme, não rompe completamente com a imagem de escola e de professor, ligadas, comumente, na história, ao autoritarismo, mas pode propiciar um movimento nessas relações no sentido de aproximar professor e aluno de alguma maneira, desde que o leitor não se incomode e não dialogue com “memórias que lhe desagradem” em relação ao tipo de humor produzido. Pensamos, ainda, que o fato de um ambiente escolar conceder espaço para gêneros que veiculam humor faz parte de um projeto – ideológico – de reconstrução de uma imagem histórica deste ambiente, o que, inclusive, atende a interesses mercadológicos. Não podemos desconsiderar o fato de que é uma empresa que manipula um discurso em prol de si, entretanto, pensamos que, ainda assim, a presença do humor pode alterar, de alguma forma, as relações no ambiente escolar. Sendo assim, há um movimento, propiciado pelo humor, no que tange à relação de ensino/aprendizagem presente em nosso *corpus*, mas este movimento não é suficiente para quebrar as hierarquias e as relações coercitivas que envolvem este ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATTARDO & RASKIN. *Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. Humor - International journal of humor research*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1991. vol. 4-3/4. p. 293 – 347

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo:

WMF Martins Fontes, 2011.

_____. VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, C. G.P.; COSTA, E.P.M. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual? **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso. Vol.7 no.2 São Paulo Jul/Dez. 2012.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado das Letras, 2000, p.15-25.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MENDONÇA, M. C.; LARA, M.T.A. Gêneros do discurso, ensino/aprendizagem e verbo-visualidade: o caso dos memes em um curso pré-vestibular online. **PROLÍNGUA** (JOÃO PESSOA), V. 2, N. 2, 2017.

LARA, M.T.A. A presença de memes em aulas online de língua materna: considerações sobre multiletramentos e práticas de leitura de enunciados verbo-visuais. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 6, n. 1, p. 05-23, jan.-abr. 2017a.

_____. O gênero “meme” em *posts* de *blog* educacional: lendo enunciados verbo-visuais com Bakhtin e o Círculo. *Letras em Revista*, v.8, n. 01, 2017b.

_____. **A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares**. 172f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2018.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed.rev.e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

RAMOS, P. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 421f. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2007.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Holland: D. Reidel Publishing Company, 1985.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica.** Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita. [1926].

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. In: **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 11, no. 2, São Paulo, 2010, p. 289-297.

Recebido em: 01/05/2018

Aceite em: 30/05/2018

álogosdiálogos
pertinentespertinentes
ENTES

diálogosdiálogosdiálogosdiálogos
entespertinentespertinentespertinentes

Diálogos
PERTINENTES
diálogos
PERTINENTES

Av. Dr. Armando Salles de Oliveira, 201
Caixa Postal, 82 - Cep. 14.404-600
Parque Universitário - Franca-SP
www.unifran.edu.br