

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Faculdade de Letras da UFMG

ISSN

Impresso: 0104-0588

On-line: 2237-2083

V.24 - Nº 2



REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Universidade Federal de Minas Gerais

REITOR: Jaime Arturo Ramírez

VICE-REITORA: Sandra Regina Goulart Almeida

Faculdade de Letras

DIRETORA: Graciela Inés Ravetti de Gómez

VICE-DIRETOR: Rui Rothe-Neves

Organizadoras

Gláucia Muniz Proença Lara

Heliana Mello

Revisão

Alan Castellano Valente

Secretária

Úrsula Francine Massula

Editoreção eletrônica

Bruna Orkki e Aline Maya/Tikinet

Projeto gráfico atualizado

Marco Antônio Durães e Alda Lopes

Capa e projeto gráfico original

Elson Rezende de Melo

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, v.1 - 1992 - Belo Horizonte, MG,
Faculdade de Letras da UFMG

Histórico:

1992 ano 1, n.1 (jul/dez)

1993 ano 2, n.2 (jan/jun)

1994 Publicação interrompida

1995 ano 4, n.3 (jan/jun); ano 4, n.3, v.2 (jul/dez)

1996 ano 5, n.4, v.1 (jan/jun); ano 5, n.4, v.2; ano 5, n. esp.

1997 ano 6, n.5, v.1 (jan/jun)

Nova Numeração:

1997 v.6, n.2 (jul/dez)

1998 v.7, n.1 (jan/jun)

1998 v.7, n.2 (jul/dez)

1. Linguagem - Periódicos I. Faculdade de Letras da UFMG, Ed.

CDD: 401.05

ISSN

Impresso: 0104-0588

On-line: 2237-2083

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

V. 24 - Nº 2 - JUL./DEZ. 2016

Indexadores

CSA - Linguistics and Language Behavior Abstract

Directory of Open Access Journals

EBSCO

JournalSeek

Latindex

Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes

Modern Language Association Bibliography

Portal Capes

WorldCat/Online Computer Library Center



REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Editora-chefe

Heliana Ribeiro de Mello (UFMG)

Comissão Editorial

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

Gláucia Muniz Proença de Lara (UFMG)

Heliana Ribeiro de Mello (UFMG)

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG)

Comissão Científica

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

Alessandro Panunzi (Università Degli Studi di Firenze, Itália)

Alina M. S. M. Villalva (Universidade de Lisboa)

Ana Lúcia de Paula Müller (USP)

Augusto Soares da Silva (UCP, Braga)

Beth Brait (PUC-SP / USP)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPEL)

César Nardelli Cambraia (UFMG)

Charlotte C. Galves (UNICAMP)

Cristina Name (UFJF)

Deise Prina Dutra (UFMG)

Diana Luz Pessoa de Barros (USP / Mackenzie-SP)

Edwiges Morato (UNICAMP)

Emília Mendes Lopes (UFMG)

Esmeralda V. Negrão (USP)

Gabriel de Avila Othero (UFRGS)

Gerardo Augusto Lorenzino (Temple University)

Gláucia Muniz Proença de Lara (UFMG)

Hanna Batoréó (Univ. Aberta, Lisboa)

Heliana Ribeiro de Mello (UFMG)

Heronides Moura (UFSC)

Hilario Bohn (UCPEL)

Hugo Mari (PUC-Minas)

Ieda Maria Alves (USP)

Ida Lúcia Machado (UFMG)

Luiz Amaral (University of Massachusetts Amherst)

Luiz Carlos Cagliari (UNESP)

Luiz Carlos Travaglia (UFU)

Marcelo Barra Ferreira (USP)

Márcia Caçado (UFMG)

Márcio Leitão (UFP)

Marcus Maia (UFRJ)

Maria Antonieta Amarante M. Cohen (UFMG)

Maria Bernadete Marques Abaurre UNICAMP.

Maria Cecília Camargo Magalhães (UFRJ)

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG)

Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)

Maria do Carmo Viegas (UFMG)

Maria Luíza Braga (PUC/RJ)

Maria Marta P. Scherre (UnB)

Milton do Nascimento (PUC-Minas)

Mônica Santos de Souza Melo (UFV)

Paulo Gago (UFRJ)

Philippe Martin (Université Paris 7)

Rafael Nonato (Museu Nacional – UFRJ)

Raquel Meister Ko. Freitag (UFS)

Roberto de Almeida (Concordia University)

Ronice Müller de Quadros (UFSC)

Ronald Beline (USP)

Ivã Carlos Lopes (USP)
Jairo Nunes (USP)
João Antônio de Moraes (UFRJ)
João Miguel Marques da Costa (Univ. Nova, Lisboa)
João Queiroz (UFJF)
João Saramago (Univ. de Lisboa)
John Robert Schmitz (UNICAMP)
José Borges Neto (UFPR)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Leo Wetzels (Free University of Amsterdam)
Leonel Figueiredo de Alencar (UFC)
Lodenir Becker Karnopp (UFRGS)
Lorenzo Vitral (UFMG)

Rove Chishman (UNISINOS)
Sanderléia Longhin-Thomazi (UNESP)
Sérgio de Moura Menuzzi (UFRGS)
Seung- Hwa Lee (UFMG)
Sírio Possenti (UNICAMP)
Thais Cristofaro Alves da Silva (UFMG)
Tony Berber Sardinha (PUC-SP)
Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS)
Vander Viana (University of Stirling, UK)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF)
Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)
Vera Menezes (UFMG)
Wilson José Leffa (UCPel)

Pareceristas *ad hoc*

Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Carla Coscarelli (UFMG)
Cláudia Riolfi (USP)
Dylia Lysardo-Dias (UFSJ)
João Machado de Queiroz (UNIOESTE)
João Vianney Cavalcanti Nuto (UnB)

Maralice de Souza Neves (UFMG)
Mário Perini (UFMG)
Olímpia Maluf Souza (Unicamp)
Ricardo de Souza (UFMG)
Sônia Maria Nogueira (PUC-SP)
Sueli Maria Ramos da Silva (UFMS)

Sumário / Contents

Clitic doubling and pure agreement person features

Redobro de clítico e concordância pura de traços de pessoa

Ricardo Machado-Rocha

Jânia Martins Ramos 378

Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação

Language policies and the internationalization of the
Portuguese language: challenges to innovation

Maria Helena da Nóbrega 417

Observações críticas sobre as regras dadas pelo

Sn^r Jeronymo Soares Barboza por Francisco Solano Constâncio

Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sn^r Jeronymo

Soares Barboza by Francisco Solano Constâncio

Sônia Coelho

Susana Fontes 446

A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros

On the “Brazilian synthesis” in genre studies

Benedito Gomes Bezerra 465

Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau

Rethinking the concept of diglossia in the light of Michel de Certeau

Miguel Afonso Linhares

Claudiana Nogueira de Alencar 492

Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento

School Pedagogical Scenes of a Socio-Educational Center:
the class as (not) a happening

Ernesto Sérgio Bertoldo 519

De Profundis e Oscar Wilde: a pessoa, o escritor e o inscritor na autoria e o texto como gestão do contexto	
De Profundis and Oscar Wilde: the person, the writer and the inscritor in authorship and text as context management	
<i>Kelen C. Rodrigues</i>	548
Diferenças entre dialogismo e polifonia	
Differences between dialogism and polyphony	
<i>Lucas Vinício de Carvalho Maciel</i>	580
Do Icônico ao Simbólico. Estratégias para a Construção do Sentido	
From Iconic to Symbolic. Strategies for the Construction of Meaning	
<i>Carolina Lindenberg Lemos</i>	602
Contribuições da análise de discurso para a política pública de educação ambiental	
The contribution of discourse analysis to public policy on environmental education	
<i>Andrea Quirino de Luca</i> <i>Suzy Maria Lagazzi</i>	624

Clitic doubling and pure agreement person features

Redobro de clítico e concordância pura de traços de pessoa

Ricardo Machado-Rocha

IFMG

ricardomachado252@gmail.com

Jânia Martins Ramos

UFMG

janiamartins@gmail.com

Abstract: In this paper, we analyze accusative clitic doubling constructions in dialectal non-standard Brazilian Portuguese. Within the Minimalism Framework, we explain very peculiar aspects of the doubled structures in this language, namely the fact that they occur only for 1st and 2nd person pronouns and that they co-vary with single clitic structures and single strong pronoun structures. Our approach assumes that the clitics *me* and *te* are hosted by a dedicated functional projection and result from the checking of the sole person feature [speaker: ±]. Moreover, we show that, unlikely other cross-linguistic phenomena of pronominal doubling, Brazilian Portuguese Clitic Doubling neither yields (nor is a result of) any interpretive effect, but rather is an instance of a pure agreement chain. This leads us to advocate both contra the standard Minimalist Program, and for the validity of the conceptual postulation of AgrP, as a condition on well-formedness of certain structures.

Keywords: clitic doubling; agreement; person features; Brazilian Portuguese.

Resumo: Neste artigo, analisamos construções de redobro de clítico acusativo no português brasileiro dialetal não padrão. Tomando o quadro teórico do Minimalismo, nós explicamos aspectos bastante peculiares das estruturas redobradas nessa língua, quais sejam: o fato de que elas ocorrem apenas para pronomes de 1.^a e 2.^a pessoa e o fato de que elas covariam com estruturas com apenas o clítico e estruturas com apenas o pronome forte. Nossa proposta assume que os clíticos *me* e *te* são hospedados por uma projeção funcional específica e resultam da checagem de um único traço de pessoa [speaker: ±]. Além disso, nós mostramos que, diferentemente de outros fenômenos de redobrimento pronominal em outras línguas, o redobro de clítico no português brasileiro não resulta em, nem é consequência de, nenhum efeito interpretativo, mas ao contrário é um caso de cadeia de concordância pura. Isso nos leva a defender tanto a ideia contrária ao Programa Minimalista padrão quanto a validade do conceito teórico AgrP como uma condição de boa formação de certas estruturas.

Palavras-chave: redobro de clítico; concordância; traços de pessoa; português brasileiro.

Recebido em 30 de março de 2015.
Aprovado em 19 de agosto de 2015.

Introduction

Clitic doubling (CD) is a structure in which a clitic co-occurs with a full DP or strong pronoun, forming a type of discontinuous constituent with it. This reduplication phenomenon is attested in a large number of languages (for a review, see ANAGNOSTOPOULOU, 2006).

(1)

Juan ***la*** conoce a ***ella***.

(Spanish)

John **CL-ACC** knows a **her**

(“John knows her.”)

(TORREGO, 1995, p. 403).

(2)

*Tu to edhosa tu Jani to vivlio. (Greek)***CI-GEN** *CI-ACC* gave1SG **the Janis-GEN** *the book-ACC*

("I gave John the book.")

(ANAGNOSTOPOULOU, 2006, p. 545).

The general research questions about CD from the GB model until pre-Minimalism works were related to (i) the parameters regulating the occurrence of CD cross-linguistically. In other words, many investigations were concerned about why CD occurs, for instance, in Spanish and Greek, but not in French (JAEGLI, 1982, 1986; BORER, 1984, among others); and (ii) what are the "special" structures licensing CD. One main answer was the so-called Kayne's Generalization (attributed to KAYNE in JAEGLI, 1982, p. 20) *apud* Anagnostopoulou (2006, p. 521), according to which, clitic doubling would occur only when a DP was preceded by a special preposition, as in (1) for Spanish, in which the DP is preceded by the preposition *a*. However it did not take too long for this generalization to be challenged. The example from Greek in (2) shows that doubling is possible in the absence of a preposition. Actually the presence of a preposition in Greek prevents the occurrence of the doubled structure:

(3)

Tu edhosa to vivlio s-ton Jani.*CI-GEN** gave1SG the book-ACC **Prep-** the Janis

("I gave John the book.")

(ANAGNOSTOPOULOU, 2006, p. 546).

Even for Spanish, Suñer (1988) showed that it is possible to find doubling without a preposition:

(4)

*Yo lo voy a comprar el diário justo antes de subir (Porteño Spanish)*I **CL-ACC** will Prep buy **the newspaper** just before of going up

("I will buy the newspaper just before going up.")

(SUÑER, 1988, p. 400).

Most of the literature focused attention on 3rd person CD. 1st and 2nd person CD is not largely analyzed (cf. JAEGLI, 1982, 1986; BORER, 1984; SUÑER, 1988; DOBROVIE-SORIN, 1990; SPORTICHE, 1996; ANAGNOSTOPOULOU 1994, 2003, 2006; URIAGEREKA, 1995; TORREGO, 1998; among many others).

When compared to what is shown and argued in the literature, dialectal Brazilian Portuguese (BP)¹ clitic doubling is curious in a number of aspects.

To start with, CD in BP occurs only with 1st and 2nd person pronouns.

(5)

Brazilian Portuguese clitic doubling

1st person pronouns

a. *Ele* **me** *ajuda* **eu**

He **1P-CL** helps **I**

(“He helps me.”)

b. *tinha cinco médico lá* **me** *oíano* **eu** *assim*²

Had five doctor there **1PCL** looking **I** this way

(“There were five doctors there looking at the like this”)

2nd person pronouns

c. *Eu* **te** *ajudo* **você**

I **2P-CL** help **you**

(“I help you.”)

d. *se cê uma hora acha um que* **te** *acerta* **ocê**³

if you one hour finds one that **2PCL** hits **you**

(“if sometime you find someone that hits you...”)

¹The data considered in this work are mainly comprised by non-standard dialectal speech from the region of Minas Gerais. The main sources are Ramos (2010), from which we used only spoken data, and Machado-Rocha (2013), comprised exclusively of spoken data. In addition to that, we also used some introspection data, which reflect very common structures for the authors’ dialect.

²RAMOS (2010).

³*Idem.*

In the history of Portuguese, and also in current standard BP writing, we can find pronoun reduplication even for 3rd person pronouns. But these constructions are structurally different from what we are analyzing in present dialectal BP. Consider examples (6):

(6)

a. Medieval Portuguese (13th century)

e chagaram-no a el de muitas chagas
and injured-3PCL to **him** of many injuries
("and they have caused him many wounds")

(CASTILHO, 2005, p. 33).

b. Current standard Brazilian Portuguese

Viu-me a mim (e não a ele).
Saw-1PCL to **me** (and not to him)
("He saw ME, not him.")

(CASTILHO, 2005, p. 35).

In standard writing, the doubled structure always yields contrastive focus, as can be seen in (6.b). This stylistic contrastive doubling always occurs with a strong oblique pronoun, preceded by the preposition *a*, and the clitic is normally enclitic. On the other hand, current Brazilian Portuguese is essentially proclitic. The structures in (5) do not allow any type of contrastive reading. Moreover, the clitic doubling structure we are analyzing is basically comprised by adjacent CL-V-Strong default pronoun, obligatorily in this order.

Although 3rd person clitics are still present in standard writing and we cannot point out precisely the dialects of BP in which these pronouns are completely lost in speech, it is widely accepted that such forms are used in spoken language only as a result of education and in very formal registers (KATO, 2005; GALVES 2001; MAGALHÃES, 2000; CORRÊA, 1991). Furthermore, in the dialect under investigation, the doubled structure with 3rd person clitic is ungrammatical. The general resort for realizing a 3rd person pronominal object in this dialect is by means of an overt strong pronoun, acceptable for all speakers, with no stigma. The single structure with a clitic is highly formal and may yield different grades of unacceptability, depending on the speaker's level of education and access to the formal variety.

(7)
 Eu* **o *ajudo* **ele**.

I **3P-CL** help **he**
 (“I help him.”)

(8)
Eu **o** *ajudo*.
 I **3P-CL** help *pro*
 (“I help him.”)

(9)
Eu *ajudo* **ele**.
 I help **he**
 (“I help him.”)

A second curious aspect of BP CD is that it is optional.⁴ Jaeggli (1982) shows contexts in Spanish where clitic doubling or simple cliticization are obligatory. The environments in question are inalienable possession constructions and constructions with strong object pronouns:

(10)
 Inalienable possession constructions

a. **Le** *lavaron las manos* **a Luis**. (All dialects of Spanish)
Cl-DAT washed the hands **a Luis**
 (“They washed Luis’s hands.”)

b. **Le** *lavaron las manos*.

c. **Lavaron las manos* **a Luis**.

⁴See section 4.1 for the definition of optionality we employ here, based on McCloskey (1996).

(11)

Strong pronouns

a. **Vimos* a él. (All dialects of Spanish)Saw-we a him
("We saw him.")b. Lo *vimos*.
Cl-ACC saw-we
("We saw him.")c. Lo *vimos* a él.
Cl-ACC saw-we a him
("We saw him.")

BP seems to have no obligatory context for CD or simple cliticization, and either the clitic or the object can be absent, but not both, unless the null object is discourse licensed:

(12)

a. *Eu* te *ajudo* você b. *Eu* *ajudo* você c. *Eu* te *ajudo*
I 2P-CL help you I help you I 2P-CL help
("I help you.")

d. **Eu* *ajudo* (Unless it is discourse licensed.)
I help

As for the Kayne Generalization, BP accusative CD occurs without a preposition, as can be seen in 5, which is again, along with other cross-linguistic evidence, a challenge for previous analyses.

Dialectal BP data pose many theoretical challenges. In this paper, we want to address mainly two points:

i. The optionality of CD in BP. Our attempt is to draft an account for the fact that the doubled structure may co-vary with the single structures, while other languages, like Spanish, have contexts of obligatory doubling.

ii. The fact that dialectal non-standard BP cliticization does not occur for 3rd person, but only for 1st and 2nd person pronouns.

As shown above, the “free” optionality of CD in BP sounds as an oddity, when compared to most analyses presented in the literature. Because of this, we have attempted to find some interpretive reasons for the occurrence of CD in BP. We show these attempts in section 2.1 and 2.2.

The article is organized as follows: in section 2, we review the literature that claims for interpretive effects in clitic doubling structures and show a previous attempt to find such effects in BP CL; section 3 recalls theoretical backgrounds for this analysis; section 4 is a change in the direction of the analysis and new backgrounds are called into scene; in section 5, we present a new hypothesis and its application for BP data;⁵ section 6 sums up the discussions and conclusions.

Clitic doubling and interpretive effects in BP CD

Virtually all the literature about CD claims for some interpretive effect of doubled structures. Early GB studies (e.g. JAEGGLI (1982, 1986); BORER (1984) have argued that the doubling pronoun would guarantee (or make it explicit) that the doubled DP was definite or specific. In these cases, the doubled DP should obligatorily be preceded by a special preposition (*a* in Spanish, *šel* in Hebrew, *pe* in Romanian). For instance, (1') would be ungrammatical, because the clitic is doubling an indefinite DP.

- (1')
 * *Juan la conoce a una mujer.* (Spanish)
 John CL-ACC knows a a woman.
 (“John knows a woman.”)

Suñer (1988), building on Borer’s (1984) insights, assumed that direct object doubling in Spanish is limited to specific NPs and also argued that animacy effects are involved in pronoun reduplication phenomena. Sportiche (1996) proposes that clitics license specificity on their associates. Indirect object clitic heads are treated as indirect

⁵In this paper, we will analyze only accusative doubled structures with the clitics *me* and *te*. Structures with datives, possessives and obliques would make the field of investigation too wide for the purposes of this paper, and then we are leaving these constructions for future inquiries.

object agreement markers, since they do not yield specificity effects. Uriagereka (1995), treating accusative clitics as determiners (the Big DP Hypothesis), assumes that accusative clitics in all languages undergo movement to a functional domain and that they are necessarily specific. Bleam (1999) assumes animacy restrictions on direct object doubling. Torrego (1998) argues that clitics must be specific (or definite). Moreover, she also identifies a further range of semantic properties of the predicate as a whole that determine the presence of *a* as a marker of the doubled direct object in Spanish; these include telicity, agentivity and affectedness. These properties determine the presence of *a* independently of clitic doubling, but they impose conditions on the possibility of clitic doubling. Roberts (2010) follows Uriagereka (1995) in assuming that accusative clitics must be specific.

All these analyses sound as a strong suggestion that BP clitics (and clitic doubling structures) would also be related to interpretive effects such as specificity or definiteness. Finding these kind of effects was one of our first attempts, which we describe in the next section.

Clitic doubling as a person-specific structure

Machado-Rocha (2010, 2011) suggested that the doubled structure would guarantee that the reference of the argument pronoun would be specific (non-generic). More specifically, it is claimed that the 1st and 2nd person strong pronouns *eu* and *você*, in single structures, would allow an ambiguous reading, between generic and non-generic, whereas the doubled structures *Cl-V-Strong pronoun* would be necessarily non-generic.

(17)

a. Single strong pronoun structure: ambiguous reading between generic and non-generic

*E quando você tenta sair dessa vida, ninguém ajuda **você** não.*

and when you try to go out of-this life nobody helps **you** not

(“And when you/someone try to leave this bad behavior, nobody helps you/someone.”)

b. Doubled structure: unambiguous non-generic reading

E quando você tenta sair dessa vida, ninguém te ajuda você não.
and when you try to go out of this life nobody CL-helps you not
("And when *you* try to leave this bad behavior, nobody helps *you*."
(MACHADO-ROCHA 2010, p. 104).

In building that account, Machado-Rocha (2010, 2011) pointed out that 1st and 2nd person pronouns allow generic reading, whereas 3rd person pronouns forbid it.

(18)⁶

a. *Hoje vê eu fumando um cigarro, amanhã pega eu experimentado coisa pior.*

Today sees I smoking a cigarette tomorrow catches I trying thing worse

("Today people see *me* / *someone* smoking a cigarette, tomorrow they catch *me* / *someone* trying worse things.")

b. *Hoje vê você fumando um cigarro, amanhã pega você experimentado coisa pior.*

Today sees you smoking a cigarette tomorrow catches you trying thing worse

("Today people see *you* / *someone* smoking a cigarette, tomorrow they catch *you* / *someone* trying worse things.")

c. *Hoje vê ele fumando um cigarro, amanhã pega ele experimentado coisa pior.*

Today sees he smoking a cigarette tomorrow catches he trying thing worse

("Today people see *him* smoking a cigarette, tomorrow they catch *him* trying worse things.")

As can be seen, (18.a) and (18.b) allow an ambiguous reading, and the generic interpretation is allowed. (18.c), on the other hand, is unambiguously non-generic, and the interpretation of this pronoun must

⁶These examples are an adaptation of some examples presented in Carvalho (2008).

have a discourse antecedent or a deictic reference. As for 1st and 2nd person pronouns, no antecedent is required, and the deictic reference is bleached, when these pronouns figure in a generic construction. To make a generic context with 3rd person pronoun, a *pro* is used, in a null object structure.

(19)

a. *E você acha que empresa de telefone está preocupada em ajudar ele?*
 and you think that company of telephone is worried in help he
 (“And do you think that telephone companies are worried about helping *him*?”)

(Obligatorily non-generic)

b. *E você acha que empresa de telefone está preocupada em ajudar ___?*
 and you think that company of telephone is worried in help pro
 (“And do you think that telephone companies are worried about helping *anyone*?”)

(Generic reading allowed)

(MACHADO-ROCHA, 2010, p. 105).

Considering these differences and the fact that 3rd person pronouns are underspecified for the speech-act features [speaker] and [addressee], Machado-Rocha (2010, 2011) concluded that the presence of the clitics *me* and *te*, in doubled structures, would make the features [speaker] and [addressee] in the strong pronouns *eu* and *você* unambiguously non-generic, in opposition to the ambiguous reading of the single strong pronoun structure. Therefore, there would be no 3rd person doubled structure, because there is no [speaker] or [addressee] feature in these pronouns. To explain the single structure with clitics, it was argued that actually the clitic doubled a *pro*, in a Sportiche’s (1996) fashion.

Clitic doubling, copy theory and parallel chains

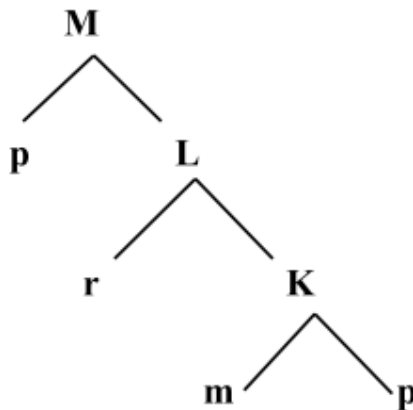
Another intuition in previous steps of this study was that BP CD would be due to non-deleted copies in chains, considering chains to be the result of copied/moved elements. In pursuing such an approach, Machado-Rocha (2010, 2011) adopted basically Chomsky (2005) Phase syntax and Nunes' (2011) developments for the Copy Theory.

The main attempt of those works was to try the theoretical possibility of analyzing clitic and strong pronoun, in doubled structures, as chains' links. The strong pronouns would be the chain's tail and the clitic would be the head. Normally, all the links of a chain are deleted, but the head.

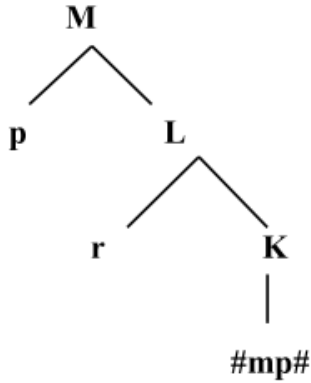
Nunes (2011) explains that the head of a chain is the optimal candidate for being spelled-out, because it is the link which has the largest number of checked / valued features. Still according to him, a chain cannot exhibit more than one link with the same phonetic material, because the structure containing it could not be linearized. In some particular situations, however, the phonetic realization of more than one link of a chain would be possible. He then presents the structure in (20).

(20)

a. Structure sent to Spell-out:



b. Fusion in the morphological component



Source: NUNES, 2011, p. 160.

Nunes remarks the presence of two copies of *p* sent to Spell-out in (a). But in the Morphological Component, the terminals *p* and *m* are fused (in the sense of HALLE; MARANTZ, 1993), yielding the atomic terminal *#mp#* (or *#pm#*), with no internal structure accessible for further morphological or syntactic operations. For linearization purposes, *p*, *r* and *#mp#* do not represent a problem, since there are not two phonetically identical elements. In such line of reasoning, it is possible to realize two copies in a chain, provided that there are morphological reasons for that.

Considering these premises, Machado-Rocha (2010, 2011) took doubling clitic and strong pronoun to be morphologically distinct, phonetically realized links of a chain. He also considered that the clitic doubling structure would have to be accounted for in terms of parallel chains, as proposed in Chomsky (2005).

In the *On Phases* framework (CHOMSKY, 2005), syntactic operations are basically reduced to two kinds of Merge: the External Merge, which targets items in the Numeration; and Internal Merge, which takes syntactic objects present in the course of the derivation. Both types of Merge would check uninterpretable features, and thus fulfill the Full Interpretation Principle (FI).

Uninterpretable features are also considered to be of only two types: the Edge Features, which either activate the Selection of items from the Numeration or the copy of syntactic objects present in the course of the derivation; and the Agreement features, responsible for

Agree operations, which can result both in copy/movement operations of whole elements or simply copy/movement of Formal Features, giving rise to long-distance Agree, as proposed before in Chomsky (1993, 1995).

Chomsky still proposes some modifications in what regards chain cyclicity. Previously, a same element in a chain could undergo multiple movements and form a chain with three or more links. Departing from this traditional view, and considering the copy approach, Chomsky (2005, p. 16) assumes that, when an element seems to move more than once, forming chains of the type A'-A-A, what is actually happening is the construction of distinct chains, starting from the same base element.

(21)

C [T [who [v^* [see John]]]]
 who_i [C [who_j [T [who_k v^* [see John]]]]]
 who saw John

(22)

C [T [v [arrive who]]]
 who_i [C [who_j [T [v [arrive who_k]]]]]
 who arrived

Considering (21), Chomsky argues that in phase v^* , the agreement operation between v^* and *John* values all uninterpretable features. In phase C, both Edge features and Agree features of C probe the goal *who* in Spec, v^* . The Agree features, inherited by T from C, attract the probed element, that is, trigger a copy operation, to Spec-T, whereas the Edge features of C attract the same element (yielding a new copy operation) to Spec-C. The result of these double copy / movement operations is shown in (21.b). Chomsky highlights that one chain is built with the copies {who_i, who_k}, and another with the copies {who_j, who_k}, with no direct relation between *who_i* and *who_j*. Thus, in (21.b) two A-chains are formed. The same reasoning applies to (22), in which two parallel chains are formed by the Agree features and the Edge feature of C.

Now, with this background at hand, let us consider first that, in a clitic doubling structure, a strong pronoun and a clitic could be the realization of different links of a same chain (23):

- (23)
Eu te ajudo você
 [T [te [v ajudo [você]]]
 (“I help you.”)

The problem here is to explain why the lower copy *você* has survived chain reduction (NUNES, 2011), which predicts that all links, but the head, must be deleted. According to Chomsky (2005), parallel chains may be construed starting from a single base element, when more than one uninterpretable feature probe the same item. Remember that we are considering there being an interpretive effect in cliticization, the “specificity” effect, which Machado-Rocha (2010, 2011) took to be the non-generic reading of 1st and 2nd person pronouns. The argument pronoun also must have its Case feature checked. So here we are facing a double feature checking circumstance: [*u*Case] and [*u*Specific], resulting in parallel chains.

In a first step, the [*u*N] of *v* probes the object pronoun and values the pronoun’s [*u*Case]. This operation was assumed to occur as a long-distance checking process, with FF (Formal Features) movement, and the pronoun’s matrix remaining *in situ*. This gives rise to the first chain:

- (24)
 Chain I: {*i*pronoun-CaseFF, arg-licensedpronoun-matrix }

But the uninterpretable features of *v* are not exhausted yet. With the verb standardly moved to *v*, the D feature of *v* (CHOMSKY, 1995, 2000, 2001), which is responsible for definiteness / specificity of cliticized and shifted objects, probes the same base element, the pronominal argument, whose matrix remained *in situ* after long-distance Case checking. Unlike the Case feature, the D feature copy operation yields a “full copy”, which in turn receives a dedicated clitic form in the Morphological Component. The D-feature in 1st and 2nd person pronouns in BP would result in non-generic reading of these pronouns. At this point, a second chain arises:

- (25)
 Chain II: {*i*D-pronoun, *u*D-pronoun }

With these two chains at Spell-out, we have a doubled structure. But the question then arises: Why the tail of these chains could bypass Chain Reduction?

When we consider Chain II, there is no reason to maintain the lower copy, since they are formally the same, and the higher copy has more checked features. Chain reduction should then apply. The conditions change, when Chain I is inspected. Because there was not a full copy, but only FF copy/movement, the interpretability of the moved features depend on the chain as it is, and the lower copy must not be deleted. Because of this, both copies of the pronoun are sent to Spell-out and the doubled structure emerges.

Although this approach has its internal theoretical coherence, it poses many difficulties and requires some refinements. Among them, it would be hard to put it forward and answer why the double structure is actually required, since the single clitic structure should be able to check both Case and D-features. Besides, it is not possible to maintain the claim about interpretive effects of doubled structure, since we ended up finding some counterexamples. Consider, for instance (26):

(26)

Unambiguous reading

*Aí, F, tá **te** tirano **ocê**, zé...⁷*

There F, is **2P-CL** removing **you**, man...

(“Look at that, F, he is mocking you, man...”)

In (26), the reference of the doubled pronoun *te / ocê* is definite, non-generic. However, this semantic effect does not depend on the doubled structure. Either the single cliticized structure ‘tá **te** tirano’ or the non-cliticized strong pronoun structure ‘tá tirano **ocê**’ would be as much definite as the doubled one.

The opposite is also true, and we can find ambiguous structures that will not be less ambiguous if the pronoun is reduplicated:

⁷MACHADO-ROCHA (2013).

(27)

Ambiguous reading between generic and definite readings

Achou por bem eu fazer natação e lá é

Thought for good I do-INF swimming and there is

*o seguinte: ou você faz ou eles te dispensa você⁸*the following either you do or they **2P-CL** dismiss **you**

(“He thought it would be better for me to do swimming, and there this is the rule: either you do it or they dismiss you.”)

What we see here is the major problem of trying to relate the previous CD analyses, which treat 3rd person pronouns only, to BP data, comprised just by 1st and 2nd person pronouns.

If we consider 3rd person pronouns data from previous stages of BP (or from written BP), we can parallel, for instance, the results for Spanish and BP. In this situation, BP would also restrict the use of clitic to contexts of specific / definite reference.

(28)

a. *Esta professora, eu a conheço.*This teacher I **CL-ACC** know

("This teacher, I know her.")

b. * *Alguma professora, eu a conheço.*Some teacher I **CL-ACC** know

("Some teacher, I know her.")

But when it comes to analyze 1st and 2nd BP pronouns, the interpretive effect approach does not hold.

We then must go back to (26) and (27) and ask what is triggering the ambiguous readings of (27)? Notice that, unlike the definite sentence in (26), (27) has the irrealis operator “ou” (or). Curiously, even 1st and 2nd person BP pronouns under irrealis operators may display ambiguous readings between specific and generic. Note that in (29), the first occurrence of the clitic exhibits an unambiguously

⁸RAMOS (2010).

definite reading, whereas in the second one, in which the clitic is under the scope of “se” (if), its reading is ambiguous between a definite and a generic reading.

(29)

Tô **te** falando pra **você**: se **te** pegarem **você** colando,
você tá fora!

I-am **2P-CL** saying to **you** if **2P-CL** get-INF-3PL **you** cheating,
you are out

(“I’m telling **you**: if they get **you / me / someone** cheating, **you / I / someone** are / am / is out!”)

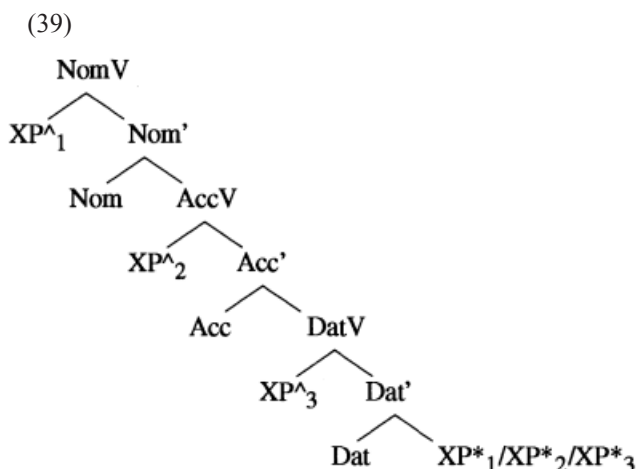
If we consider realis sentences as “semantically unmarked”, we can maintain the assumption that our clitic pronouns are intrinsically specific/definite, reconciling it with the literature. Therefore the generic reading would not lay on the clitics actually, but would be a result of sentential irrealis effect, in the presence of certain operators. There are many points to be analyzed in this respect. In BP, some tenses, like simple present and infinitive, seem to allow generic/irrealis sentences, whereas past tenses seem to disallow it. Some verbal aspects are also probably implicated in these alternations. These semantic analyses of BP clitics are, however, much beyond the scope of the present paper and we will leave it for further inquiry.

Backgrounds for a new hypothesis

From the previous analyses, an insight emerged: as everything seems to suggest, BP CD is an optional structure, in a type of free-variation with single structures. The basic structure of CD in BP is CL-V-DP. Within this new analytical attempt, we will take the clitic head to be an optional Agreement head (cf. MCCLOSKEY, 1996), generated between *v* and VP (cf. SPORTICHE (1996), CliticP/VoiceP). The core of this analysis is that this head bears only a single, bivalent but unvalued ϕ -feature [speaker] (ADGER, 2006). In the next sections, we review the necessary backgrounds.

Sportiche (1996): Clitic Projections

In Sportiche's (1996) analysis, clitics are treated as functional heads possessing their own projection, the "Clitics Voices". The general structure proposed by Sportiche is as follows (p. 235):



In this approach, clitic doubling and single clitic are structurally identical, and both realize an agreement relation with an argument, either a DP or an object *pro*. The essential difference between CD and SC lays on which parts of the structure are realized overtly and covertly. Every clitic XP^\wedge would be related to an argument XP^* and, at some point of the derivation (before Spell-out or at LF), XP^* must move to the clitic position XP^\wedge , in order to establish the Spec-head configuration, required by the agreement operation. One striking point of this model is that the dilemma of the base-generated *vs.* movement approach does not rise. Similarly, the problem of the complementary distribution of clitics and arguments, firstly discussed in Kayne (1975) disappears.

In the case of accusative arguments, the clitic would be responsible for the licensing of a specificity feature on the main XP. In what regards dative clitics, they are considered pure agreement marks, as they lack that feature.

To motivate the movement of XP^* to XP^{\wedge} , Sportiche aligns the movement of clitics to the general syntax of movement. To do so, he proposes the Clitic Criterion, a parallel to Rizzi's (1991) Wh-criterion (p. 236).

(40)

Wh-criterion or Q-criterion:

- i. A wh- head must be in a Spec-head relationship with a wh- XP at LF.
- ii. A wh- XP must be in a Spec-head relationship with a wh- head at LF.

(41)

Clitic Criterion:

- i. A clitic must be in a Spec-head relationship with a [+F] XP at LF.
- ii. A [+F] XP must be in a Spec-head relationship with a clitic at LF.

The Clitic Criterion will then be the basis for the possible clitics constructions. Sportiche also establishes a general reading of the Clitic Criterion, which he calls the Clitic Construction parameters (p. 237):

(42)

Clitic construction parameters

- i. Movement of XP^* to XP^{\wedge} occurs overtly or covertly.
- ii. H is overt or covert.
- iii. XP^* is overt or covert.

With these generalizations at hand, it is now possible to predict a group of constructions (p. 237), which we summarize in the table below:

(43)

XP^*	Movement to XP^{\wedge}	H	Resulting Construction
covert	overtly or covertly	overt	single clitic (French, Italian, Dutch)
overt	covertly	overt	clitic doubling (Spanish, Romanian)
overt	overtly	overt	object agreement (Lebanese Arabic)
overt	overtly	covert	scrambling (Dutch)

This approach thus states that every clitic construction is in fact a doubled construction. The single clitic structure has as its DP argument a covert XP^* (an object pro), whereas the doubled

structure has an overt DP. This analysis is also helpful in explaining the optionality of BP CD.

McCloskey (1996): optional agreement head

McCloskey (1996) proposes that Agr Projections may be intra-linguistically optional, in the sense that they may be present or absent in a given derivation. This claim is made on the basis of “analytic” forms of verbs in Irish, such as in (xx), which are specified for Tense, but not for any agreement features (p. 271). Compare (xx) with (yy), in which the verb agrees regularly with the subject.

(xx)

D' eirigh go maith leofa.

TENSE rise.PAST well with-them

(“They did well.”)

(yy)

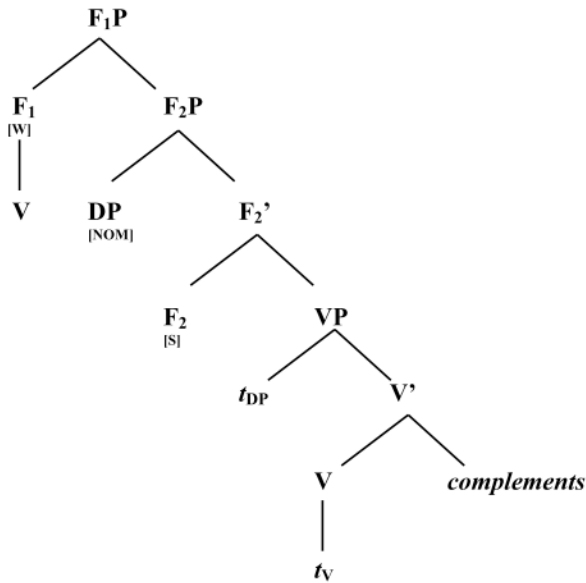
Neartaigh a ghlór.

strengthened his voice

(“His voice strengthened.”)

According to McCloskey, verbs in the “analytic” form, as in (xx), being unspecified for agreement features, would not require the presence of any agreement projection. Agreement projections, in turn, have no function at LF (CHOMSKY, 1991), and so, when they do not have any syntactic function, they can be left out of the derivation. The problem for Irish is to account for the alternation between regular, agreeing verbs, and analytic impersonal verbs. The solution is drawn in (zz):

(zz)



Source: MCCLOSKEY, 1996, p. 270.

In Irish, F1 would be Tense and F2, AgrP. In constructions with analytic verbs, such as in (xx), the projection F2 is dispensable, and will actually not be present. McCloskey still argues that it is a common situation that Numerations may vary. In the case of (xx), if F2 is not selected, there will be no damage to feature-checking or interpretation. But if F2 is selected, then its own verbal and nominal features will not be checked and the derivation will crash at LF. So the conclusion is that, in these impersonal Irish constructions, only F1 is present, and F2 is left out. If, on the other hand, in the initial Numeration there is a transitive verb which sub-categorizes for a nominative noun, than F2 must also to be selected, as a requirement of convergence.

This is the *optionality of agreement projections* that we will claim to occur in BP clitic doubling. In section 5.1, we will discuss how the presence of the clitic projection is conditioned by the presence of a particular ϕ -feature, namely the unvalued feature [_uspeaker]. We

will also argue with Adger (2006) that CD in BP is a case of pure agreement chain.

Adger (2006): Features system and checking operations

Adger's (2006) main interest is the intra-personal frequencies of morphosyntactic variants. In pursuing this goal, he reviews and readapts the minimalist model of features checking and agreement in a way which is very interesting for us.

Adger considers features to be always bivalent in nature and explains that a bivalent feature is the one which captures contrast. For instance, [singular: ±] is a bivalent feature and can classify pronouns as singulars and plurals.

For the pronominal system of English, he states that the features [singular: ±], [participant: ±] and [author: ±] are enough to generate all forms. So [singular: ±] would be enough to generate number variation, because this language does not have dual or further numbers neither in morphology nor in syntax. [participant: ±] indicates whether the pronouns refers to a participant in the speech act (speaker and addressee) or not. And [author: ±] (HALLE, 1997) is responsible for differentiating addressee or speaker.

The relation between the features [author: ±] and [participant: ±] are such that, having a specification for [author: ±] entails that [participant: ±] has a positive specification. And the other way round is also true: if a pronoun is specified as [participant: +], it also has to have a specification for [author: ±], at least in English, since there are no pronominal forms in English that do not distinguish between addressee and speaker. These observations are summarized in the Feature Co-occurrence Restriction (FCR) (p. 508):

(44)

Feature Co-occurrence Restriction (FCR)

A lexical item is specified for [participant: +] if it has a specification for [author].

With this system at hand, the featural composition of English pronoun would be as follows (p. 508):

(45)

$\left[\begin{array}{c} \text{singular:+} \\ \text{participant:+} \\ \text{author:+} \end{array} \right] \text{ I}$	$\left[\begin{array}{c} \text{singular:-} \\ \text{participant:+} \\ \text{author:+} \end{array} \right] \text{ we}$
$\left[\begin{array}{c} \text{singular:+} \\ \text{participant:+} \\ \text{author:-} \end{array} \right] \text{ you}$	$\left[\begin{array}{c} \text{singular:-} \\ \text{participant:+} \\ \text{author:-} \end{array} \right] \text{ you}$
$\left[\begin{array}{c} \text{singular:+} \\ \text{participant:-} \end{array} \right] \text{ he/she/it}$	$\left[\begin{array}{c} \text{singular:-} \\ \text{participant:-} \end{array} \right] \text{ they}$

In what regards agreement, the author recalls that there are some features in the lexicon which are purely formal in nature: the uninterpretable features (*u*). These features are not directly associated with semantic interpretation, but they have to be present in agreement relations with some interpretable features, or else the structure is ill-formed. Two generalizations state these ideas.

(46)

An agreement-chain is a pair of lexical items (LIs), where the uninterpretable features of one LI are a subset of the interpretable features of the other.” (p. 509)

(47)

Full Interpretation (p. 509)

Every uninterpretable feature must be in (a lexical item in) an agreement-chain.”

For instance, consider

(48)

(p. 509):

(48)

*He were there.

The problem here is related to a mismatch between the featural specification of the pronoun and the verb, because the [*u*singular: –] specification on *were* is not in an agreement-chain, and hence violates Full Interpretation.

(49)

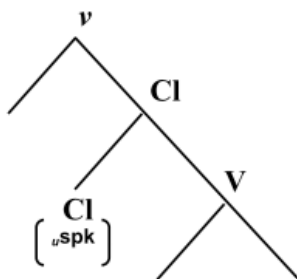
He [singular: +, participant: –] were [*u*singular: –, ...] ...

Also in BP, the features [singular: ±], [participant: ±] and [author: ±] will be enough to explain all pronominal forms. For our purposes, we will actually consider only the features [participant: ±] and [author: ±], since we are not dealing with plural forms. More than that, we will prefer to notate [speaker: ±] rather than [author: ±], simply to make more explicit the opposition speaker/addressee. It will also be central to our analysis the idea of agreement-chain and the checking operation of uninterpretable features as stated by Adger.

Structuring the hypothesis

We will follow Sportiche's (1996) approach in considering that clitics have their own functional projection. In BP, this projection would be generated between *v* and VP.⁹

(50)



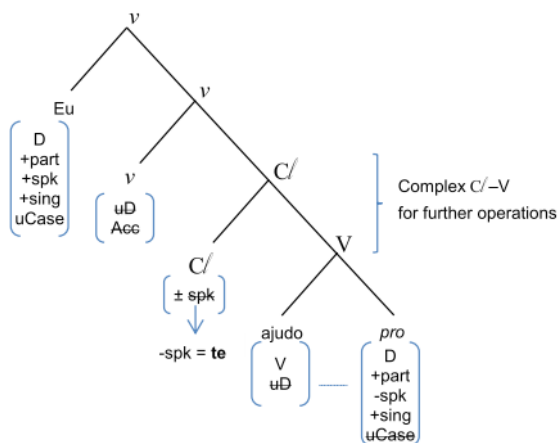
It is likewise important McCloskeys's (1996) assumption about optional agreement heads, since our clitic doubling data seem to suggest

⁹See Machado-Rocha (2016) for an analysis that assumes that CIP is actually above *v*.

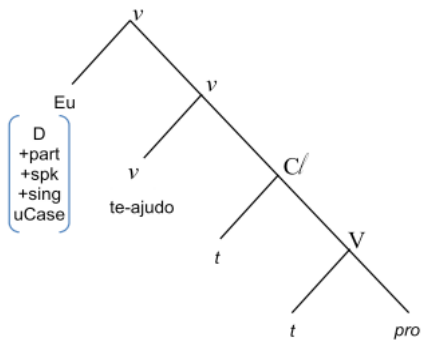
(53)
 Eu **te** ajudo
 I **2P-CL** help *pro*

In (53), the merged object is a 2nd person *pro* specified as [speaker: -]. This *pro* allows us to merge the CliticP and, more than that, it *requires* that the CliticP is merged, since *pro* is not licensed directly by the verb, but needs to agree with a head bearing ϕ -features. When the object at stake is a *pro*, the absence of the clitic would generate the ungrammatical structure (12-d) “*eu ajudo / I help*”. Remember also that, in McCloskey’s (1996) analyses of unaccusatives, the “analytic” form of the verb spares the agreement projection F2, because it is specified for Tense, but not for any agreement features. When the Numeration contains, however, a transitive verb, which sub-categorizes for a nominative noun, F2 must also be selected in order for the sentence to converge. Similarly, (53) exemplifies a Numeration that contains an object *pro* and, consequently, requires the presence of the clitic. Once CliticP is merged, it enters into an Agree relation with *pro* and has its unvalued feature [*u*speaker: \pm] valued by the ϕ -features of *pro* as [speaker: -]. This will render the relevant clitic form, in our example, the 2nd person clitic *te*.

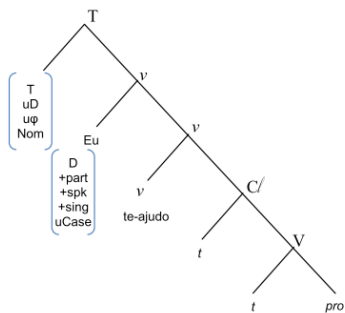
a)



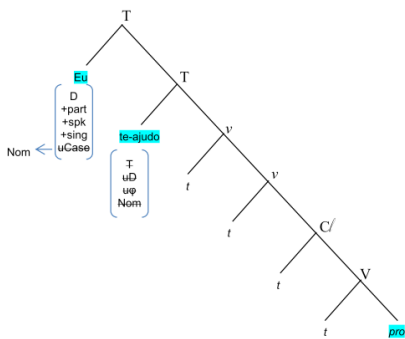
b)



c)



d)

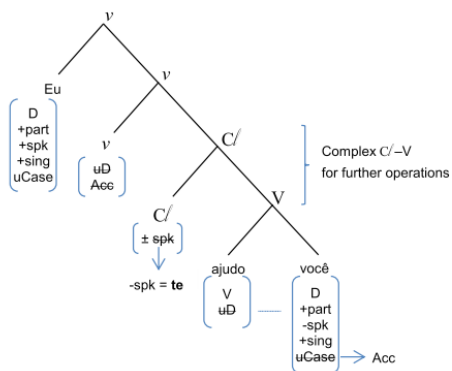


If instead of pro we merge the overt pronoun *você*,

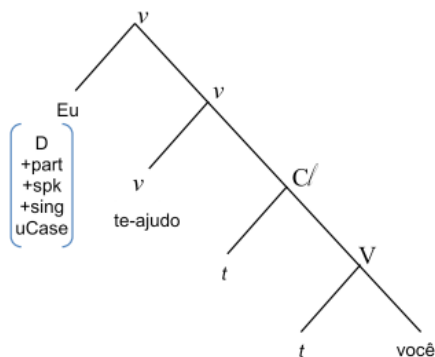
(54)
 Eu te ajudo você.
 I 2P-CL help you

CliticP, although not required, *can* be merged, as there will be a potential goal for valuing the unvalued feature of this head, and we derive the doubled structure.

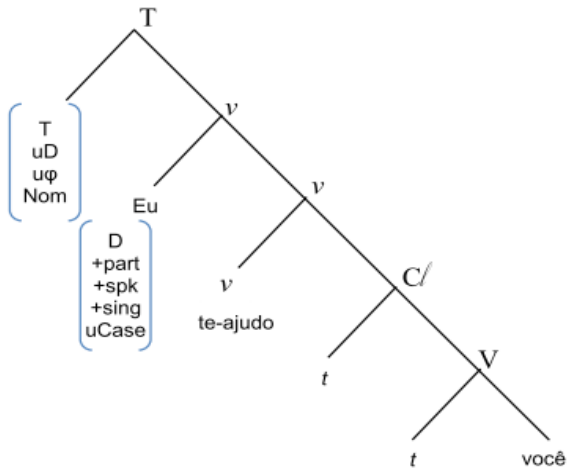
a)



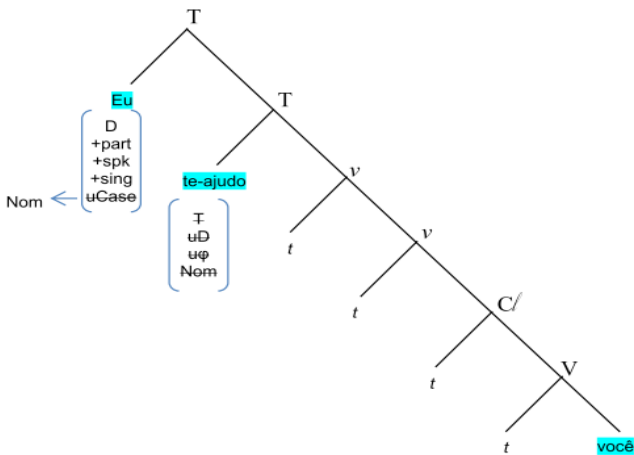
b)



c)



d)

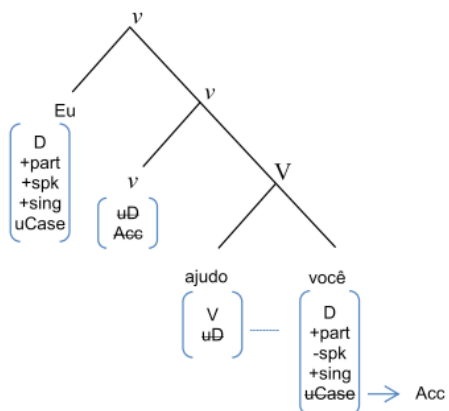


Since CliticP bears only an uninterpretable unvalued feature, its absence has no semantic effect, and *it can be left out*. This is the meaning of *optionality* of the clitic in dialectal BP data.

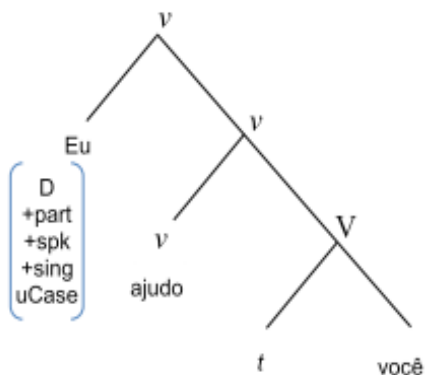
(55)
 Eu ajudo você.
 I help you

In this case, we have the single structure with only the strong pronoun.

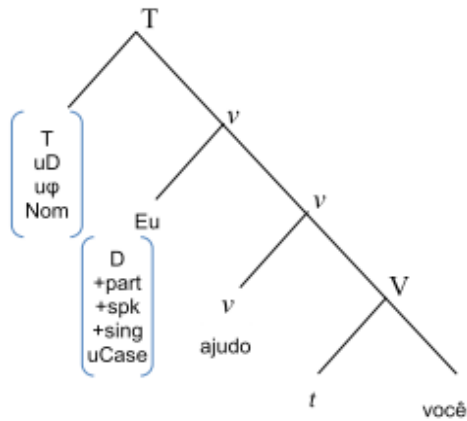
a)



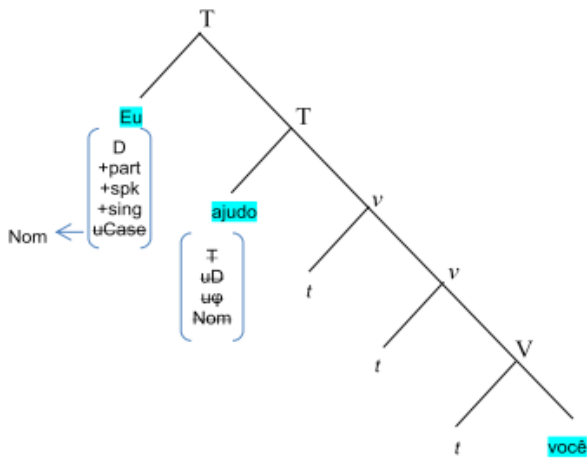
b)



c)



d)



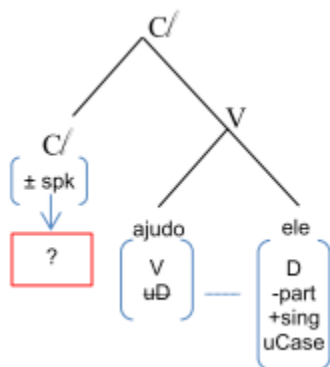
Consider now that we merge the 3rd person overt pronoun *ele*.

(56)

*Eu o ajudo ele
 I 3P-CL help he

As we have seen, the 3rd person strong pronoun is underspecified for the feature [speaker]. Therefore we cannot merge CliticP, because there will be no goal for valuing the unvalued [_uspeaker] feature of CliticP and the derivation will crash.

a)

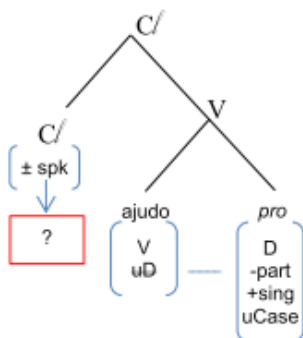


The same reasoning applies if we merge a 3rd person pro. So we have an account for the oddity of 3rd person clitics in single structures and the ungrammaticality for the doubled structure.

(57)

Eu o ajudo
 I **3P-CL** help *pro*

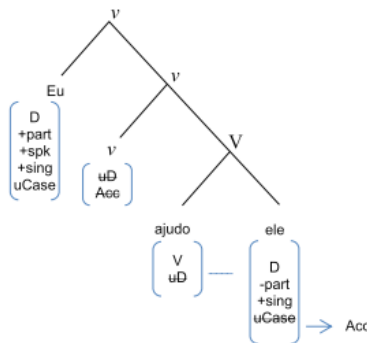
a)



And finally, our analysis also explains why the general possible construction for 3rd person pronominal object in spoken dialectal BP is with the overt strong pronoun, whose structure does not call for the CliticP.

- (58)
 Eu ajudo **ele**
 I help **he**

a)



Within this hypothesis, (59) is still a puzzle:

- (59)
 b. *Eu tô **te** falando **pra** **você***
 I am **2P-CL** saying **Prep** **you**
 “I am telling you (this/something).”

Usually, unvalued ϕ -features are not valued by objects of prepositions. This suggests that *para / pra* would not be a real preposition, but a case marker, correctly predicting that not all prepositions in BP allow doubling.

- (60)
 a. *Ele conversou **com** **você**.*
 He talked **Prep** **you**
 He **2P-CL** talked **Prep** **you**
 (“He talked to you.”)

Conclusions

We have outlined some answers for our initial main questions.

i. Why BP CD is optional?

As we have seen, in the presence of an overt strong pronoun in the object position, the clitic projection itself is optional, since it bears only one unvalued, uninterpretable feature. This yields doubled structures (if CliticP is merged) or single structures (if CliticP is left out). If the merged object is *pro*, then CliticP must be merged as a licensing requirement. This renders single structures with simple cliticization.

ii. Why BP CD occurs only for 1st and 2nd person pronouns?

When CliticP is merged, its unvalued [_uspeaker: ±] feature needs to be valued against some potential goal. If the object is 1st person, the clitic feature is valued [speaker: +]. If it is a 2nd person, CliticP acquires [speaker: -]. Since 3rd person pronouns are underspecified for speech-act features, being comprised basically by [participant: -], the clitic projection cannot be merged. If it is, the unvalued uninterpretable feature leads the derivation to crash.

The idea of a head bearing just uninterpretable phi-features is contra Chomsky's (1995) theoretical argument against AgrP. However, one might weaken this argument to one that suggests that heads bearing just uninterpretable features are not theoretically ruled out, but rather diachronically unstable. For the case of BP, this would appear to be right and to correlate with a gradual loss of featural richness in the pronominal system (cf. NUNES 2008, 2011).

In this sense, the clitic doubling structure in Brazilian Portuguese is a pure agreement chain, not directly related to any interpretive effect. According to Adger (2006, p. 508), "these purely formal features are not associated with a semantic interpretation directly, but they have to be in an agreement relation with semantically interpreted features, or else the structure is ill-formed". This is quite true for the case of *pro* objects. But the situation in BP is even more delicate, since the scenario of variation in this language shows a transition from the preference for the single clitic structure (like most of Romance languages) to one in which the strong

pronoun (with no clitic) is preferred. But what is found now is the use of both structures and plus the doubled structure. These puzzling topics are still open for further research.

References

ADGER, D. Combinatorial Variability. *Journal of Linguistics*, Cambridge, v. 42, n. 3, p. 503-530, 2006.

ANAGNOSTOPOULOU, E. Clitic Dependencies in Modern Greek. 1994. Thesis. (PhD) – Salzburg University, Salzburg, Austria, 1994.

_____. *The Syntax of Ditransitives: Evidence from Clitics*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2003.

_____. Clitic Doubling. In: EVERAERT, M.; RIEMSDIJK, H. (Ed.) *The Blackwell Companion to Syntax*, v. 1, chap. 14, p. 519-581. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

BLEAM, T. Leísta Spanish and the Syntax of Clitic Doubling. 1999. Thesis (PhD) – University of Delaware, Newark, DE, U.S., 1999.

BORER, H. *Parametric Syntax: Case Studies in Semitic and Romance Languages*. Dordrecht: Foris, 1984.

<http://dx.doi.org/10.1515/9783110808506>

BURZIO, L. *Italian Syntax*. Dordrecht: Kluwer, 1986.

CARVALHO, D. A estrutura interna dos pronomes pessoais em português. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2008.

CASTILHO, C. M. M. O processo de redobramento sintático no português medieval. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CHOMSKY, N. *Barriers* (Linguistic Inquiry Monograph 13), Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

_____. Some notes on economy of derivation and representation. In: Freidin, R. (Ed.). *Principles and Parameters in Comparative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991. p. 417-54.

_____. A minimalist program for linguistic theory. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Ed.) *The View from Building 20*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993, p. 1-52.

- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.
- _____. Minimalist Inquiries: The framework. In: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (Ed.) *Step by Step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000. p. 89-155.
- _____. Derivation by Phase. In: KENSTOWICZ, M. (Ed.). *Ken Hale: A Life in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001.
- _____. *On Phases*. Cambridge, MA: MIT, 2005.
- CORRÊA, V. O objeto nulo no português do Brasil. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1991.
- DOBROVIE-SORIN, C. Clitic Doubling, Wh-Movement, and Quantification in Romanian. *Linguistic Inquiry*, v. 21, p. 351–397, 1990.
- DUFFIELD, N. Particles and projections. 1991. Thesis – University of Southern California, CA, U.S., 1991.
- _____. A sintaxe pronominal do Português Brasileiro e a tipologia dos pronomes. In: GALVES, C. M. C. *Ensaio sobre as gramáticas do Português*. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.
- GROAT, E. English Expletives: A Minimalist Approach. *Linguistic Inquiry*, v. 26, p. 354-365, 1995.
- HALLE, M.; MARANTZ, A. Distributed Morphology and the Pieces of Inflection. In: HALE, K.; KEYSER, J. (Ed.) *The View from Building 20*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. p. 111-176.
- HALLE, M. Distributed Morphology: impoverishment and fission. *MIT Working Papers in Linguistics*, v. 30, p. 425–449, 1997.
- JAEGGLI, O. *Topics in Romance Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.
- _____. Three Issues in the Theory of Clitics: Case, Doubled NPs and Extraction. In: BORER, H. (Ed.). *The Syntax of Pronominal Clitics*. New York: Academic Press, 1986. p. 15-42.
- KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M.A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (Org.). *Ciência da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho), 2005. p. 131-245.
- KAYNE, R. *French Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1975.

MACHADO-ROCHA, R. Morfossintaxe de caso nos pronomes pessoais do PB/MG atual. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____. A reanálise dos clíticos me e te em estruturas de redobro pronominal no dialeto mineiro. *Caligrama*, Belo Horizonte, UFMG, v. 16, p. 105-129, 2011.

_____. Spontaneous speech – High school students from Belo Horizonte. 2013. Unpublished corpus.

_____. O redobro de clítico no português brasileiro dialetal. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

MAGALHÃES, T. Aprendendo o sujeito nulo na escola. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

MCCLOSKEY, J. Clause structure, ellipsis and proper government in Irish. *Lingua*, v. 85, p. 259-302, 1991.

_____. Subjects and Subject Positions in Irish. In: BORSLEY, R.; ROBERTS, I. (Ed.) *The Syntax of The Celtic Languages: A Comparative Perspective*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 241-283.

NUNES, J. Inherent Case as a Licensing Condition for A-movement: The Case of Hyper-raising Constructions in Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 7, p. 83-108, 2008.

NUNES, J. The Copy Theory. In: BOECKX, C. (Ed.). *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 143-172.

RAMOS, J. M. Corpus do dialeto mineiro: textos orais; textos escritos dos séculos XVIII, XIX e XX. Belo Horizonte: UFMG / FAPEMIG / CNPq / Núcleo de Pesquisa em Variação Linguística, 2010. (Electronic Version).

RIZZI, L. Residual verb-second and the wh-criterion. Unpublished MS, Université de Genève, 1991.

ROBERTS, I. *Agreement and head movement: clitics, incorporation, and defective goals*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2010.

SPORTICHE, D. Clitic Constructions. In: ROORYCK, J.; ZARING, L. (Ed.) *Phrase Structure and the Lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 1996. p. 213-276.

SUÑER, M. The Role of Agreement in Clitic-Doubled Constructions. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 6, p. 391-434, 1988.

TORREGO, E. On the nature of clitic doubling. In: CAMPOS, H.; KEMPCHINSKY, P. M. (Ed.) *Evolution and Revolution in Linguistic Theory*. Washington: Georgetown University Press, 1995. p. 399-418.

_____. *The Dependencies of Objects*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

URIAGEREKA, J. Aspects of the Syntax of Clitic Placement in Western Romance. *Linguistic Inquiry*, v. 26, p. 79-124, 1995.

Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação

Language policies and the internationalization of the Portuguese language: challenges to innovation

Maria Helena da Nóbrega

USP

mhn135@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva expor a compreensão vigente sobre políticas linguísticas, com o propósito de ampliar a divulgação do tema, merecedor de destaque nas pesquisas atuais da Linguística Aplicada. Após explicar a importância atribuída às línguas no sistema de produção da atualidade e a consequente valorização do multilinguismo, o texto apresenta políticas linguísticas no plano doméstico e no contexto externo, com ênfase para as ações de internacionalização da língua portuguesa. O resultado dessa abordagem mostra o aprimoramento das práticas de divulgação da língua portuguesa no exterior, antes restritas à tradução de renomados autores brasileiros. A conclusão revela que é preciso inovar o projeto pedagógico dos programas de pós-graduação, com vistas a formar profissionais que possam atuar nas esferas de decisão das políticas linguísticas. Tal inovação deve ser iniciada pela incorporação de estudo sobre questões éticas e ideológicas às linhas de pesquisa da pós-graduação, que reforçaria o estreitamento entre raciocínio histórico-discursivo e abordagem linguística, indo além da descrição abstrata do sistema da língua.

Palavras-chave: políticas linguísticas; internacionalização; língua portuguesa.

Abstract: This article aims at presenting the current understanding of language policies, in order to broaden the knowledge about this topic, which is worthy of emphasis in current research in Applied Linguistics. After explaining the importance attached to languages in the system of production at present, and the resulting importance of multilingualism, the paper addresses language policies both in the domestic scenario and abroad, stressing actions for the internationalization of Portuguese. The result of this approach points to the improved practices for promoting Portuguese abroad, which had previously been restricted to the translation of reputed Brazilian authors. The conclusion indicates that it is necessary to innovate the political pedagogical project of graduate programs, in order to train professionals who can serve in decision-making of language policies. Such innovation should be initiated by an inclusion of the study of ethical and ideological issues in the research areas of graduate programs, which would then strengthen the nearness of historical and discursive knowledge and the linguistic approach, thus transcending the abstract description of the language system.

Keywords: language policies; internationalization; Portuguese language.

Recebido em 06 de junho de 2015.

Aprovado em 06 de julho de 2015.

Introdução

Clima de festa, MPB tocando baixinho, pessoas conversando num misto de animação e timidez. Beijinhos, abraços ou apertos de mão diversificam os cumprimentos na chegada de estudantes, professores e demais convidados. O interesse pelo Brasil une esse grupo de pessoas de diferentes nacionalidades. O amor à cultura brasileira trouxe-os para o centro de Londres, para assistir à exibição do filme *Orgulho de ser brasileiro* (*The pride of being Brazilian*), patrocinado pelo Instituto Brasileiro do King's College, unidade da Universidade de Londres. O documentário apresenta entrevistas com personalidades públicas como o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o artista plástico Romero Britto, o técnico de futebol Carlos Alberto Parreira, a ex-ministra do Meio Ambiente Marina Silva, a geneticista Mayana Zatz, entre outros.

No final do evento, Adalberto Piotto, diretor da película, troca ideias com o público sobre a produção desse filme.

Esse evento ilustra a expressividade alcançada pela cultura brasileira no cenário internacional. Episódios como esse se somam a muitos outros realizados pelas embaixadas, centros de estudos brasileiros e institutos culturais, e ilustram a divulgação da cultura brasileira no exterior.

Com a visibilidade da cultura, ocorre a expansão da língua portuguesa de forma inimaginável, mesmo para os ambiciosos navegadores portugueses do século 15, que transportaram o idioma nas viagens marítimas. Hoje há cursos de língua portuguesa em diversas nações, fora das que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Nas populações africanas, o português dialoga com mais de 300 línguas.

Além desses países, outros dois também instituíram o português como língua oficial: Guiné Equatorial, na África Ocidental, e Macau, na China. Isso totaliza dez países que têm a língua portuguesa reconhecida pelo Estado e, portanto, usam-na em documentos oficiais, repartições públicas, rede escolar e em toda a mídia. O alcance da língua portuguesa, no entanto, não se restringe ao espaço territorial desses países.

Há cursos de língua portuguesa em vários locais do mundo, sendo praticamente impossível contabilizá-los em sua totalidade, pois eles são realizados em escolas de idioma ou em aulas particulares, presenciais ou a distância. Para efeito de delimitação, venho pesquisando esse universo internacional de cursos de português especificamente em instituições de ensino superior (IES). São cursos regulares oferecidos no programa de várias escolas, por exemplo: nas universidades de Yale, Princeton, Cornell, Brown, Georgetown (EUA), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Estocolmo (Suécia), Aarhus (Dinamarca), Oslo (Noruega), Salamanca (Espanha) etc. Na América Latina, o Mercosul, cujo tratado foi assinado em 1991, fortaleceu o ensino de língua portuguesa.

Longe de esgotar esse universo, este texto se interessa por apresentar ações governamentais e institucionais de internacionalização da língua portuguesa do Brasil. Como esse tema está diretamente relacionado ao comportamento dos idiomas no intrincado mercado linguístico da atualidade, o texto inicialmente expõe a importância das línguas nesse início do século 21.

Além disso, a abordagem aqui proposta leva em conta a pouca visibilidade do objeto na divulgação acadêmica. O termo *política*, por si só, parece pouco atraente, numa possível acomodação ao sentido mais reconhecido do vocábulo *política* em termos gerais. Pensa-se na política como algo externo a si mesmo, como algo que se define nas altas esferas, por autoridades designadas para tal, e não como algo do dia a dia, que sofre influência dos indivíduos. Essa alienação faz com que muitos cidadãos não tomem partido e sintam-se apartados de qualquer tipo de política. “Política não se discute”, diz o provérbio popular, o que inibe intervenções na política educacional, política linguística, política salarial, política habitacional, política ambiental, política monetária, política tributária, política de segurança e demais mediações na sociedade, pois todas as ações são, afinal, ações políticas.

Internacionalização também é matéria ainda pouco explorada nas pesquisas acadêmicas. O termo aparece frequentemente associado a dois temas prioritários na agenda da educação atual: 1) internacionalização da língua, no sentido de propagar o idioma em escala global; e 2) internacionalização de determinada instituição educacional, o que significa viabilizar redes de contato de professores e alunos com o objetivo de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico.

Para criar maior visibilidade internacional, os intercâmbios estudantis estão na rotina das instituições, preocupadas em se manter visíveis no concorrido mercado educacional da atualidade. Como exemplo, vale lembrar o Ciência sem Fronteiras, ambicioso programa de mobilidade para estudantes de graduação e pós-graduação.

Essas duas práticas de cooperação internacional – internacionalização linguística e internacionalização educacional – dependem de procedimentos que apenas recentemente começam a ser analisados, criticados, aperfeiçoados. Nos limites deste artigo, abordo a internacionalização da língua portuguesa do Brasil, sem deixar de mencionar o trabalho de divulgação do português europeu, realizado sobretudo pelo Instituto Camões, ligado ao Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal (INSTITUTO CAMÕES, s. d.). No âmbito literário, Mia Couto, José Eduardo Agualusa e Ondjaki são alguns dos autores que têm contribuído para tornar conhecida a língua portuguesa e a cultura dos países africanos.

Dessa forma, a singularidade do tema – políticas linguísticas e internacionalização do português brasileiro – impõe que inicialmente se considere a definição do objeto: o que são políticas linguísticas. Nesse

questo, apresento exemplos de políticas educacionais no plano doméstico brasileiro e, finalmente, no contexto externo, na internacionalização propriamente dita.

Além de ter como objetivo contribuir para a divulgação de matéria de extrema relevância para a linguística aplicada atual, intenciono demonstrar alguns problemas que permeiam as políticas públicas de internacionalização e, por fim, proponho ações que podem aprimorar o impacto da língua portuguesa no mercado mundial das línguas da contemporaneidade.

Centralidade da gestão linguística

Analisando o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, Diniz declara que:

se, na Idade Moderna, a língua nacional era um elemento central para a construção da identidade nacional – e, assim, da própria cidadania –, na Contemporaneidade, a aprendizagem de diferentes línguas aparece como requisito para uma espécie de “cidadania transnacional”, marcada pela discursividade do Mercado (2007, p. 368).

A produção tecnológica da atualidade criou um valor de destaque para as línguas. Isso decorre do fato de a informação, cada vez mais valiosa na organização econômica mundial, exigir conhecimento linguístico em todas as etapas de produção, manutenção, divulgação e incorporação. A sociedade em rede é multidirecional e realça a capacidade de ler e escrever. Como resultado, temos profundas alterações no mercado de trabalho de uma forma geral, com implicações inegáveis para a área educacional.

Observamos que nunca a produção e reprodução das condições materiais de existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo. Por outro lado, a automação diminui o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos (mesmo que incluídos no acesso à Escola). É preciso, pois, elevar o nível intelectual dos trabalhadores para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas e, ao mesmo tempo, limitá-lo só ao processo de reprodução da força de trabalho (SILVA, 2007, p. 12).

Assim, à medida que o processo produtivo torna-se dependente da comunicação, essa nova forma de produção econômica atribui grande destaque às línguas, além de valorizar o multilinguismo, definido como a capacidade de a pessoa comunicar-se em várias línguas. Isso valoriza as competências linguísticas: dominar diversas línguas é fator diferencial de empregabilidade no contexto atual.

Em outras palavras, o mundo vivenciou muitas mudanças no campo educacional à luz da tecnologia da informação e globalização nas últimas três décadas. Como consequência, o foco do ensino de língua mudou de monolingüismo para bilingüismo e multilingüismo. Há muito mais bilingües ou multilingües do que monolingües no mundo atual (SINGH, ZHANG, BESMEL, 2012, p. 354).¹

Vale lembrar que o conjunto das línguas da atualidade não possui mais o caráter estável que persistia nos anos 1960. O fluxo linguístico intenso, inclusive, arrefeceu o valor hegemônico do idioma inglês como língua estrangeira. A configuração dos mercados globalizados põe foco na aprendizagem de outras línguas, notadamente o mandarim e o espanhol. O português também ganha espaço nesse panorama linguístico, conforme Oliveira:

A língua portuguesa é uma das línguas de mais rápido crescimento neste momento histórico, que representa, no entanto, um crescimento do multilinguismo de modo geral e das grandes línguas do mundo em particular, pelas características do atual estágio das forças produtivas, com grandes implicações para as mudanças no padrão da governança global (2013a, p. 418).

Há, portanto, uma *indústria das línguas*, tal como conceituada por Calvet (2007), e essa indústria se traduz na criação de dicionários, *softwares*, bases de dados, utilização da língua na internet, existência

¹Minha tradução de: “In other words, the world has seen many changes in the field of education in the light of information technology and globalization over the past three decades. As a result, the focus of language education has shifted from monolingualism to bilingualism and multilingualism. There are many more bilinguals or multilinguals than monolinguals in the world now”.

de corretores ortográficos etc., material constantemente aprimorado por pesquisa multidisciplinar.

Isso torna plausível a constatação de Bourdieu (1998): a comunicação linguística é regida por forças simbólicas. No chamado *mercado linguístico*, as palavras, as línguas são bens que têm o valor que lhes é atribuído pela estrutura social, econômica e política.

Esse valor não é fixo, mas vai sendo construído pelas forças mercadológicas. A língua portuguesa, por exemplo, já é “língua de trabalho em organizações internacionais: União Europeia (EU), Mercosul, Unidade Africana (UA), União Latina (UL) e caminha para tornar-se um dos idiomas de trabalho da Organização Mundial do Turismo” (PESSOA, 2007, p. 2). Além disso, nos últimos anos a língua portuguesa tem visto crescer sua relevância internacionalmente, por conta da divulgação da música e, mais recentemente, da produção cinematográfica brasileira. Oliveira acrescenta outras razões para essa maior exposição.

O período pós-2004, que aqui nos interessa, tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet. Estes fatores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira (OLIVEIRA, 2013a, p. 417).

A procura por cursos de português no exterior resulta do valor crescente do idioma no mercado linguístico mundial.

Motivações dos estrangeiros para aprender o português

No mercado globalizado da atualidade, em que as línguas têm valor exponencial, várias razões motivam os estrangeiros a aprender o português.

Em primeiro lugar, temos os filhos de imigrantes lusófonos. Com conhecimento básico da língua, normalmente aprendido no contexto familiar, eles buscam aprofundamento linguístico que ultrapasse o

envolvimento emocional que têm com a língua e a cultura. No geral, comunicam-se oralmente sobre temas do dia a dia, mas sentem-se inseguros nas práticas redacionais, apresentam problemas ortográficos e desconhecem gêneros textuais variados. Esse grupo quer desenvolver a língua de herança, e por isso busca aprendizado para as suas necessidades práticas, orais e escritas. Isso justifica por que é fundamental

avançar no planejamento de cursos, de materiais e de propostas para a formação de professores, de modo a contribuir para criar um corpo de conhecimento sobre o ensino de português em contexto de herança, não somente em países onde esse tipo de ação já está em curso, como nos Estados Unidos, mas também em outros nos quais as comunidades de herança emergem e reclamam por seu lugar nas línguas e culturas em português, como nos países do Oriente Médio e da Ásia, por exemplo (MENDES, 2014).

No segundo caso, estão os que foram cativados por produtos da cultura brasileira. Nesse quesito destacam-se as telenovelas brasileiras, dubladas em diversos países: “[...] 102 países já importaram as telenovelas brasileiras, considerando-se apenas os países que efetivamente firmaram contrato com as produtoras” (TONDATO, s. d., p. 4). O interesse pode advir também do gosto pela música brasileira, divulgada no exterior com bastante sucesso. Há ainda os que se envolvem com a cinematografia brasileira, produção que vem conquistando público no exterior, sobretudo a partir dos anos 1990, com *Central do Brasil*, de Walter Salles. Nesse caso, a sedução pelos bens culturais vem antes da afeição pela língua. Sem conhecimento prévio do idioma, essas pessoas inscrevem-se em cursos de nível básico da língua portuguesa.

O terceiro grupo de estrangeiros empenhado em aprender português é composto de profissionais de diversas áreas, interessados em atuar em empresas brasileiras com sede no exterior, ou em viver, estudar e trabalhar no Brasil.

Em geral, o aluno norte-americano interessado no Brasil se interessa por relações internacionais, administração, medicina. [...] Porque eles querem fazer pesquisa aqui, eles querem conhecer o mercado, participar de negócios. São alunos das ciências sociais ou das ciências econômicas, ou de direito, de programas de MBA (PASSOS, 2014, p. 14).

Esse contingente tem aumentado devido ao fato de o Brasil manter a empregabilidade acima da média mundial, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT). A terra de oportunidades e o povo generoso e solidário conquistam os estrangeiros, que facilmente se sentem atraídos também pela língua portuguesa. Esses profissionais procuram um ensino instrumental, voltado principalmente para a linguagem técnica da sua área de atuação.

Finalmente, buscam aprender o português profissionais que têm a língua como objeto de trabalho: tradutores, intérpretes, professores de português para estrangeiros. Necessitando de aprendizado global e nível alto de aperfeiçoamento, esses especialistas querem cursos que ofereçam particularidades do idioma, de forma a garantir sua atuação como profissionais da língua portuguesa. Esse ramo também tende a crescer, por exemplo, graças à necessidade de dubladores e redatores de legendas para a próspera produção audiovisual brasileira.

Esse público heterogêneo – filhos de imigrantes lusófonos, amantes da cultura brasileira, empresários, profissionais da área de comunicação e linguagem – se distribui em diferentes faixas etárias, têm interesses particulares cuja caracterização ainda não foi devidamente rastreada, inclusive porque “a historiografia do ensino do português no exterior ainda se encontra em estágio de produção incipiente” (LUNA, 2012, p. 33). O fato é que os cursos de português para estrangeiros no exterior e no Brasil precisam atender a essa coletividade, além de preencher suas expectativas iniciais em relação à cultura brasileira e língua portuguesa.

Não há dúvida de que o Brasil nunca desfrutou de tanta receptividade no exterior como nesse início do século 21. Frente aos problemas europeus da atualidade – permanente fluxo migratório, intolerância étnica e religiosa, posturas ultranacionalistas e xenofóbicas, cortes em programas sociais, aumento na taxa de desemprego, desigualdade social crescente –, o Brasil é visto como terra de oportunidades. Assim, é primordial compreender o que são políticas linguísticas e como se pode intervir na criação delas, para aproveitar esse panorama tão oportuno.

Políticas linguísticas: conceitos e casos domésticos

A partir da década de 1950, vários países africanos e asiáticos foram descolonizados. Isso promoveu o plurilinguismo, que fez

surgir a necessidade de políticas linguísticas, ou seja, a necessidade de intervir sobre os destinos de uma língua, criando direcionamentos racionalmente elaborados. Essas intervenções “podem ser de dois tipos: sobre o *corpus*, quando se trata de propostas de intervenção sobre a forma de uma determinada língua, e sobre o *status*, quando é relativa à promoção de determinada língua num contexto de plurilinguismo” (CARVALHO, 2012, p. 463). Para Calvet (2007), essas intervenções são precisamente de ordem política e atuam em situações linguísticas concretas, por isso o autor dá exemplo de políticas linguísticas em vários países.

Para que a política surta efeito, ela depende de planejamento linguístico, ou seja, depende de ações sistêmicas que envolvam todos os atores que fazem parte do processo.

O planejamento de *status* está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer, seu status social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instruções etc.). Por sua vez, o planejamento de *corpus* diz respeito às intervenções na forma ou variedade da língua que vai ser escolhida como modelo para a sociedade e promovida como tal (criação de um sistema de escrita, neologia, padronização). (CORREA, 2009, p. 74-75).

Além de *corpus* e *status*, há também as políticas de aquisição, diretamente relacionadas ao ensino. A criação das políticas educacionais, culturais e linguísticas é articulada principalmente pelo Estado e pode se destinar a contextos internos ou externos. Trata-se de uma maneira de assegurar “a exclusividade de legislar sobre as línguas com o objetivo de garantir o controle sobre as reivindicações e ações político-identitárias de seus cidadãos” (TORQUATO, 2010, p. 8).

Mesmo assim, a mobilização de comunidades específicas pode pressionar as autoridades, como foi o caso da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que agora já existe em cursos de licenciatura. Hoje a Universidade do Vale do Rio dos Sinos e a plataforma virtual Veduca oferecem curso via internet.² Em 30h, o conteúdo introduz a cultura surda e noções básicas sobre Libras. A facilidade de acesso à plataforma virtual e as oito vídeoaulas são

²Cf. <<http://www.veduca.com.br/browse/universities/38>>.

fruto de trabalho persistente de profissionais para a implementação de políticas educacionais nessa área.

Outro exemplo de que as políticas linguísticas podem ser decisivamente influenciadas por ações de pessoas que não atuam na esfera governamental advém do último Censo Demográfico, realizado em 2010. Graças à intervenção de associações indígenas, linguistas e antropólogos, houve a inclusão de perguntas no questionário do universo, ou seja, perguntas que foram respondidas por todos os brasileiros que se declararam indígenas: 1) a que etnia pertence?; 2) qual o idioma indígena falado em casa? (HAAG, 2010).

Essas questões permitiram alterar dados precários sobre etnias, distribuição geográfica, padrões de migração, renda, escolaridade dos indígenas, trazendo à tona um retrato fiel da realidade do país e permitindo intervenção positiva em políticas públicas de demarcação de terra, saúde, educação etc.

Em termos linguísticos, foi possível obter a contabilização das línguas indígenas atuais: entre 150 a 180 línguas diferentes, das quais 21% estão ameaçadas de extinção, devido à baixa transmissão para as novas gerações.

Esses dois exemplos – sobre língua de sinais e sobre línguas indígenas – demonstram o jogo de poder implicado nas políticas linguísticas e a persuasão que grupos de profissionais organizados podem obter.

Outros tipos de políticas públicas também são foco de consideração, conforme Oliveira (2013, p. 1):

Há as políticas públicas que o governo tem interesse em publicizar, porque são signos de competência, trabalho, articulação e, frequentemente, rendem votos ao governante. Há as políticas públicas que são mais ou menos secretas ou confidenciais, como é o caso de muitos aspectos da política externa ou da política militar. Há, finalmente, um terceiro tipo de política pública, de pouca visibilidade, mas cuja invisibilidade não é derivada de uma intenção do Estado ou do governo. É o caso das políticas linguísticas.

Política e planejamento linguísticos ocupam os estudos acadêmicos desde os primeiros anos após a Segunda Guerra Mundial. Esses termos procuram

diferenciar política linguística (isto é, o planejamento – leis, regulamentos, regras e pronunciamento ou protocolos de intenções–, que pode ser concreto ou simbólico) e o planejamento linguístico (isto é, a implementação – como os planejamentos são colocados em execução), embora esse termos sejam frequentemente usados de forma indistinta na literatura (BALDAUF JR., 2012, p. 234).³

Integrando a linguística aplicada, a disciplina que aborda as políticas e os planejamentos linguísticos atrela-se completamente às necessidades do século 21 em relação a direitos linguísticos, globalização, multilinguismo e multiculturalismo. No Brasil, a linguística começa a ter presença mais forte nas políticas educacionais a partir da década de 1970, anos marcados por diversas transformações sociais, como a conhecida “expansão e democratização do ensino fundamental no Brasil” (SILVA, 2007).

Historicamente têm prevalecido ações proibitivas na política linguística interna brasileira. Uma das primeiras ocorreu no século 18, quando o Marquês de Pombal, de seu escritório em Lisboa, determinou que todas as manifestações linguísticas no Brasil teriam que ocorrer em português. Foi uma ação contra a língua geral, de base tupi, em clara represália à relativa independência adquirida pela Companhia de Jesus, já que os jesuítas estavam influenciando de forma decisiva as políticas linguísticas colonizadoras. Esse episódio exemplifica claramente a tendenciosidade das políticas linguísticas, posto que o caráter político prevalece sobre razões linguísticas.

Este evento histórico determina em que medida se instala uma política de língua. Para a política da época, não só a presença dos jesuítas deixou de ser interessante, como também as línguas indígenas passaram a representar uma ameaça a algum aspecto da soberania da Coroa sobre terras brasileiras (LUQUETTI; MOURA; CASTELANO, 2011, p. 21).

³Minha tradução de: “[...] differentiates between language policy (i. e., the plan – the laws, regulations, rules and pronouncements or statements of intent – these may be substantive or symbolic) and language planning (i. e., the implementation – how plans are put into practice) although these terms are quite often used interchangeably in the literature”.

Desde essa época, o imaginário coletivo pensa o Brasil como um país monolíngue, o que faz silenciar as aproximadamente 200 línguas indígenas, as línguas das comunidades afro-brasileiras e as cerca de 20 línguas de imigração (CORREA, 2009), proibidas desde 1938 pela política de nacionalização do ensino, na era Vargas (ALTENHOFEN, 2004; FRITZEN, 2012).

Esse apagamento de línguas cria irrealidades na descrição das comunidades linguísticas, como é o caso notório da

Austrália, que tem o inglês como língua oficial, mas quase um quinto da população falante de outro idioma como primeira língua, entre as quase 150 línguas aborígenes e em torno de 75 a 100 línguas de imigrantes. No final dos anos 1970, o primeiro ministro australiano formou um comitê para rever os programas e serviços voltados para os imigrantes, que viviam conflitos étnicos, trabalhavam em empregos mal remunerados e tinham baixos níveis de escolaridade (CUNHA, 2008, p. 147).

Atualmente uma das pautas em que estudiosos e planejadores investem é exatamente na mobilização para que o Brasil se assuma como país plurilíngue e pluricultural. Adotar mais de uma língua oficial seria um avanço em termo de políticas linguísticas, já que “94% dos países do mundo, inclusive o Brasil, são plurilíngues” (OLIVEIRA, 2005, p. 87). A Suíça, por exemplo, assume quatro línguas oficiais: francês, alemão, italiano e romanche. Nosso vizinho Paraguai adota duas línguas oficiais: o espanhol e o guarani. O Brasil também precisa rever sua autoimagem de monolíngue, e assumir um retrato mais fiel da sua comunidade linguística.

Por enquanto, apenas três municípios brasileiros co-oficializaram outras línguas além do português: São Gabriel da Cachoeira (AM) – línguas tukano, baniwa e nheengatu, Pancas (ES) e Santa Maria de Jetibá (ES) – língua pomerana (TORQUATO, 2010, p. 17-18). “Cooficializar uma língua significa que o município passa a ser oficialmente bilíngue, e que seus cidadãos podem construir suas vidas em duas línguas – a língua oficial da nação, o português, mas também a língua cooficial da comunidade” (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

Nas políticas linguístico-educacionais internas, merecem consulta as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil, o Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para citar apenas as principais atualizações na área da educação básica. Esses exemplos demonstram que no Brasil as políticas linguísticas estão diretamente relacionadas à escola, à educação formal, como já destacou Oliveira (2005). Como as políticas linguísticas e educacionais aqui são bastante dependentes umas das outras, a execução nem sempre ocorre a contento, ou porque a elaboração não levou em conta características do grupo que as executa, ou por falta de clareza nas propostas de elaboração.

O processo de elaboração de uma política educacional eficaz consiste na fixação de uma série de objetivos, enunciados em termos concretos e práticos, que devem servir de guia para a ação imediata contendo mecanismos de avaliação. As medidas concretas de como se atingir as metas devem estar claramente explicitadas (CELANI, 2008, p. 18).

Após esse panorama geral sobre as políticas linguísticas, o próximo tópico introduz o tema mais central deste artigo: as políticas de internacionalização.

Políticas de internacionalização da língua portuguesa: onde estamos

Conforme explicitado anteriormente, entre os planejamentos executados pelos diferentes países de língua portuguesa, este artigo delimita a abordagem às ações brasileiras. Nesse contexto, a promoção da língua portuguesa no exterior se intensificou consideravelmente no fim do século 20 e início do século 21. O Ministério das Relações Exteriores (MRE) atua na divulgação do português em várias frentes. O Departamento Cultural do MRE busca aproximar o Brasil de outras nações, bem como divulgar a cultura brasileira e a língua portuguesa falada no Brasil.

Os primeiros Centros Culturais Brasileiros (CEBs) são da década de 1940 e desde essa época reforçam a divulgação internacional da língua portuguesa, até então restrita à tradução de livros.

Realizam-se também cursos de língua portuguesa em universidades do exterior, e o professor estrangeiro para tal função é denominado *leitor*. Os processos para o leitorado são definidos no Brasil pela Capes e MRE, e, em Portugal, pelo Instituto Camões.

Os leitorados já sofreram várias alterações desde que surgiram, na década de 1960. “O Leitor hodierno não tem mais a característica informal, quase filantrópica de antes. Hoje os Leitores são profissionais qualificados que passaram por uma seleção rigorosa em nível nacional e internacional” (SÁ, 2009, p. 35).

De fato, os requisitos para a candidatura ficaram mais rígidos nesses pouco mais de 50 anos de processos de seleção. Após a comprovação de titulação – mestrado ou doutorado, conforme o caso –, hoje é necessário o comprovante de proficiência no idioma do país do leitorado ou em inglês, como língua franca. Os exames oficiais de proficiência – DELE para o espanhol, DELF para o francês, TOEFL e IELTS para o inglês, para mencionar apenas alguns – avaliam o conhecimento linguístico nas práticas de ler, escrever, ouvir e falar, o que requer uma boa familiaridade com o idioma.

Os leitores são selecionados em processos divulgados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e a universidade estrangeira toma a decisão final com base na pré-seleção feita no Brasil. Em 2014 havia 40 leitorados em 28 países.⁴

No Brasil, o processo de leitorado que ocorreu em 2014 abriu vagas para África do Sul, Argentina, Austrália, Cabo Verde, Canadá, Chile, China, Estados Unidos, França, Índia, Inglaterra, Israel, México e Moçambique.

Além de convênios de instituições do ensino superior com a Capes e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP/MRE), há cursos de língua portuguesa em universidades estrangeiras, na graduação ou pós-graduação, como os citados na introdução deste artigo.

A criação de institutos e associações é uma tentativa de acompanhar a expansão contínua da língua portuguesa no exterior.

A Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), criada em 1986, investe no ensino da língua portuguesa pelo mundo. Em 2014, por exemplo, a AULP premiou a pesquisa que contribuiu para a aproximação de pelo menos dois países lusófonos.

A Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP), por sua vez, surge em 1996, com o propósito de estimular a cooperação entre os Estados membros e reforçar a inserção da língua portuguesa em contextos internacionais.

⁴Cf. <<http://dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>>.

Desde 1992, a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ) vem reunindo, em eventos acadêmicos, profissionais que pesquisam a internacionalização linguística nos âmbitos de ensino e aprendizagem.

O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) mantém o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna, além de outros projetos de divulgação linguística. Entre as ações concretas para a promoção da língua, destaca-se o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC),

plataforma que alberga os instrumentos que determinam legalmente a ortografia da língua portuguesa. [...] Até ao final de 2014, o VOC integrará esses dados, substituindo os instrumentos de âmbito nacional existentes nos países participantes e permitindo que todos os falantes e estudantes da língua portuguesa tenham acesso livre a recursos oficiais comuns para aplicação das regras ortográficas <<http://www.iilp.cplp.org/voc/>>.

Além das normas que regulamentam o uso ou que cuidam da defesa das línguas, há leis voltadas para a forma. É precisamente esse o caso do Acordo Ortográfico para os países da CPLP. Esse acordo fomenta a cultura de letramento e o mercado editorial, que deixa de ser fracionado por duas ortografias oficiais – a do Brasil e a de Portugal e demais países lusófonos. Essa duplicação da norma faz com que existam dois sistemas de busca no Google, dois corretores ortográficos, dois tradutores eletrônicos, numa sobreposição de interesses que não favorecem o usuário.

De acordo com o Ministério da Educação, o acordo implicará a cooperação internacional entre os oito países que falam a língua portuguesa ao estabelecer uma grafia oficial única do idioma. A medida também deve facilitar o processo de intercâmbio cultural e científico entre as nações e a divulgação mais abrangente da língua e da literatura (CORREA, 2009, p. 75).

Além disso, “o acordo é um instrumento político de construção de uma identidade comum” (FIORIN, 2009, p. 17).

No âmbito dos países do bloco do Mercosul, merece destaque o lançamento em 2006 do Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os Cursos Acreditados (MARCA), que possibilita que os

estudantes estudem um semestre acadêmico em uma universidade de um país diferente do qual residem, contando com o reconhecimento das instituições (CARVALHO, 2012).

Ainda tendo em conta a América Latina, destaca-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), situada em Foz do Iguaçu, na fronteira Brasil-Argentina-Paraguai. Os alunos vêm de vários países latino-americanos. Desde 2012, a UNILA oferece 18 cursos de graduação e estrutura-se para oferecer pós-graduação.

A instituição [UNILA] constitui um ambiente multilíngue no qual a maioria das práticas desenvolve-se em português e espanhol, línguas oficiais da proposta educacional, mas com a presença de outros idiomas, como o guarani, o quéchua e o aimará, o que faz da universidade um lugar singular de encontro das línguas. Outro aspecto relevante nesse cenário é a diversidade cultural: as salas de aula são ponto de encontro não apenas de línguas diversas e suas variedades, mas também de diferentes formações socioculturais, constituindo um espaço educacional complexo, no qual as práticas de ensino / aprendizagem envolvem diferentes históricos escolares e de letramentos (CARVALHO, 2012, p. 478).

Ultrapassando os limites do Mercosul, o Celpe-Bras tornou-se experiência de projeção internacional. Trata-se do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, aplicado em várias instituições brasileiras e estrangeiras, com o apoio do MRE. O exame adota a língua portuguesa e a cultura brasileiras, tendo se tornado referência no ensino de português para estrangeiros.

Cabe destacar que o exame [o Celpe-Bras] serviu de referência na elaboração de dois outros instrumentos de avaliação de proficiência: o Certificado de Proficiência em Libras, no Brasil, e o Certificado de Español – Lengua y Uso (CELU), na Argentina, que compartilham com o Celpe-Bras os pressupostos teóricos, a visão de linguagem e os objetivos (CARVALHO, 2012, p. 471).

Esse sumário das principais ações de promoção da língua portuguesa do Brasil no exterior mostra que houve progressos e vencemos a inércia dos anos 1960. Ainda assim, é preciso avançar.

Políticas de internacionalização da língua portuguesa: aonde precisamos ir

As ações descritas acima demonstram claramente que o Brasil já avançou nas políticas de internacionalização. O exemplo mais notável é o da incrementação do processo de seleção dos leitores, cuja profissionalização afastou o nepotismo vigente até os anos 1960.

No plano das ações de internacionalização, uma das mais recentes é a criação da *Rede Brasil Cultural*, que abrange centros culturais, núcleos de estudos e leitorados em quatro continentes. No portal da *internet*,⁵ os profissionais podem compartilhar conhecimento por meio de relato de experiências. Como exemplo, podem ser acessados materiais didáticos, notícias diversas e vídeos demonstrativos de aulas.

Essa iniciativa permite o diálogo, a troca de experiência entre os leitores mundo afora. No entanto, como sua criação é recente, de 2013, ainda não está suficientemente divulgada. Assim, sem compartilhar experiência, o leitor continua sempre “inventando a roda”. Exemplo disso é a tomada de decisão sobre ferramentas básicas de trabalho: cada leitor escolhe um livro didático para adotar nas aulas, desconhecendo a experiência de colegas com aquela publicação. Não se trata meramente de análise de material didático, pois sobre isso há muito trabalho publicado: um *site* de busca na internet registra mais de 400 mil resultados para “*análise livro didático português estrangeiros*”, nas suas diferentes delimitações. A questão é compartilhar narrativa de professores sobre o trabalho que a obra possibilitou em sala de aula. Na ausência de relatos de experiência com a obra, o material didático para o ensino de português para estrangeiros não se aprimora.

A situação transitória do vínculo do leitor também dificulta seu ofício. Como é sabido, os postos de leitorado têm a duração de dois anos, podendo ser renovados por mais um ou dois anos, dependendo da necessidade e do interesse da universidade contratante. Ou seja: o leitor é um profissional em trânsito constante. Essa permanente sensação de estar de passagem prejudica o aprofundamento no comprometimento profissional. Reestruturações, portanto, tendem a ser deixadas para o próximo leitor, num adiamento difícil de ser interrompido. A diluição do comprometimento claramente enfraquece a noção de autoria – “estou aqui de passagem”.

⁵Cf. <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br>>.

Mesmo que receba um programa na IES, a formação do leitor será decisiva na forma de trabalhar o conteúdo. Os percursos profissionais anteriormente trilhados definirão o exercício didático das questões linguísticas e culturais, que serão trabalhadas de forma isolada ou integrada, dependendo dos saberes previamente vivenciados. Há, portanto, “[...] necessidade de um protocolo de ações comum, que forneça diretrizes mais claras para a política de ensino de português [...], reconhecendo, evidentemente, as especificidades de cada contexto” (DINIZ, 2012, p. 455).

Tudo indica que não será possível romper esses obstáculos sem complementar as linhas de pesquisa da pós-graduação, integrando-as às novas demandas do século 21. Ou seja: os programas de pós-graduação precisam ter disciplinas sobre políticas linguísticas, levando o tema aos profissionais que atuam na educação globalizada e que pesquisam sobre migração, minorias, inclusão, desconstrução das identidades monolíngues, planejamento linguístico, língua e poder etc. Esses temas excedem claramente o plano formal, a língua em si, e exigem que se incorporem reflexões externas à abordagem linguística.

O que ainda precisa ser feito é encorajar as partes envolvidas no sentido de refletir sobre essas questões de um ponto de vista político. Ou seja, o ensino / aprendizagem de línguas não pode ser discutido apenas do ponto de vista linguístico ou da perspectiva das teorias da aprendizagem. Ou ainda, sob o prisma do gosto pessoal ou pendor acadêmico. Essas questões também dizem respeito à cidadania (RAJAGOPALAN, 2008, p. 17).

Na sequência do texto, esse autor enfatiza por que deve ser dado um tratamento político às questões linguísticas: ensinar uma língua, materna ou estrangeira, pertence à esfera da política linguística. Práticas didáticas, afinal, são ações políticas por excelência.

Destaque-se que incorporar conteúdo sobre as políticas linguísticas implica flexibilizar o ensino de línguas, que, então, alarga as fronteiras de um ponto de vista interno e passa a agregar determinantes histórico-sociais. Esse viés deve começar na graduação, com análises que mostrem a língua como um sistema vivo, flexível e

renovável a partir do uso na sociedade. Assim, esses conhecimentos se consolidariam na pós-graduação, que poderiam garantir o preparo para o futuro profissional atuar nas equipes definidoras das políticas linguísticas.

Com essa mudança, será possível intervir nas macropolíticas, ou seja: nas políticas de internacionalização linguísticas. Como os pesquisadores já demonstraram, é fundamental criar condições para as micropolíticas, ou seja: para a apropriação individual e / ou institucional da macropolítica.

Para construir políticas didático-linguísticas o professor deverá estar alicerçado pelas teorias diversas advindas de seu curso de formação profissional, bem como de conhecimentos globalizados e globalizantes a respeito de três concepções básicas:

- a) Concepção de Língua / Linguagem;
- b) Concepção de Políticas Linguísticas;
- c) Concepção de Educação Linguística (PESSOA, 2007, p. 9).

O governo tem trabalhado nesse sentido, por exemplo, por meio do “Programa de Formação Intensiva Continuada para Professores de PLE (PROFIC PLE), coordenado pela DPLP [Divisão de Promoção da Língua Portuguesa]” (DINIZ, 2012, p. 455), cabendo aos programas de pós-graduação ampliar essa iniciativa, tal como vem começando a ocorrer.

Na UnB foi criado, em 1997, o primeiro curso de graduação em PLA [Português como Língua Adicional] (Português do Brasil como segunda língua: <<http://vsites.unb.br/il/liv/graduacao/pbsl.htm>>. A universidade é pioneira na integração de ensino, pesquisa e extensão no Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), oferecendo aulas à comunidade estrangeira e alunos conveniados, além de projetos de Formação Inicial Continuada para alunos do curso de Letras da UnB <<http://www.let.unb.br/peppfol/>>. Atuando também na área de Pós-Graduação, o foco de pesquisa é a formação de professores.

Além das IES mencionadas anteriormente, há várias que têm uma caminhada consolidada no ensino e que reúnem grupos de pesquisa em andamento, tais como: PUC-SP (através do NUPPLE), PUC-RJ, UFBA

(através do PROPEEP), UFF, UFMG, UFPR (através do CELIN), UFRJ, UFSC. Dentre as que iniciaram mais recentemente na área de pesquisa em PLA estão: UEL (através do Laboratório de Línguas-IRCH), UFAM, UFSCar, UNIPAMPA, UNESP e USP (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 271-272).

Embora os linguistas devessem ter papel de destaque na definição das ações, por conhecerem a dinâmica social do grupo em questão, é nítida a ausência deles nos debates sobre políticas linguísticas (OLIVEIRA, 2005). O caminho, portanto, é preparar os futuros profissionais para atuar em ações conjuntas com as autoridades governamentais. Por conhecerem a área, por terem posse do saber competente, os pesquisadores podem contribuir no gerenciamento das políticas linguísticas.

Para internacionalizar a língua, precisamos internacionalizar a sua gestão, construindo de maneira conjunta a sua cadeia tecnológica e a coordenação diplomática da sua negociação global, reconhecendo a oportunidade de pensá-la e tratá-la como LÍNGUA POLICÊNTRICA. Preparado o terreno, torna-se o português nosso veículo privilegiado para o estabelecimento de relações econômicas e culturais no cenário mundial (OLIVEIRA, 2013a, p. 432).

O planejamento dessas ações conjuntas tem que ser abraçado pelos programas de pós-graduação, já que eles preparam a atuação dos novos profissionais, para que os atores envolvidos se apropriem do projeto e executem-no, pois “alguns estudos mais recentes em políticas de aquisição assumem que o professor é um agente central no desenvolvimento de uma política linguística” (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 265).

O problema é que a escola muda a passos muito lentos e não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais. Essa constatação pode ser vista a mancheias, sobretudo no campo tecnológico, por exemplo: computadores e outras mídias são distribuídos às escolas de ensino fundamental, por meio de políticas públicas, mas na maioria delas não há pessoas que saibam lidar com as máquinas. Por trás da falta de formação técnica, há a atitude natural de resistência ao novo.

Os programas de pós-graduação, portanto, têm de assumir o papel indutor de promover mudanças, fazendo os futuros profissionais adentrarem a zona de risco – ou seja, vivenciarem a instabilidade de trabalhar com o novo. No tema aqui abordado, o novo se traduz em

incorporar noções sobre as políticas linguísticas no projeto epistemológico da pós-graduação. Nesse novo encaminhamento, o conceito de cientificidade vai além de elaborar teorias abstratas ou descrever o sistema da língua, pois passa a integrar também considerações históricas, sociais e éticas, ampliando o conhecimento sobre o ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas em território nacional e no exterior. Em outras palavras: conhecer as motivações para a internacionalização permite encontrar formas de intervenção nas políticas linguísticas.

A resistência para essas mudanças é grande. Como a distribuição de bolsas e de recursos de fomento à pesquisa está diretamente relacionada à certificação de qualidade, definida por critérios cada vez mais austeros de avaliação, inovar pode trazer risco que é prudente evitar.

“A tendência é fazer sempre o mesmo” – continua Evans – “o desafio é formar pessoas inventivas que tomem a inovação como responsabilidade própria.” [...] Evans prossegue: “Como podemos estar certos de que desempenhamos um papel importante para o progresso do sistema? Como podemos ter certeza de que não somos parte do problema? Estamos por demais estagnados em nossos métodos e resistimos em buscar outras maneiras de ver os problemas.” “Em vez de dizer que toda responsabilidade é do governo” – e aqui poderíamos juntar às palavras de Evans “ou do sistema, do entorno cultural” –, “deveríamos nos esforçar por encontrar outras alternativas para exercer a liderança.” (BRANDA, 2009, p. 208).

Essas alterações ajudam os profissionais a se sentir preparados para participar das esferas de decisão nas políticas linguísticas e educacionais. Tal participação é decisiva no aprimoramento das propostas, tal como ocorreu com os exemplos já mencionados, Língua Brasileira de Sinais e línguas indígenas, que só passaram a ter seus objetos de estudo respeitados após a intervenção de pesquisadores dessas áreas nas esferas governamentais de decisão. O foco é sempre zelar pelo êxito das propostas relacionadas à língua, seja no aspecto do ensino ou da divulgação, seja em pesquisas de diagnóstico ou de intervenção.

Assim, a pesquisa sobre políticas linguísticas desenvolvida na pós-graduação pode se centrar mais nos atores sociais e nas condições de produção, em sintonia com as propostas da linguística aplicada atual, na qual a

[...] concepção de linguagem que recoloca, definitivamente, o ser humano, ser de linguagem, em meio a sua história e a sua cultura. Diferentemente da concepção de linguagem dominante no século 20, para a qual o sujeito é o ser da razão, no século 21 não é apenas a razão que o define mas também suas características sociais, culturais e históricas. (ARCHANJO, 2011, p. 622).

As estratégias de implantação dessas propostas dependem sobremaneira de ações conjuntas entre os programas de graduação e pós-graduação. Cabe, portanto, energia para aprofundar a inovação que a contemporaneidade requer. Um bom começo é conscientizar os futuros profissionais da língua portuguesa da necessidade de manter formação permanente, além de aprofundar a dimensão ética e de liderança. Em resumo, dar-lhes voz, para que eles possam atuar com autonomia nos diversos setores de sua profissionalização, o que inclui a criação das políticas linguísticas.

Dessa forma, os programas aproximam-se das modificações que já ocorreram no plano teórico, conforme as pesquisas da linguística aplicada foram se ampliando. Nos anos 1970, os estudos ainda buscavam a teorização desse novo campo de pesquisa e esmiuçavam formas de elaborar os aspectos técnicos da língua, bem como avaliar e executar os planejamentos. “Enfim, na década de 1970, os aspectos políticos envolvidos nas próprias propostas e ações dos planejadores eram pouco investigados; além disso, havia um certo padrão de tentativa de objetividade na pesquisa e na realização dos planejamentos” (TORQUATO, 2010, p. 10). Neste início do século 21, portanto, o cenário está preparado para que as pesquisas avancem na elaboração e execução das políticas linguísticas, superando a fase de investigação no tema.

Essa mudança de rota no objeto das pesquisas já havia sido prenunciada no VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2004: “[...] começam a aparecer preocupações explícitas, embora tímidas, em discutir questões ligadas à ideologia, à política e à linguagem” (ARCHANJO, 2011, p. 624).

Conclusão

Após evidenciar a centralidade das línguas na organização mundial atual, o texto destacou a importância do multilinguismo no século 21. A partir disso, a exposição demonstrou diferentes momentos

das políticas linguísticas, aqui abarcando “tanto as decisões tomadas no nível geral e macro, como também as atividades que contribuem para implementá-las” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29).

Na origem das políticas linguísticas domésticas, ressaltou-se a ordem do Marquês de Pombal, proibindo a língua geral. Verificou-se também a regulamentação de Libras, obtida por conta da insistência de profissionais que demonstraram a importância de políticas nesse campo. Mereceu destaque também a irrealidade da descrição linguística do Brasil, visto como país monolíngue. Finalmente, registrou-se a relação próxima entre política linguística e educação formal, pois no Brasil a tendência é manter estreitas relações entre esses dois temas.

No tocante à internacionalização da língua portuguesa, várias ações demonstraram superação da época em que a divulgação da língua portuguesa limitava-se à tradução de livros, a saber: os esforços do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores se traduzem na ampliação dos Centros de Estudos Brasileiros e dos leitorados. A constituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a Associação das Universidades da Língua Portuguesa, a Sociedade Internacional de Português para Estrangeiros e o Instituto Internacional da Língua Portuguesa também ajudam a firmar o espaço internacional da língua portuguesa. O Vocabulário Ortográfico Comum, o Acordo Ortográfico, o Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para Cursos Acreditados, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, a aplicação crescente do exame Celpe-Bras dentro e fora do Brasil, o interesse contínuo dos estrangeiros pela aprendizagem do português do Brasil, a recente criação do portal Rede Brasil Cultural exemplificaram práticas de internacionalização.

Essa breve historiografia das políticas linguísticas no cenário brasileiro e em contexto de internacionalização constatou algumas ideias que orientam e condicionam o exercício das políticas linguísticas. Um aspecto que não pode ser esquecido é que, em geral, os políticos não são linguistas, e os linguistas não são políticos. Aliás, os Ministros da Educação do período de 2004 a 2014 têm formação em Economia ou em Direito. A tendência, portanto, é prevalecerem interesses como a criação de escolas, projetos visíveis que facilmente se convertem em votos futuros, em detrimento de investimentos em bens intangíveis, como a formação de professor e a qualidade de ensino.

Para conciliar essas diferentes vozes, é fundamental que os pesquisadores de língua e linguagem passem a atuar de forma sistemática

nas esferas de decisão governamental, que afinal não são neutras e retratam claramente as relações de poder. A chance de isso ocorrer depende de os profissionais serem preparados para essa atuação.

Em consequência, defendo renovar as linhas de pesquisa da pós-graduação, por exemplo, incorporando no seu projeto pedagógico conteúdos e problematizações sobre o tratamento das questões linguísticas em viés ideológico e ético. Isso permite que o campo de saber das políticas linguísticas defina suas fronteiras e legitime sua identidade. O próximo passo é alcançar representatividade como saber científico instituído. Compreendendo a linguagem como ação social, os agentes são preparados para perceber sua atuação como ação política e compreender as relações de poder que se estabelecem no planejamento e na execução das políticas educacionais e linguísticas.

Outra sugestão para o avanço da internacionalização da língua portuguesa é estreitar a troca de experiência entre os leitores, para aperfeiçoamento contínuo do trabalho realizado. Esse encaminhamento já foi iniciado pela criação da Rede Brasileira de Leitores, devendo ser expandida nos próximos anos em redes internas – contato entre os leitores da mesma instituição – e em redes externas–, contato entre leitores de diferentes instituições.

O desafio, portanto, é inovar, visando à maior eficiência na formação dos profissionais de línguas e suas respectivas literaturas e culturas. Em resumo, proporcionar uma formação integrada às questões sociopolíticas do seu tempo, que lhes permita responder criticamente aos problemas da sua área de atuação.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: *RILI II*, v.1 (3), p. 83-93, 2004. Disponível em: <http://www.iberoamericanalibros.com/files/ejemplo_por.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

ARCHANJO, R. Linguística aplicada: uma identidade construída nos CBLA. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 11, n. 3, p. 609-632, 2011.

BALDAUF JR., R. B. Introduction – language planning: where have we been? Where might we be going? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, UFMG, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1998.

BRANDA, L. A. A aprendizagem baseada em problemas – o resplendor tão brilhante de outros tempos. In: ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009. p. 205-236.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, jul./dez., 2012.. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

CARVALHO, S. da C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. In: *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n.º 42, p. 260-284, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26027/15240>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. In: *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4856>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. In: *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, p. 143-159, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 2, p. 435-458, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. O “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas” – sujeitos, estados nacionais e mercado. In: *Anais do Seta*, Campinas:

Unicamp, p. 363-369, 2007. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/274/236>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

FIORIN, J. L. O acordo ortográfico: uma questão de política linguística. In: *Revista Veredas*, Juiz de Fora, PPG Linguística / UFJF, v.1, n.9, p. 1-19, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo012.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

FRITZEN, M. P. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. In: *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.1, p. 113-138, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/480/426>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

HAAG, C. Diversidade brasileira. In: *Revista Fapesp*, São Paulo: Fapesp, p. 86-89, jul. 2010.

INSTITUTO CAMÕES. Disponível em: <<http://www.instituto-camoes.pt>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

LUNA, J. M. O *Army Method* e o desenvolvimento da linguística aplicada nos Estados Unidos. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 12, n. 1, p. 31-48, 2012.

LUQUETTI, E. C. F.; MOURA, S. A. de; CASTELANO, K. L. Políticas linguísticas: análise de polêmica pública em torno da adoção de livro de ensino de português para jovens e adultos pelo MEC. In: *Agenda Social*, v. 5, n. 3, p. 13-29, set./dez., 2011,. Disponível em: <http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337692953.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

MENDES, E. O ensino de português como língua de herança – entrevista a M. Cardoso, 12 abr. 2014. Disponível em: <<http://iilp.wordpress.com/2014/04/12/entrevista-edleise-mendes/>>. Acesso em: 11 maio 2015.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas como políticas públicas. 2013. Disponível em: <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2014.

_____. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.º 52.2, p. 409-433, jul./dez. 2013a. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2014.

_____. de. Política linguística na e para além da educação formal. In: *Revista Estudos Linguísticos*, n. 34, p. 87-94, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-gilvan.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

PASSOS, J. L. Literatura brasileira a distância – entrevista a C. Ploennes. In: *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo: Segmento, Ano 9, n. 107, p. 12-16, set. 2014.

PESSOA, M. do S. Concepções de linguagem e políticas linguístico-culturais: aproximações e/ou afastamentos na educação linguística. 2007. Disponível em: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/8_Maria_Socorro_Pessoa.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que se trata afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (Org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística e a política da linguística. In: SIMÕES, D.; HENRIQUES, C. C. (Org.) *Língua portuguesa, educação & mudança*. Rio de Janeiro: Europa, 2008. p. 11-22.

SÁ, D. S. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. In: *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê difusão da língua portuguesa*, n. 39. p. 31-40, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/images/stories/edicoes/39/artigo1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SILVA, M. V. da. História das ideias linguísticas: o Estado, as instituições, as políticas. 2007. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/artigosecomunicacoes/1historia.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

SINGH, N. K.; ZHANG, S.; BESMEL, P. Globalization and language policies of multilingual societies: some cases studies of South East Asia. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, UFMG, v. 12, n. 2, p. 349-380, 2012.

TONDATO, M. P. Telenovelas exportadas. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/0c6f28cc27f89a01f7c94d145f361665.PDF>>. Acesso em: 8 set. 2014.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. In: *Revista Escrita*, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 11. p. 1-29, 2010. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sn^r Jeronymo Soares Barboza por Francisco Solano Constâncio

Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sn^r Jeronymo Soares Barboza by Francisco Solano Constâncio

Sónia Coelho

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

ccoelho@utad.pt

Susana Fontes

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

sfontes@utad.pt

Resumo: Em inícios do século 19 foi publicada, postumamente, a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822) da autoria de Jerónimo Soares Barbosa, que conheceu, ao longo deste século, sete edições (1822, 1830, 1862, 1866, 1871, 1875, 1881). Dada a importância dessa obra, impressa sob a chancela da Academia Real das Ciências, vários foram os autores que a ela se referiram, seja para a adotar como modelo, seja para a criticar. Francisco Solano Constâncio, autor da *Grammatica analytica da lingua portugueza*, é um desses exemplos. Ao longo dessa gramática, referencia frequentemente essa obra de Soares Barbosa, apresentando, inclusive, na parte quinta, dedicada ao estudo da ortografia, um conjunto de considerações críticas acerca da doutrina ortográfica barboseana. No presente artigo, pretende-se analisar essas *Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sn^r Jeronymo Soares Barboza*, dando a conhecer a opinião de Francisco Solano Constâncio acerca de algumas propostas ortográficas postuladas por Jerónimo Soares Barbosa.

Palavras-chave: *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*; Jerónimo Soares Barboza; *Grammatica analytica da lingua portugueza*; Francisco Solano Constâncio; ortografia.

Abstract: In the early 19th century, the *Grammatica philosophica da Lingua Portugueza* written by Jerónimo Soares Barbosa was published posthumously, in 1822. It had throughout this century seven editions (1822, 1830, 1862, 1866, 1871, 1875, 1881). Given the importance of this work, printed under the auspices of the Royal Academy of Sciences, several authors referred to it whether to adopt it as a model or to criticize it. Francisco Solano Constâncio, the author of the *Grammatica analytica da lingua portugueza*, is one of these examples. Throughout his grammar, he often refers to this work of Soares Barbosa, and in its fifth part, dedicated to the study of orthography, he presents a set of critical considerations about the Soares Barboza's orthographic doctrine. In this paper, it is our purpose to analyze these *Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sn^r Jeronymo Soares Barboza* (Critical remarks about the [grammar] rules published by Jeronymo Soares Barbosa), in order to present Francisco Solano Constâncio's views on some orthographic proposals postulated by the author Jeronymo Soares Barbosa.

Keywords: *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*; Jerónimo Soares Barbosa; *Grammatica analytica da lingua portugueza*; Francisco Solano Constâncio; orthography.

Recebido em 13 de fevereiro de 2015.

Aprovado em 27 de agosto de 2015.

Considerações iniciais

Jerónimo Soares Barbosa nasceu em Ansião, em finais de janeiro de 1737, e faleceu a 5 de janeiro de 1816, em São João de Almedina, Coimbra.¹ Tendo sido educado no Seminário Episcopal de Coimbra, aí foi ordenado presbítero em 1762.

¹Para a transcrição dos assentos de batismo e óbito de Jerónimo Soares Barbosa, consulte-se Kemmler (2012, p. 102).

No ano de 1766, “após a saída do professor régio Manuel Francisco da Silva Veiga, provido numa beca da Relação do Rio de Janeiro, e tendo-se tornado obrigatória a frequência da Retórica para os candidatos à Universidade [...]” (AZEVEDO, 2012, p. 30), passou a professor Retórica e Poética no Colégio das Artes de Coimbra e, dois anos depois, em 1768, formou-se em Cânones.

A 8 de julho de 1792 foi “nomeado visitador das escholas de primeiras letras, e da lingua latina na provedoria de Coimbra [...]” (GUSMÃO, 1857, p. 260) e, no ano seguinte, em 1793, foi encarregue de promover e dirigir as edições dos autores clássicos para uso das escolas. Posteriormente, em 1800, foi nomeado deputado da Junta da Diretoria Geral dos Estudos, sendo já, por esta altura, professor jubilado da cadeira de Retórica e Poética.

Em 1789 tornou-se sócio correspondente da Academia das Ciências de Lisboa, agradecendo a eleição por carta datada de 17 de abril do mesmo ano. Em 1803, foi promovido a sócio livre.

Trata-se de “[...] um homem de verdadeiro merito, que dava e sabia o *por que* das cousas” (LEAL, 1859, p. 3) e de um ilustre humanista, que prestou um importante serviço às “letras, e ao progresso e aperfeiçoamento dos estudos em Portugal” (SILVA, 1859, III, p. 276).

Tendo dedicado grande parte da sua vida ao ensino, Jerónimo Soares Barbosa empenhou-se na renovação dos métodos pedagógicos de então, consubstanciando as suas propostas em obras de elevado mérito. Do seu labor gramatical, destaca-se a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza, ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*, obra póstuma, publicada em 1822 pela Academia das Ciências. Essa gramática, por muitos ainda hoje considerada uma das melhores da Língua Portuguesa, contou, no século 19, com sete edições (1822, 1830, 1862, 1866, 1871, 1875, 1881) e só voltaria a ser reeditada em 2004, numa edição fac-similada da 1ª edição por Amadeu Torres.

Francisco Solano Constâncio,² filho de Manuel Constâncio, um ilustre cirurgião e professor de anatomia, terá nascido em Lisboa, por volta de 1772. Cedo saiu do seu país, tendo regressado já doutor em Medicina pela universidade de Edimburgo, por volta de 1800. Em 1808, abandona novamente Portugal, uma vez que, enquanto assumido defensor da causa francesa, temia uma perseguição. Após esta saída, terá estado em Paris,

²Para informações detalhadas acerca do autor, leia-se Silbert (1950).

uma vez que aí publica, em 1815, o *Observador Lusitano em Paris, ou collecção litteraria, politica e commercial*, publicação que se insere no jornalismo da primeira emigração. Tendo também percorrido outros países da Europa e a América do Norte, fixou-se finalmente em Paris, onde casou-se com Maria Julia Basillie e faleceu a 21 de dezembro de 1846.

Para além da sua formação em medicina, são lhe ainda reconhecidos méritos como filólogo, economista e tradutor. De entre as várias obras metalinguísticas da sua autoria, destaca-se a *Grammatica analytica da lingua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil*, publicada em Paris e no Rio de Janeiro, em 1831, voltando a ser reeditada, numa segunda edição, em Paris, em 1855. Essa gramática foi também editada numa versão resumida, sob o título de “Resumo da grammatica portugueza”, anteposta ao *Novo dictionario critico e etymologico da lingua portuguesa*,³ dada pela primeira vez à estampa em 1836, que contou com mais de dez edições. Ao que parece, apesar dessas edições, essa gramática, escrita num período em que o autor se encontrava no estrangeiro, terá sido pouco divulgada em Portugal.

No que concerne à sua estrutura, essa obra encontra-se dividida em cinco partes: *Parte Primeira: Das Letras ou caracteres vocais; Parte Segunda: Das partes da oração; Parte Terceira: Das Particulas da oração; Parte Quarta: Da Syntaxe; e Parte Quinta: Da Prosodia*.

Ao longo de toda a *Grammatica Analytica*, Jerónimo Soares Barbosa é uma referência constante, muitas vezes fonte de crítica. No presente artigo, interessa-nos atentar na parte quinta, especificamente no tópico *Observações criticas sobre as regras dadas pelo Snr Jeronymo Soares Barboza* que integra a parte dedicada à *Orthographia da Lingua portugueza*, na qual Solano Constâncio analisa algumas propostas ortográficas de Jerónimo Soares Barbosa. Em termos metodológicos, seguiremos a estrutura e a sequência apresentadas pelo gramático, debruçando-nos sobre os seguintes aspetos: o <h> não etimológico e o <e> protético, os grafemas <x> e <ch> com valor de [ʃ], os grafemas

³Trata-se de um volume in 4º grande, com perto de mil páginas, que, na realidade, excede um pouco à expectativa de um dicionário prático, quer pela sua configuração, quer pelas características da sua composição e pelos elementos de informação linguística que valoriza, especialmente a abundante acumulação sinonímica (“com reflexões críticas”), que preenche as glosas, e sobretudo a análise etimológica (VERDELHO, 2007, p. 32-33).

<s>, <ss>, <c> e <ç> com valor de [s], os grafemas <s> e <z> com valor de [z], os grafemas <g> e <j> com valor de [ʒ] e, por último, as letras dobradas e os nexos consonânticos.

Um olhar sobre as *Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sr Jeronymo Soares Barboza*

O <h> não etimológico e o <e> protético

Francisco Solano Constâncio inicia estas considerações esclarecendo o leitor da sua motivação para tecer estas críticas. Diz o autor que é importante examinar a doutrina ortográfica apresentada na *Grammatica Philosophica*, por ser ela aprovada e impressa à custa da Academia Real das Ciências, o que lhe conferia, automaticamente, um elevado estatuto. Em termos metodológicos, o gramático opta por citar as regras que lhe parecem imprecisas ou erradas, começando a sua análise pela Regra III, apresentada por Soares Barbosa, que seguidamente se transcreve:

REGRA III.

Todos ainda os mais apaixonados pelas Etymologias, assentão não ser justo metter na escriptura das palavras Portuguezas Letras desnecessarias, e que lhes não competem, nem em razão da pronunciação, nem em razão da dirivação.

Como: escrever com H *He, Hum*, e com E no principio *Esparto, Espaço, Estatua, Espirito, Especie, Estudo &c.* quando nem a pronunciação o pede, nem as palavras Latinas *Est, Unus, Spartum, Spatium, Statua, Spiritus, Species, Studium* o tem, nem o mesmo se practica em outras semelhantes, como em *Scena, Sciencia, Scipião &c.* (BARBOSA, 1822, p. 59-60).

De acordo com essa regra, percebemos que Soares Barbosa considera que o <h> apenas deve figurar nas palavras que em latim o continham, de modo a evidenciar a sua etimologia.

Nos casos em que o <h> ocorre em palavras que não o têm nas latinas ou em palavras portuguesas, o gramático diz não entender a razão desses usos: “Porêm não havendo H nas palavras Latinas *Unus, Est, Cadere, Salire, Ibi*, e sendo puramente Portuguezas *Baía, Baú*; não sei a razão, porque se escrevem com elle deste modo: *Hum, Hé, Cahir, Sahir, Ahi, Bahia, Bahú*” (BARBOSA, 1822, p. 71).

Solano Constâncio reconhece o facto de este <h> não ser etimológico, no entanto, considera a sua utilização nestes contextos imprescindível, criticando as opções de Soares Barbosa.⁴ Como justificação, indica, em primeiro lugar, o facto de o <h> apresentar, nessas palavras, uma ligeira aspiração; em segundo lugar, aponta para a função distintiva desse grafema em palavras que se escreviam com <h> para se distinguirem de outras:

Já mostrei porque, sendo o *h* hum signal equivalente de hum accento grego em latim, deve usar-se d'elle em portuguez todas as vezes que fizer a mesma funcção. Por isso escrevemos bem: *ahi*, e *cahir*, *sahir*, *anhelar*, *anhelito*, etc. Não só o *h* de *ahi* he ligeiramente aspirado como o de *ah!* *oh!* *hui!*, mas seria mui facil confundir *aî* ou *ai* com *ai*, tanto na escripta como nos impressos, se ao *h* se substituísse hum accento sobre o *i* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 285).

Daqui se depreende que o gramático é favorável à utilização do <h> em detrimento da acentuação gráfica, uma vez que entende que o acento seria, por lapso, facilmente omitido, gerando maior confusão na compreensão dos vocábulos: “[...] mais vale huma letra que hum accento, que mui facilmente se omitta na escripta e na impressão; tendo neste caso a tal omissão o gravissimo inconveniente de confundir o verbo com a conjunção *e*” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 270).

Por sua vez, Soares Barbosa considera que a acentuação supre claramente essa função distintiva do <h>. Do mesmo modo, também contempla a hipótese da eliminação do <h> nas formas em que este tem uma função anti-hiática, contrariamente a Constâncio:

Porque, se o *h*, com que ora se escrevem, he para separar as duas vogaes em ordem a não fazerem diphthongo, e mostrar que o *i* he longo e agudo; muito melhor fazião isto nossos antigos dobrando o *i*, e escrevendo *Caiir*, *Saiir*; e nós ainda melhor, accentuando o mesmo *i* deste modo: *Caír*, *Saír*; e tirando o accento, quando faz diphthongo no presente do indicativo e

⁴Ortógrafos coetâneos de Constâncio, como Carlos Augusto de Figueiredo Vieira, postulam claramente a eliminação do <h> nestes contextos: “Não deve empregar-se o *h*, onde nem a etymologia nem a pronuncia o reclamam; devemos por tanto escrever sem elle *é*, *um*, *uma*, *ia*, *ias* &c” (VIEIRA, 1844, p. 45).

do subjunctivo, como *Caio, Caia, Saio, Saia, &c.* (BARBOSA, 1822, p. 267).

Outro aspeto referido na citação anteriormente transcrita da III regra enunciada por Soares Barbosa, o <e> protético, é classificado pelo gramático como uma introdução do uso, uma vez que nem a pronúncia nem as palavras latinas de que as portuguesas provêm o têm na sua origem.

Constâncio justifica a introdução desse <e> pelo facto de ser “[...] indispensavel em portuguez, assim como em hespanhol, porque fôrma huma syllaba que não existe no latim.⁵ [...] Estas modificações de pronúncia são fundamentaes, e constituem o character dos dialectos derivados” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 285). Nesse caso em concreto, verificamos que é a pronúncia que acaba por impor a introdução dessa letra. Do mesmo modo, em palavras como *scena, sciencia, sceptro*, em que não se pronuncia um <e> inicial, não há necessidade de se desviarem do étimo de que provêm: “[...] devemos escrever sem o e inicial *scena, scenico, scenario, sceptro*, porque assim he conforme á etymologia e á pronuncia” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 267).

Grafemas <x> e <ch> com valor de [ʃ]

Para representar o som [ʃ], Soares Barbosa propõe o uso das consoantes portuguesas <x> e <ch>, “[...] que parecem ter o mesmo som na nosa pronunsiação uzual” (BARBOSA, 1822, p. 82). Como podemos constatar, o gramático alude ao facto de, na língua-padrão, já ter sido anulada a oposição entre a africada e a fricativa palatais, resultando apenas [ʃ] na pronúncia usual. No entanto, na sua opinião, essa oposição ainda existe, pois, ao explicar a razão por que considera essas consoantes portuguesas, distingue-as articulatoriamente, conferindo-lhes diferentes realizações:

Digo: *Portuguezas*. Porque, ainda que a primeira é Latina, e a segunda Grega, ou equivalente a ela; nós lhes damos significasões mui diferentes, servindo-nos da primeira, não como duples por CS, mas como Chiante

⁵Alguns anos depois, Adolfo Coelho utiliza o mesmo argumento para justificar a introdução do <e> protético: “SC, ST, SP. Estas combinações como iniciaes eram frequentissimas em latim. As linguas romanas parecem tel-as achado muito duras, porque geralmente as partem em duas syllabas por meio d’um e prosthetic: assim de *scutum* faz o port. *escudo*, de *sto* faz *es-tou*, de *spica* faz *es-piga*” (COELHO, 1868, p. 84).

Semivogal com um som Mourisco; e da segunda, não como aspirada, mas como Chiante muda com o som de TCH á Italiana.

Os que melhor falam a Língua Portuguesa distinguem na pronúncia estas duas Consoantes, dando ao *Xis* um *Chio* semivogal, que se deixa perseber ainda com o órgão scasamente fechado, como em *Xofre*; e ao CH um *chio* mudo, que se não persebe, se não no instante mesmo da dezinterseptação da voz, que o mesmo órgão reprezava, como em *Chove*. O vulgo pelo contrario confunde ordinariamente estas duas Consoantes, pronunsiando ambas como *X* (BARBOSA, 1822, p. 82).⁶

Assim, percebemos que, para o gramático, o <x> corresponde, na pronúncia dos falantes cultos, a uma fricativa palatal surda e o <ch> a uma africada palatal surda, uma vez que o autor descreve um impedimento à passagem do fluxo de ar no trato vocal.

Relativamente a esta distinção que Soares Barbosa reconhece ainda existir, Solano Constâncio diz nunca a ter percebido “[...] na pronúncia da gente culta de Lisboa, e dos que não conservão accento provinciano” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 286). No entanto, ainda que não reconheça esta distinção na pronúncia da Capital, diz ainda existir na pronúncia dos transmontanos⁷ (CONSTÂNCIO, 1831, p. 287).

Por outro lado, é com base nesta diferença entre [ʃ] e [tʃ] que Constâncio enuncia uma regra que permite, em caso de dúvida, determinar a opção entre as grafias <x> e <ch>:

2ª Todas as vezes que houver duvida entre o emprego de *x* e de *ch*, poderá quasi sempre decidir-se attendendo ao seguinte preceito. Se o som duvidoso admite a pronúncia de *tch*, como *chove*, *chegar*, *achar*, *fechar*, *inchar*,

⁶De acordo com Adelina Angélica Pinto (1980-81, p. 175): “O que importa aqui salientar é que ainda em 1822 uma gramática documenta e defende a pronúncia de *ç* como uma verdadeira africada, considerando-a apanágio dos homens cultos.”

⁷Atualmente, a pronúncia da africada circunscreve-se às variedades dialetais mais conservadoras, nomeadamente aos dialetos setentrionais. Lindley Cintra indica precisamente esta característica como o terceiro traço que permite reconhecer um falante do Norte: “3º a «pronúncia do *ch* como *tx* ou *tch*» - ou, também descrito com mais rigor: a permanência da distinção fonológica em posição inicial de sílaba entre o fonema /ç/, representado pelo grafema *ch* e o fonema /ʃ/, representado pelo grafema *x*” (CINTRA, 1983, p. 143).

escrever-se-ha por *ch*; e de contrario se usará o *x*; v. g. em *deixar*; *bruxa*, *buxa*, *lixa*, *lixo*, *peixe*, *enxó*, *coxo*, *frouxo*, *roxo*, *bexiga*, *enxertar*, *enxofre*, *enxugar*, *enxarcia*, etc. (CONSTÂNCIO, 1831, p. 287).

Soares Barbosa enuncia as regras para a seleção entre estes dois grafemas tendo por base a posição e o contexto em que estes surgem no vocábulo. Já Solano Constâncio recorre também a outras línguas, como o latim, espanhol, francês e italiano, para explicar a grafia dos mesmos. Atentemos no exemplo:

O *x* soando como em *xa*, *enxó*, suppre em portuguez: 1º o *sc* latino, em *peixe* de *piscis*, em *mexer* de *miscere*; 2º o *s* em *bexiga* de *vesica*; 3º os *ss* em *paixão* de *passio*; 4º he alteração do *ll* hespanhol, em *chover*, *chave*, de *llover*, *llave*; o *ss* francez, em *leixar* de *laisser*, ou de *sc* italiano, *lasciare* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 287).

Grafemas <s>, <ss>, <c> e <ç> com valor de [s]

Segundo Soares Barbosa, o som [s] pode ser representado graficamente por <c, ç, s, ss>, o que significa que o gramático atribui a estas grafias o mesmo valor, não lhes aduzindo qualquer distinção em nível de articulação, como faz, por exemplo, Feijó.⁸

⁸O ortógrafo identifica para <c, ç> e <s, ss> diferentes pontos de articulação:

79 Ja dissemos que o *C* como *C* se pronuncia com a extremidade anterior da lingua, tocando nos dentes quasi fechados, em quanto sahe o seu som, que he suavemente brando. O *S* pronuncia-se com a ponta da lingua moderadamente applicada ao paladar, junto aos dentes de cima com os beiços abertos, em quanto sahe hum som quasi assobiando do meio da bocca, como se percebe nestas palavras *Sancto*, *Sá*, *Sé*, &c. Pois se esta he a rigorosa, e propria pronunciaçãõ do *S*, como se equivoca com a do *C*, que he taõ diversa? Se os sons saõ diversos, como pôde ser a consonancia a mesma? Demos a cada huma destas letras a diversidade da sua pronunciaçãõ, e logo se perceberá a diversidade de *Sá*, ou *Ça*, *Sé*, ou *Ce*, *Si*, ou *Ci*, *So*, ou *Ço*, *Su*, ou *Çu*. Pronuncie-se *Çapato*, e *Sapato*; *Maça*, e *Massa*; e diga quem não he surdo a differença que percebe entre hum, e outro som (FEIJÓ, 1781, p. 45).

Perante essa coincidência fonética, torna-se muito difícil, na prática, a escolha entre os grafemas <c, ç, s, ss>, desempenhando aqui a etimologia da palavra um papel determinante:

Huma das maiores dificuldades, que tem a Orthographia da dirivação, he a do C sem cedilha antes das vogaes e, e i, e a do Ç com ella antes de a, o, u. Porque tendo ambas o mesmo valor que o simples S; não se pôde saber senão pela origem Latina, quando havemos de usar de S, e quando de C simples, ou cedilhado. Assim so pelo Latim *Sine, Centum, Cera, Sum, Cedo, Sericum, Cilicium, Sigillum*, he que podemos escrever certo as nossas palavras dirivadas *Sem* preposição, e *Cem* numero, *Cera* nome, e *Será* verbo, *Ceda* verbo, e *Seda* nome, *Cilicio, Sello*. Da mesma sorte não escrevemos *Acção, Lição, Solução* com Ç cedilhado, e *Conversão, Expulsão, Summersão* com hum S, e *Oppressão, Submissão, e Remissão* com dois, senão porque as primeiras palavras Latinas *Actio, Lectio, Solutio* se escrevem com TI na penultima, as segundas *Conversio, Expulsio, Submersio* com hum S so; e as ultimas *Oppressio, Submissio, e Remissio* com dois (BARBOSA, 1822, p. 72-73).

Solano Constâncio menciona essa regra supracitada, não tecendo qualquer comentário sobre ela, o que nos permite concluir que concorda com ela. Se nesse aspecto Solano Constâncio está de acordo com Soares Barbosa, logo a seguir critica o facto de este último indicar que algumas palavras se devem escrever com <s> por serem *puramente portuguesas*,⁹ quando, na sua ótica, não o são: “Escreve com *s, seifar, sevar, siume, serzir, sisco, sedenho, sedula, selga, sigano, selada, sima*, porque são,

De acordo com Filomena Gonçalves (1992, p. 73), “esta diferença é um rasgo arcaizante do sistema das sibiliantes que apenas foi conservado dialectalmente. Assim, <Ç> corresponderia a /ts/, isto é, a uma africada pré-dorsodental surda e <S->, <-S> e <-SS-> corresponderiam a /s/, ou seja, a uma fricativa áptico-alveolar igualmente surda”.

⁹“Sendo porém as nossas puramente Portuguezas, como são *Seifar, Sevar, Siume, Serzir, Sisco, Sedenho, Sedula, Selga, Sigano, Selada, Sima* he bem excuzado escrevel-a com C, como muitos fazem” (BARBOSA, 1822, p. 73). Apesar de mais esta crítica às arbitrariedades do uso, a grafia <c/ç> acaba por prevalecer no texto da gramática, como se comprova através da palavra *sima*, que só surge com <s> duas vezes, sendo uma delas a da citação anterior e outra uma ocorrência no capítulo da ortografia da pronúncia, ao passo que a representação com <c>, *cima*, surge trinta vezes.

diz elle, puramente portuguezas. Nisto se engana totalmente, pois humas são gregas, outras latinas, etc” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 288).

Relativamente ao <c> cedilhado, Soares Barbosa esclarece alguns aspectos relacionados com o seu uso. Assim, em primeiro lugar, refere que se usa “[...] o C sem cedilha, valendo por S antes de e, e i; o mesmo Ç com cedilha valendo tambem por S mas so antes de a, o, u; [...]” (BARBOSA, 1822, p. 68). Em segundo lugar, destaca-se o facto de o autor não admitir a possibilidade de a grafia <ç> ocorrer em posição inicial: “2.º Que, quanto ao Ç antes de a, o, u; nunca se deve pôr no principio da palavra; e que aquelles que escrevem *Çafira, Çanfonina, Çafar, Çapato, Çafra, Çamarra, Çanefa, Çarça, Çorda, Çorça, Çotea, Çumo, Çurriada* não tem porsí nem a dirivação, nem a razão” (BARBOSA, 1822, p. 73). Em posição medial ou final, esse grafema está sobretudo associado aos substantivos que terminam nas sequências <vogal+ça> e <vogal+ço> e às palavras latinas que contêm <ti>:

Que no meio, ou no fim da palavra se costuma pôr o mesmo Ç em lugar de S quasi em todos os nomes substantivos acabados em *aça, êça, iça, oça, uça*, e em *aço, êço, iço, ôço, uço* como: *Ameaça, Cabeça, Cortiça, Carroça, Escaramuça, Braço, Adereço, Feitiço, Pescoço, Rebuço*; e em os que tendo no Latim a penultima em TI, acabão no Português em *ão, ia, io*, como: *Oração, Prudencia, Obrepticio* (BARBOSA, 1822, p. 73).

No que concerne a essas regras apresentadas por Soares Barbosa, Solano Constâncio cita-as, não lhe tecendo qualquer crítica, nem apresentando outra alternativa, o que nos permite concluir que está de acordo com essas propostas.

Grafemas <s> e <z> com valor de [z]

No que concerne ao uso de <s> e <z> com valor de [z], Constâncio critica algumas opções de Soares Barbosa. Atentemos às suas palavras:

Escreve *casa* por *caça*, *caza* por *casa*, *brasa* por *braça*, sem motivo algum nem de derivação, nem de pronuncia, visto que *s* entre vogaes soa *z*, excepto em algumas palavras compostas de voz que começa por *s*, v. g. *presentir*; *proseguir*. *Braza, aza, louza*, são conformes ao uso, á pronuncia, e não tem radical que faça preferir o *s* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 289).

Essa regra enunciada por Constâncio é aquela que Soares Barbosa propõe para quem quiser escrever todas as palavras segundo a ortografia da pronúncia, o que facilitaria certamente a aprendizagem da ortografia por parte daqueles que não dominam a língua latina, pois para representar o som [s] apenas se usa o <s> e para o som [z] o <z>:

Os sons do Z e S ficão distintos, uzando nós daquele todas as vezes que ele soar na pronúncia, e deste em lugar dos dois SS, e do Ç sedilhado e sem sedilha, e screvendo sem scrupulo algum: *Cazar, Caza, Prezo*, sem perigo de se equivocarem com *Casar, Casa, Preso*, ainda que se não screvão como se costuma *Caçar, Caça, Preco* [sic!]; e bem assim *Gostôzo, Gloriôzo, Tranzito &c.* Por esta Regra o mesmo S liquido, que sempre o é quando não tem vogal diante, como em *Eiscelente; Desmedido, Desconertado* [sic!]; pasará a screver-se, como sôa, com Z, logo que se lhe seguir vogal; deste modo: *Eizemplo, Dezamôr, Dezandar, Dezobediente*, e assim constantemente nas mais palavras, onde seu som se ouvir (BARBOSA, 1822, p. 81).

Mas deixando de lado a ortografia da pronúncia e voltando à ortografia usual, como o próprio gramático evidencia a propósito das palavras *casar, casa e preso*, elas não se costumam escrever conforme se pronunciam, mas, sim, *caçar, caça e preço*, o que significa que a ortografia usual descuidava, nesse caso, o critério fonético. Prova disso são também as palavras *casa e presente*, que no texto da *Grammatica Philosophica* surgem sempre com <s>, contrariando o facto de o autor defender que se grafem com <z>, como vimos anteriormente.

Grafemas <g> e <j> com valor de [ʒ]

Outro momento em que Solano Constâncio acusa Soares Barbosa de errar é quando trata dos usos do <g> e <j> em palavras *puramente portuguesas*, criticando-o, novamente, por razões etimológicas:

Tratando do emprego do *j* e do *g*, torna a fallar de palavras *puramente portuguesas*, e cita como taes *jeito, jerzelim, jeira*, que diz deverem escrever-se por *j*, contra o uso constante antigo e moderno. Nenhuma d'ellas he primitiva da nossa lingua. *Geito* vem de *gestus*, de *gero*; *geira* de *jugerum*, composto de *gerere* e de *jugum*; *gergelim* he arabico, e todas requerem *g* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 289).

Note-se, mais uma vez, a incursão que o gramático faz por outras línguas para explicar o porquê de se grafarem os vocábulos portugueses de determinada forma, evidenciando constantemente abundantes conhecimentos de outras línguas.

Letras dobradas e nexos consonânticos

No capítulo dedicado às ortografias etimológica e usual, Soares Barbosa trata também das consoantes dobradas, pois estas constituem uma herança do latim e, como tal, conservam-se para evidenciar essa filiação, embora, no caso do português, tenham o mesmo valor fonético das consoantes simples:

Os Latinos dobravão-nas; porque as pronunciavam ambas; e huma prova disto era ficar a vogal antecedente sempre longa por posição. Nós porêrn pronunciamol-as como se fosse huma so. Comtudo, para conservar este vestigio da etymologia Latina, querem os apaixonados della que assim se escrevão (BARBOSA, 1822, p. 75).

Assim, diferentemente do que acontecia no latim, na língua portuguesa não é possível determinar as circunstâncias em que se duplicam essas consoantes pela pronúnciação, evidentemente com exceção das letras <r> e <s>. Dessa forma, só o conhecimento da ortografia latina permite conhecer as regras:

Pela pronúnciação pois não podemos saber quando havemos de dobrar as consoantes, excepto o R quando he brando e quando forte, e o S quando se pronuncia como Z, e quando como Ç. Porque no primeiro caso usamos no meio das palavras da consoante simples, e no segundo da mesma dobrada. As mais ou se escrevão sos ou dobradas, pronúncião-se do mesmo modo. Assim não pôde haver regra alguma segura, que nos dirija nesta escriptura, se não a Orthographia Latina principalmente nas Syllabas medias das palavras (BARBOSA, 1822, p. 75-76).

Essa é uma das regras com que Solano Constâncio está de acordo com a proposta de Soares Barbosa, manifestando-o explicitamente por meio da expressão *Nisto convenho* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 289). A

única exceção que o gramático contempla por entender que já se afastou muito do seu étimo, e que não é considerada por Soares Barbosa, é relativa à palavra *acceitar* e a “[...] todas as mais palavras em que os *cc* pronunciados desfigurão o som da palavra [...]” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 289).

Contrariamente a esse caso, em que Constâncio defende a eliminação de uma das consoantes, relativamente aos nexos consonânticos, por exemplo <gm, pt, ps, mn>, o autor é favorável à sua manutenção, mesmo que a consoante em causa não se pronuncie em todos os vocábulos da mesma família.¹⁰

Mas em *augmento*, *augmentar*, *escripto*, *excepto*, *psalmo*, *damno*, não suprimiremos o *g*, *p*, ou *m*, por não soarem, porque pronunciados não offendem o ouvido, e podem fazer-se sentir estas letras radicaes em muitas palavras das mesmas familias; v. g. o *g* em *auge*; o *ps* em *pseudo*, *psora*; o *pt* em *rapto*, *exceptuar*, *proscripto*, *apto*, *interrupção*, *interrupto*; o *m* em *indemnizar* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 290).

Soares Barbosa refere-se à maior parte desses nexos consonânticos principalmente no capítulo dedicado à ortografia da pronúnciação, momento em que nos dá a conhecer a dificuldade que causa aos nossos órgãos a pronúncia dessas sequências, razão pela qual muitas vezes se omitem ou alteram para outra forma. Além disso, as observações do gramático permitem-nos perceber o modo como esses grupos se comportavam na oralidade, esclarecendo-nos acerca do seu valor fonético. Vejamos as palavras do autor:

Todas as mais combinações de consoantes são estranhas ao noso órgão e pronúnciação, como estas: PT, PS, CS, CT, GM, GN, MN v. g. em *Scripto*, *Psalmo*, *Acsão*, *Acto*, *Augmento*, *Digno*, *Damno*, [sic!] O noso

¹⁰Aplicando esta regra, digo que todas as vezes que huma letra radical he pronunciada, na conversação, na tribuna, no púlpito ou na declamação teatral, em diversas palavaras de huma familia, devera escrever-se, ainda naquellas em que nunca soa; v.g. *signal*, *assignalar*; *acção*, *acto*; *victoria*, *victorioso*; *dicto*, *dictado*, *dicatdor*; *prompto*, *excepto*, *correcto*, etc.; e derivados, posto que nos mais d’elles e no radical portuguez, não soe o *g*, *c*, ou *p*, mas por soar huma destas letras em *signo*, *insignia*, *promptuario*, *exceptuar*, *correção*, *correcional*, *actual*, *actor* (CONSTÂNCIO, 1831, p. 264).

orgão bem mostra a violência, que tem na eispresão destas Silabas. Pois na pronunsiação corrente as costuma adosar, tirando-lhes uma das duas consoantes, e dizendo: *Scrito, Salmo, Asão, Ato, Aumento, Dino, Dano* (BARBOSA, 1822, p. 84).

Assim, constatamos que, em muitas dessas sequências herdadas dos gregos e latinos, por serem alheias ao mecanismo do nosso órgão, uma das consoantes é eliminada na pronúnciação.

Conclusão

Estamos perante duas importantes obras da gramaticografia portuguesa, inserindo-se ambas nas chamadas gramáticas filosóficas, cujo expoente máximo em Portugal foi precisamente a *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza* (1822), de Jerónimo Soares Barbosa. No caso concreto da *Grammatica Analytica da Lingua Portugueza*, podem encontrar-se ainda ecos de mais duas correntes:

A obra de Constâncio reúne, pelo menos, três correntes diferentes: a gramática geral de teor sensualista na tradição de Condillac, a teoria etimológica de Horne Tooke e a linguística histórico-comparativa nascente, representada pelos irmãos Schlegel e, no domínio das línguas românicas, de Raynouard (SCHÄFER-PRIEß, 2002, p. 172).

No presente artigo, debruçamo-nos sobre as *Observações críticas sobre as regras dadas pelo Sn' Jeronymo Soares Barboza*, tendo sido nosso objetivo analisar o posicionamento de Constâncio face a algumas propostas ortográficas de Soares Barbosa. Se o título e algumas outras referências ao longo de toda a gramática nos faziam antever uma postura discordante relativamente às regras apresentadas por Soares Barbosa, poder-se-á dizer, como demonstramos na nossa análise, que são vários os momentos em que Constâncio concorda com o autor da *Grammatica Philosophica*, embora apenas uma vez o refira explicitamente.

Do ponto de vista ortográfico, os dois gramáticos, nas descrições que fazem, assumem posturas diferentes. Se Solano Constâncio adota o critério etimológico como a base do seu sistema ortográfico,¹¹ Soares

¹¹Como o próprio autor refere, deve-se preferentemente manter a grafia mais próxima do original possível: “D’aqui se colhe que todas as consoantes dos radicaes latinos

Barbosa não se posiciona concretamente a favor de um sistema em particular, ainda que se perceba que o sistema por ele adotado seja o usual.

Daqui se percebe também que as posturas adotadas sejam diferentes, revelando-se Constâncio menos flexível do que Soares Barbosa relativamente à forma como expõe as suas regras ortográficas, não contemplando normalmente diferentes possibilidades. Já Soares Barbosa revela-se mais flexível e aceita a diversidade de usos. Assim, logo a iniciar o segundo livro, após a apresentação dos três sistemas ortográficos (o etimológico, o da pronúncia e o usual), refere que a ortografia da pronúncia é a mais acessível para aqueles que não detêm conhecimentos das línguas clássicas, porém conclui que esta não agrada aos doutos, que preferentemente escrevem segundo as etimologias. Como certamente entende que a sua função é dar a conhecer a língua, opta por descrever todos os sistemas, deixando liberdade na escolha: “Eu, para satisfazer a todos, porei primeiro as Regras communs a todas as Orthographias, e depois ás proprias a cada huma dellas. Quem quizer poderá escolher” (BARBOSA, 1822, p. 57-58).

Referências

AZEVEDO, R. C. d'. *Os Soares Barbosa – Ansianenses Ilustres*. Leiria: Textiverso, colecção Tempos & Vidas – 20, 2012.

BARBOSA, J. S. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza*. Lisboa: Na Typographia da Academia das Sciencias, ¹1822.

_____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Na Typographia da Mesma Academia, ²1830.

_____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia, ³1862.

_____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁴1866.

devem ser conservadas em portuguez em todas as palavras que não estejam nimiamente alteradas, como em *roto, preceito, aceitar, destruido, feito, absorvido, escrevido, arrebatado*, etc.” (CONSTÂNCIO, 1831, p. 290).

_____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁵1871.

_____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁶1875.

_____. *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, ⁷1881.

_____. *Gramática Filosófica da Língua Portuguesa (1822)*. Edição fac-similada, comentário e notas de Amadeu Torres. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, ⁸2004.

CINTRA, Luís F. Lindley. *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1983.

COELHO, F. A. *A Lingua Portugueza. Phonologia, Etymologia, Morphologia e Syntaxe*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1868.

COELHO, S. *A Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza de Jerónimo Soares Barbosa: Edição Crítica, Estudo e Notas*. Vila Real: Centro de Estudos em Letras / UTAD, 2013.

CONSTÂNCIO, F. S. *Grammatica analytica da língua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil*. Paris: Em Casa de J. P. Aillaud, Rio de Janeiro: Em Casa de Souza, Laemmert e C^a, 1831.

_____. “Resumo da grammatica portugueza”. In: *Novo Dictionario critico e etymologico, da lingua portugueza*. Paris: Casimir, 1836.

_____. *Grammatica analytica da língua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil*. Paris: Em Casa de J. -P. Aillaud, Monlon e C^a, 1855.

FEIJÓ, J. de M. M. *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do excellentissimo duque de Lafoens*. Lisboa Occidental: Na Officina de Miguel Rodrigues, ¹1734.

_____. *Orthographia, ou arte de escrever, e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do excellentissimo duque de Lafoens*. Lisboa: na Regia Officina Typografica, ³1781.

GONÇALVES, M. F. *Madureira Feijó: ortografista do século XVIII; para uma história da ortografia portuguesa*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação (Identidade Série Língua Portuguesa), 1992.

GUSMÃO, F. A. R. de. Apontamentos para a continuação da Bibliotheca Lusitana. I. Jeronymo Soares Barbosa. *O Instituto. Jornal Científico e Litterario*, Coimbra, 22 (Fevereiro 15 – 1857), vol. V, p. 259-262, 1857.

KEMMLER, R. Para uma história da ortografia portuguesa: o texto metaortográfico e a sua periodização do século XVI até à reforma ortográfica de 1911. *Lusorama* Nr. 47-48, p. 128-319, 2001.

_____. Dicionario Bibliographico Portuguez (1858-1958): contributos e limitações para a disciplina da historiografia linguística portuguesa. In: Petrov, Petar / Sousa, Pedro Quintino de / Samartim, Roberto López-Iglésias / Feijó, Elias J. Torres (eds.): *Avanços em Ciências da Linguagem*. Santiago de Compostela: Associação Internacional de Lusitanistas, Através editora, 2012, p. 93-116.

LEAL, J. da S. M. *Jornal do Commercio* n.º 1874. In: Barbosa, Jerónimo Soares: *Analyse dos Lusíadas de Luiz de Camões*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1859, p. 3.

PINTO, A. A. (1980-81): A africada č em português: estudo sincrónico e diacrónico. *Boletim de Filologia*. Tomo XXVI. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, p. 139-192. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/bdc/lingua/boletimfilologia/26/boletim26_pag139_192.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2015.

SCHÄFER-PRIEB, B. Entre a gramática filosófica e a linguística histórico-comparativa: Francisco Solano Constâncio e a sua *Grammatica analytica* da lingua portugueza de 1831. *Estudos de história da gramaticografia e lexicografia portuguesas*, p. 159-175, 2002.

SILBERT, A. Autour de Francisco Solano Constâncio. *Bulletin des Etudes Portugaises* 14, p. 132-196, 1950.

SILVA, I. F. da. *Dicionario Bibliographico Portuguez*. Volumes III. Lisboa: na Imprensa Nacional, 1859.

VERDELHO, T. Dicionários portugueses, breve história. In: Verdelho, Telmo e Silvestre, João Paulo (org.): *Dicionarística portuguesa*.

Inventariação e estudo do património lexicográfico. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 11-60.

VIEIRA, C. A. de F. *Ensaio sobre a Orthographia Portugueza*. Porto: Typographia Commercial, 1844.

A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros

On the “Brazilian synthesis” in genre studies

Benedito Gomes Bezerra

UPE / UNICAP

beneditobezerra@gmail.com

Resumo: Em publicações recentes, pesquisadores estrangeiros têm mencionado a existência de uma “síntese brasileira” nos estudos de gêneros (textuais / discursivos), a qual teria sido impulsionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), configurando-se como um modelo teórico alternativo, uma quarta ou quinta grande tendência mundial de estudos de gêneros, capaz de conciliar abordagens linguísticas, retóricas, sociológicas e pedagógicas. O aludido modelo brasileiro encontraria suas bases teóricas e metodológicas na perspectiva franco-suíça do interacionismo sociodiscursivo. Este trabalho tem como objetivo discutir o estatuto da “síntese brasileira” conforme defendida principalmente por Bawarshi e Reiff ([2010] 2013), mas também por Swales (2012), a partir de um levantamento panorâmico das abordagens teóricas correntes no país, incluindo uma discussão das principais influências que marcam a pesquisa brasileira no campo dos gêneros. Para isso, uma atenção especial é dedicada a estudos que buscam mapear abordagens teóricas, bem como combinações entre abordagens, nos trabalhos de pesquisadores brasileiros, além de se realizar um exame crítico de publicações que contribuíram para a divulgação dos estudos brasileiros de gêneros no exterior e fundamentaram a hipótese da síntese.

Os resultados indicam a existência de uma significativa complexidade e ecletismo nas abordagens de gêneros por autores brasileiros, ao lado da adesão a perspectivas específicas e diferenciadas, o que problematiza em muito a possibilidade de uma síntese entendida como uma perspectiva única e unificada.

Palavras-chave: gêneros; teorias de gêneros; síntese brasileira.

Abstract: In recent publications, foreign researchers have mentioned the existence of a “Brazilian synthesis” in genre studies, which would have been driven by the Brazilian National Curriculum Parameters (PCN) and by the International Symposium on Genre Studies (SIGET), presenting itself as an alternative theoretical model, a fourth or fifth major world trend in genre studies, able to conciliate linguistic, rhetorical, sociological, and pedagogical approaches. The alluded Brazilian model would find its theoretical and methodological bases in the Geneva School and in the socio-discursive interactionism. This paper aims at discussing the statute of the “Brazilian synthesis” as advocated mainly by Bawarshi and Reiff ([2010] 2013), as well as by Swales (2012), taking as a starting point a panoramic view of the theoretical approaches current in the country, including a discussion of the main influences that characterize Brazilian research in the field of genre. Special attention is given to studies that map theoretical approaches as well as combinations among approaches in the works of Brazilian researchers. In addition, this study performs a critical analysis of publications that contributed to disseminating Brazilian genre studies outside of Brazil, and that therefore provided a ground for the synthesis’ hypothesis. The results indicate both the existence of significant complexity and eclecticism in the approaches on genre by Brazilian authors and the adoption of specific and differentiated perspectives, what brings serious objections to the possibility of a synthesis, if understood as a singular and unified perspective.

Keywords: genre; genre theory; Brazilian synthesis.

Recebido em 05 de janeiro de 2015.

Aprovado em 19 de junho de 2015.

Considerações iniciais

Embora hoje fique cada vez mais claro que “o interesse pela teoria de gêneros e suas aplicações não se restringe mais a um grupo específico de pesquisadores de uma área em particular” (BHATIA, 2009, p. 159), os estudos contemporâneos de gêneros ainda costumam ser relacionados, no caso das tradições anglófonas, a pelo menos uma das três vertentes elencadas por Sunny Hyon (1996): a Escola de Sidney, associada à Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); a abordagem do Inglês para Fins Específicos (ESP – *English for Specific Purposes*), associada à Linguística Aplicada; e os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), associados à Nova Retórica.¹ No Brasil, acrescentou-se a estas a tradição franco-suíça, associada ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e também conhecida no país como a Escola de Genebra. As pesquisas de gêneros *stricto sensu* têm sido conduzidas no Brasil com base em contribuições dessas abordagens, isoladamente ou em combinações diversas entre si e com outros aportes teóricos.

Entretanto, nos últimos anos, pesquisadores internacionais têm se referido aos estudos de gêneros no Brasil como a “síntese brasileira” (BAWARSHI; REIFF, 2013)² ou, nessa mesma direção, mais especificamente como uma quarta abordagem que eventualmente mesclaria LSF, ESP, Análise Crítica do Discurso (ACD) e ISD, conforme defendido por Swales (2012). Entretanto, a ideia de uma síntese brasileira nos estudos de gêneros textuais levanta algumas questões importantes: dada a vasta quantidade de programas de pós-graduação e de pesquisadores envolvidos com o tema por todo o país, existe realmente uma síntese brasileira? Se existe, de que natureza é essa síntese? Que

¹Para se referir as duas últimas vertentes, utiliza-se frequentemente, no Brasil, o termo “abordagem sociorretórica”, de modo um tanto ambíguo, com três sentidos possíveis: (1) sociorretórica como a combinação de ESP + ERG, por exemplo, em Silveira (2005); (2) sociorretórica como sinônimo de ESP, por exemplo, em Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); e (3) sociorretórica como sinônimo de ERG, por exemplo, em Cespes (2009). Nesses trabalhos, via de regra, os autores John Swales e Vijay Bhatia (ESP) e / ou Charles Bazerman e Carolyn Miller (ERG) são referidos como representantes da abordagem sociorretórica.

²O original foi publicado em 2010 e pode ser acessado em <http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff>.

tipo de abordagem de estudos de gêneros serve de base para a pesquisa no Brasil? Existe uma escola de gêneros predominante na formulação de uma síntese brasileira? Quais são as principais contribuições dos estudos brasileiros para uma teoria de gêneros mais abrangente? Qual é o papel do ensino na orientação dessa síntese?

Neste ensaio, procuro oferecer reflexões preliminares na tentativa de embasar respostas para algumas dessas questões.³ Especificamente, meu objetivo neste trabalho é problematizar a assim chamada “síntese brasileira” nos estudos de gêneros textuais, discutindo suas premissas e questionando sua natureza e abrangência. Para alcançar esse objetivo, organizarei o trabalho da seguinte forma: primeiramente, explicito em que consiste a tese de uma “síntese brasileira” das teorias de gêneros, para em seguida discutir dois sentidos possíveis em que se poderia empregar o termo “síntese”, ilustrando cada um deles com exemplos. Em um terceiro momento, discuto a chamada Análise Crítica de Gêneros como um possível empreendimento de síntese, ainda que parcial. No quarto tópico do trabalho, examino a relação entre a figura de Mikhail Bakhtin, os PCN e os estudos brasileiros de gênero. Finalmente, volto o olhar para a obra de Bawarshi e Reiff (2013) para discutir possíveis bases para a tese da “síntese” refletidas na menção a pesquisadores brasileiros no próprio trabalho dos autores.

A tese de uma “síntese brasileira”

Um dos mais prováveis fatores a criar as condições para que estudiosos no contexto internacional postulassem a existência de uma “síntese brasileira” nos estudos de gêneros foi a divulgação em nível mundial da pesquisa brasileira sobre a temática, principalmente por meio de eventos como o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) e de publicações dele decorrentes.⁴

³No conjunto, as questões levantadas vêm sendo investigadas no âmbito do projeto de pesquisa “Síntese brasileira nos estudos de gêneros textuais: mapeamento e análise crítica”, coordenado por mim e envolvendo estudantes de graduação e pós-graduação na Universidade de Pernambuco e na Universidade Federal de Pernambuco.

⁴O SIGET realizou-se pela primeira vez em 2003 na Universidade Estadual de Londrina (UEL), estado do Paraná. Na sua quarta edição, realizada na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), na cidade de Tubarão, no estado de Santa Catarina, em 2007,

A “síntese brasileira”, conforme Bawarshi e Reiff (2013, p. 17), foi “dinamizada” pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e pelo SIGET e se configuraria como uma espécie de nova abordagem teórica, capaz de conciliar aportes de diferentes teorias de âmbito internacional com a ênfase nacional no ensino de língua mediado por gêneros. De acordo com os autores, o modelo educacional brasileiro, no que diz respeito aos gêneros, pode ser definido como “uma abordagem pedagógica fundamentada na teoria do interacionismo sociodiscursivo e na tradição suíça de gêneros”, embora não se restrinja a elas, pois também “combina o foco na consciência de gênero, a análise de convenções linguísticas e a atenção ao contexto social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 256). Noutros termos, a abordagem brasileira combina pressupostos que abrangem desde as tradições linguísticas até as tradições sociológicas e retóricas de estudos de gêneros.

De fato, os autores asseveram textualmente que a recente pesquisa de gêneros no Brasil “fez a síntese das tradições sociológica, retórica e linguística (ao mesmo tempo em que também lançou mão das tradições pedagógicas francesa e suíça) de uma maneira que revela as possíveis interconexões entre essas tradições” (p. 80). Embora seja provável que os estudos de gêneros no Brasil efetivamente possam ser vistos, em grande parte, como abordagens “mestiças” (MOTTA-ROTH, 2008),⁵ não me parece pacífica a existência dessa síntese, especialmente no que diz respeito à combinação da abordagem do ISD com as tradições anglófonas. No entanto, ainda de acordo com Bawarshi e Reiff (2013, p. 99, 101), os estudos brasileiros de gêneros possibilitam “ver essas tradições como mutuamente compatíveis e capazes de proporcionar ferramentas analíticas e teóricas”, para a compreensão do funcionamento linguístico,

consolidou-se como evento internacional. Do IV SIGET, resultaram, diretamente, no plano internacional, a coletânea organizada por Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009) e números especiais dos periódicos *L1: Educational Studies in Language and Literature* (v. 9, n. 2, 2009) e *Linguistics and Human Sciences* (v. 3, n. 1, 2007). Essas são as obras citadas por Bawarshi e Reiff (2013) que envolvem pesquisadores brasileiros, as quais, pelo que se presume, constituem bases relevantes para a tese da “síntese brasileira”, como será discutido adiante.

⁵Conforme Motta-Roth (2008, p. 368), a perspectiva mestiça adotada pelos estudos de gêneros no Brasil, que mantêm “uma intertextualidade com autores de várias escolas, é a qualidade mais notável” que essa perspectiva tem a oferecer aos estudos da linguagem.

retórico e sociológico dos gêneros, bem como para o seu ensino.

Desse modo, adotando uma visão um tanto generalizante da realidade da pesquisa de gêneros no Brasil, os autores, que a consideram “especialmente instrutiva” (p. 99) exatamente por ilustrar a possibilidade de uma síntese das grandes teorias, provavelmente simplificam a questão e oferecem um panorama artificialmente harmonioso dos estudos realizados no país.

Em um estudo sobre a história da recepção de *Genre in three traditions: implications for ESL*, artigo de Sunny Hyon, publicado em 1996, Swales (2012, p. 113) argumenta que as três tradições “clássicas” descritas pela autora, isto é, LSF, ESP e ERG, “essencialmente sobrevivem, embora com algumas tentativas de encontrar um meio termo entre os três lados do triângulo”.⁶ Entretanto, para o autor, seria necessário perguntar se, passados dezesseis anos desde o trabalho de Hyon (1996), não seria demasiadamente excludente continuar a falar de apenas “três tradições” teóricas para o estudo de gêneros. Swales (2012) aponta a “abordagem brasileira de gênero” como candidata ao posto de quarta teoria, apoiando-se em Vian Jr. (2012), além de Bawarshi e Reiff (2013). Com base nesses autores, Swales afirma que a abordagem brasileira é conhecida por combinar a análise de gêneros do tipo ESP e LSF “com uma abordagem mais crítica (Análise Crítica do Discurso), somada à influência do interacionismo sociodiscursivo franco-suíço” (2012, p. 113). Entretanto, ressalte-se que Vian Jr. (no prelo),⁷ particularmente, não endossa a perspectiva de uma síntese brasileira: “é impossível falar de uma ‘abordagem brasileira’ aos estudos de gêneros como um rótulo uniforme, um sistema fechado, encapsulado em si mesmo” (p. 1).

Novamente, parece-me que tentativas mais ou menos isoladas de síntese ou, mais apropriadamente, experiências com as “abordagens mestiças” a que se referia Motta-Roth (2008) são tomadas como se representassem os estudos realizados em todo o país e como se refletissem uma espécie de empreendimento nacional em direção a uma teoria

⁶A avaliação do autor decorre, como ele afirma, de sua participação no evento *Rethinking Genre 20 Years Later*, realizado na Carleton University, em Ottawa, Canadá, em junho de 2012. O trabalho do autor, aqui citado, teve uma primeira versão exatamente como conferência de abertura do referido encontro.

⁷Versão revisada de Vian Jr. (2012), este originalmente apresentado como comunicação oral no já mencionado evento *Rethinking Genre 20 Years Later* (2012).

unificada e abrangente, o que dificilmente reflete a situação brasileira. A própria autora dá a impressão de referendar hipóteses de sínteses quando defende que as pesquisas brasileiras a partir da década de 1990 originaram “um arcabouço teórico fundado nessas quatro escolas [ESP, ERG, LSF e ISD] que vai servir de base para propostas diversas” (p. 345) relacionadas com o ensino.

Entretanto, exemplos aduzidos pela autora mostram que não é exatamente isso que ocorre, ou seja, não há propriamente propostas pedagógicas baseadas nas “quatro escolas”, mas propostas baseadas em combinações de aportes específicos. Os exemplos apresentados por Motta-Roth são os PCN, “que têm influência do ISD e da teorização de Mikhail Bakhtin”, e a reforma curricular de um curso de letras “inspirada nos quadros teóricos da sociorretórica americana e da linguística sistêmico-funcional australiana” (2008, p. 345). As sínteses são, ao que parece, tanto múltiplas como parciais.

De resto, apesar da diversidade, há de se concordar com a autora sobre o fato de que o conceito de gênero de representantes das quatro escolas parece coincidir em dois pontos mais básicos “[1] gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; [2] essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 350). Entretanto, o que esse consenso básico sinalizaria em termos de uma “síntese” mais ampla e mais profunda?

Dupla acepção do termo “síntese”

Se admitirmos a possibilidade de síntese de uma realidade, como descrevi, tão heterogênea, com tantos centros de pesquisa, tantos pesquisadores, tanta diversidade de orientações e interesses, qual seria a natureza dessa síntese? Considerando a literatura nacional sobre as teorias de gêneros, parece-me que poderíamos utilizar o termo em dois sentidos diversos.

No primeiro, trata-se de síntese na acepção de uma visão panorâmica sobre o conjunto das teorias de gêneros e eventualmente dos estudos realizados no Brasil, uma apresentação geral de autores e abordagens em estilo de manual para uso de estudantes de graduação e pós-graduação. No segundo sentido, mais próximo do que sugerem Bawarshi e Reiff (2013) e Swales (2012), teríamos a síntese brasileira

como uma espécie de macroteoria construída com base em contribuições das diversas abordagens e frequentemente orientada para o ensino. Nessas duas acepções, apresento a seguir alguns destaques e considerações sobre o que tem sido feito, a meu ver, de mais relevante no campo da pesquisa de gêneros no Brasil.

Esboço de síntese como visão geral das teorias

Nessa acepção, é imperativo mencionar pesquisadores como Luiz Antonio Marcuschi, que já no início dos anos 2000 dedicava-se à tentativa de fazer uma leitura global das perspectivas teóricas disponíveis, em especial, visando, como interlocutor, o pesquisador e o estudante brasileiro de pós-graduação. Esse trabalho de Marcuschi tornou-se mais conhecido do grande público apenas a partir de 2008, com a publicação do manual didático *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*.⁸

Assim, Marcuschi (2008) elenca diversas perspectivas sob as quais se desenvolveriam os estudos de gêneros por todo o país, além de apontar os principais centros em que isso se realizava. Parece claro que o autor não concebia, na ocasião, a existência de uma “síntese” capaz de orientar o conjunto da pesquisa brasileira, um empreendimento que pudesse ser generalizado para todos os pesquisadores e para os variados centros de pesquisa distribuídos por todas as regiões. Sinteticamente, o quadro seria o seguinte (cf. Quadro 1), composto por quatro abordagens distintas, acompanhadas dos respectivos representantes e centros de pesquisa em que eram praticadas no momento histórico descrito pelo autor.

A “linha bakhtiniana”, à qual Marcuschi (2008) ligava os nomes de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart, referia-se aos estudos então desenvolvidos sobretudo na PUC/SP. Em sua descrição, Marcuschi (2008) cita os principais nomes dessa perspectiva que sem dúvida exerce grande influência nos estudos de gêneros no Brasil. Quanto a sua localização na PUC/SP, hoje deverá ser entendida como o ponto de partida para a sua disseminação por muitos outros programas de pós-graduação e universidades por todo o país. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 152), tratava-se de uma abordagem “alimentada pela perspectiva

⁸Entretanto, o autor já vinha discutindo tais ideias, pelo menos desde 2002, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, como parte da disciplina Análise de Gêneros, oferecida para mestrandos e doutorandos, da qual tive a oportunidade de participar.

de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly / Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart”. Em suma, com o termo “linha bakhtiniana”, Marcuschi efetivamente estava se referindo à perspectiva que conhecemos, hoje, como interacionismo sociodiscursivo (ISD) ou ainda como a “Escola de Genebra”. Havia uma identificação, hoje percebida como não pertinente, entre a abordagem bakhtiniana e a abordagem interacionista sociodiscursiva propriamente dita.

Quadro 1 – Perspectivas teóricas segundo Marcuschi (2008)

Perspectivas	Autores representativos	Centros de pesquisa
1. Uma linha “bakhtiniana”	B. Schneuwly, J. Dolz, J. P. Bronckart	PUC/SP
2. Uma perspectiva “swalesiana”	J. Swales, V. Bhatia	UFC UFSC UFSM
3. Uma linha “marcada pela LSF”	M. Halliday, J. Martin	UFSC
4. Uma perspectiva “mais geral”	M. Bakhtin, J. M. Adam, J. P. Bronckart; C. Bazerman, C. Miller; G. Kress, N. Fairclough	UFPE UFPB

Fonte: elaborado pelo autor

Quanto à perspectiva “swalesiana”, que Marcuschi (2008) qualifica como “mais formal”, por seu foco nos movimentos retóricos característicos dos diversos gêneros de texto, tinha como centros de difusão apontados pelo autor especialmente a UFC, a UFSC e a UFSM. Trata-se de uma perspectiva disseminada, na origem, a partir principalmente da UFSC, instituição em que se doutoraram pesquisadores que posteriormente foram atuar, por exemplo, na UFC. Nessa perspectiva, os autores mais populares foram e continuam sendo John Swales e Vijay Bhatia.

A terceira perspectiva, descrita como uma linha “marcada pela LSF”, também se desenvolveu principalmente na UFSC, de acordo com Marcuschi (2008), com um interesse especial pela análise linguística dos gêneros.

Por último, Marcuschi (2008) menciona uma perspectiva “mais geral”, em que inclui, por um lado, Mikhail Bakhtin, Jean-Michel Adam e Jean-Paul Bronckart; por outro lado, Charles Bazerman e Carolyn

Miller; e, além desses, Günther Kress e Norman Fairclough. O autor via os estudos nessa perspectiva sendo desenvolvidos principalmente na UFPE e na UFPB, e era nela que o próprio Luiz Antonio Marcuschi se incluía.

A propósito da última perspectiva, é possível se perguntar se existe aí uma “síntese” no sentido de uma teoria híbrida ou uma macroteoria que adota múltiplas contribuições. Percebe-se sem dúvida uma perspectiva eclética, em que teríamos uma combinação entre a teoria da linguagem e dos gêneros de Mikhail Bakhtin, o interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart, a análise textual dos discursos de Jean-Michel Adam, os Estudos Retóricos de Gêneros de Charles Bazerman e Carolyn Miller, a semiótica social de Günther Kress e a Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough, estas duas últimas inspiradas na Linguística Sistêmico-Funcional.

De que modo tudo isso se conformaria em uma “perspectiva mais geral” não é desenvolvido por Marcuschi (2008), mas é o que mais próximo teríamos de uma possível síntese no sentido apontado por Bawarshi e Reiff (2013). É necessário considerar que o pesquisador da UFPE desenvolveu essas ideias em um momento ainda incipiente dos estudos contemporâneos de gêneros, quando nem tudo se via com a mesma clareza de hoje e não havia ainda a diversidade de publicações atualmente disponíveis para facilitar a discussão. Apesar disso, seus estudos deixam clara a intenção de não se filiar a uma perspectiva única, importada, mas moldar diversas contribuições teóricas combinando-as de modo produtivo para os estudos de língua no país.

Numa direção um tanto diferente, a coletânea *Gêneros: teorias, métodos, debates* (2005), organizada por José Luiz Meurer, Adair Bonini e Désirée Motta-Roth, representa a tentativa mais substancial, no contexto brasileiro, de apresentar ao público um panorama geral dos caminhos teórico-metodológicos possíveis em estudos de gênero, além de oferecer uma tentativa de enquadramento dos principais autores internacionais dentro de uma classificação proposta. Não há um empreendimento de síntese no sentido da combinação de teorias diversas, uma vez que os diversos capítulos da coletânea representam abordagens isoladas se comparados entre si. Globalmente, os estudos de gênero são enquadrados em três grandes abordagens, em que se distribuem variados autores, como se pode ver no Quadro 2.

Quadro 2 – Perspectivas teóricas segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005)

Abordagens	Autores	Equivalência
1. Sociossemióticas	R. Hasan, J. Martin, R. Fowler, G. Kress, N. Fairclough	LSF?
2. Sociorretóricas	J. Swales, C. Miller/C. Bazerman	ESP / ERG
3. Sociodiscursivas	M. Bakhtin, J. M. Adam, J. P. Bronckart, D. Maingueneau	ISD?

Fonte: elaborado pelo autor

Ainda que se trate apenas de uma visão panorâmica, não é difícil perceber o risco de certa simplificação no enquadre proposto, na medida que, nas abordagens 1 e 3, é apresentada uma diversidade de autores dificilmente redutíveis a uma perspectiva única. O que permitiria considerar todos os autores listados como pertencentes a uma perspectiva “sociossemiótica” de gênero, além de sua relação com a Linguística Sistemico-Funcional (LSF), que se dá, contudo, em diferentes graus e com diferentes objetivos? Semelhantes questionamentos podem ser levantados com relação às abordagens “sociodiscursivas”. Como considerar autores tão diferentes como pertencentes a uma determinada abordagem de gênero? Com respeito às abordagens “sociorretóricas”, talvez até pelo menor número de autores resenhados na seção, a descrição atingiu um consenso mais claro e se reflete na terminologia adotada por diversos pesquisadores. Contudo, apresenta o problema similar de reduzir a um rótulo comum autores que normalmente não se colocam a si mesmos dessa maneira (a propósito disso, ver a nota 1).

De toda forma, não se trata, nessa coletânea, de um panorama das orientações teóricas necessárias e efetivamente seguidas na pesquisa brasileira, embora os capítulos em geral tragam a teoria ilustrada por um exercício de análise de dados e embora diversos desses capítulos realmente apresentem opções teóricas bastante recorrentes nos estudos nacionais. Outros capítulos, porém, discutem autores internacionais que não costumam ser tomados como base teórica para os estudos de gênero no Brasil. O mérito da coletânea reside, de fato, em apresentar um leque bastante abrangente de autores estrangeiros que em maior ou menor medida desenvolveram alguma reflexão sobre gênero, apesar de enquadrá-los numa classificação tríplice bastante discutível.⁹

⁹Pereira e Rodrigues (2009) apresentam, a meu ver, um quadro panorâmico mais acurado das perspectivas correntes no Brasil para o estudo dos gêneros. De acordo com

Esboço de síntese como construção de uma macroteoria

Nesta acepção, um empreendimento singular e que merece destaque foi o projeto idealizado pela falecida pesquisadora Bernardete Biasi-Rodrigues, da Universidade Federal do Ceará (UFC), que, desde a sua chegada à UFC no início dos anos de 2000, vinha desenvolvendo e orientando pesquisas principalmente sobre gêneros acadêmicos sob a abordagem teórica do ESP, em especial com base em John Swales, mas sem deixar de desenvolver um interesse mais amplo pelas diversas abordagens de gênero. Em decorrência dessa visão mais abrangente, Biasi-Rodrigues propôs a um grupo de colegas, orientandos e ex-orientandos vinculados a diversas universidades brasileiras, a realização de um projeto de produção coletiva de uma espécie de síntese temática dos estudos de gêneros, cujo resultado seria publicado na forma de um volume com cerca de vinte capítulos.

O objetivo do projeto, segundo explicava Biasi-Rodrigues, seria realizar uma sistematização dos principais temas atinentes ao estudo de gêneros, a fim de “disseminar sob a forma de capítulos os conhecimentos que abrangem diferentes abordagens sobre fenômenos relacionados aos gêneros”. Tratava-se, objetivamente, de apresentar ao público brasileiro uma síntese dos principais conceitos relativos ao estudo dos gêneros, independentemente de sua procedência teórica. Embora esse procedimento não resultasse propriamente em uma “síntese” macroteórica no sentido de Bawarshi e Reiff (2013), não deixava de ser uma síntese no sentido de apresentar sistematicamente as noções teóricas pertinentes às diversas abordagens de estudo dos gêneros.

Diante do lamentável falecimento de Bernardete Biasi-Rodrigues em 2011, resolveu-se homenageá-la, publicando o trabalho no estágio em que se encontrava, com mais ou menos a metade dos estudos desenvolvidos. O resultado veio à luz sob o título de *Dossiê Biasi-Rodrigues* e foi publicado no ano de 2012 como parte do volume 12, número 1, do periódico *Linguagem em (Dis)curso*, tendo sido organizado por Júlio César Araújo (UFC) e Benedito Gomes Bezerra (UPE / UNICAP), ambos ex-orientandos de Biasi-Rodrigues.

os autores, são 6 as abordagens: a sociossemiótica, a sociorretórica, a interacionista sociodiscursiva, a semiodiscursiva, a sociocognitivista e a dialógica (devo a Vian Jr., no prelo, ter chamado a minha atenção para este trabalho).

O dossiê, composto por nove artigos, efetivamente mobiliza contribuições de diferentes enquadres teóricos para enfocar os conceitos de *constelações*, *cadeias*, *propósito comunicativo*, *transmutação*, *intergenericidade*, *suporte*, *hiperenunciador* e *tipologias textuais*. Em um quadro sinótico, as contribuições teóricas mobilizadas centralmente seriam as seguintes:

Quadro 3 – Temas abordados no Dossiê Biasi-Rodrigues

Conceito	Teoria de origem	Autores
Constelações de gênero	Inglês para Fins Específicos	V. Bhatia
Cadeias de gêneros	Inglês para Fins Específicos Análise Crítica do Discurso	J. Swales N. Fairclough
Propósito comunicativo	Inglês para Fins Específicos	J. Swales V. Bhatia
Transmutação de gêneros	Análise Dialógica do Discurso	M. Bakhtin
Intergenericidade	Análise Dialógica do Discurso Linguística de Texto	M. Bakhtin L. A. Marcuschi I. Koch
Suporte de gêneros	Análise Dialógica do Discurso Linguística de Texto Análise do Discurso	M. Bakhtin L. A. Marcuschi D. Maingueneau
Hiperenunciador	Análise do Discurso	D. Maingueneau
Tipologias textuais	Linguística de Texto	I. Koch J.-M. Adam

Fonte: elaborado pelo autor

Chama a atenção, no quadro, a ausência da quase totalidade das “escolas” clássicas de estudos de gêneros, à exceção do Inglês para Fins Específicos – ESP (“sociorretórica”), que aparece nos três primeiros estudos, nomeadamente, sobre os agrupamentos de gêneros em constelações e cadeias e sobre a categoria de propósito comunicativo, conceito central naquela perspectiva. No estudo de outros conceitos, tais como transmutação de gêneros, intergenericidade e suporte, nota-se a forte influência do pensamento de Mikhail Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso¹⁰ nele fundamentada. Percebe-se que a discussão

¹⁰Registro que, no entanto, os autores de artigos baseados em Bakhtin não nomeiam propriamente a teoria, mas baseiam seus estudos nas concepções defendidas pelo

de conceitos como intergenericidade e suporte recorre à Linguística de Texto com a intenção parcial de demonstrar seus pretensos limites e ampliar a discussão com aportes bakhtinianos. Finalmente, deve-se destacar certo diálogo com noções da Análise do Discurso de Dominique Mangueneau nos artigos sobre suporte e hiperenunciador, bem como a revisitação de um tema clássico da Linguística de Texto, a noção de tipologia ou sequência textual, baseada em Ingedore Koch e Jean-Michel Adam, respectivamente.

Como tentativa de “síntese”, qual seja, de apresentar um apanhado global dos temas relevantes para o estudo dos gêneros, certamente o dossiê se mostra incompleto e parcial, inclusive do ponto de vista das teorias efetivamente mobilizadas. Uma vez que o projeto permaneceu inacabado, uma diversidade de temas que estavam previstos não chegou a ser desenvolvida. Entre os temas não desenvolvidos, podem ser nomeados os conceitos: esfera de atividade humana (M. Bakhtin), arquivo (D. Maingueneau), ordem do discurso (N. Fairclough), contexto social (M. Halliday), ação social (C. Miller), comunidade discursiva (J. Swales), organização retórica (J. Swales), multimodalidade (G. Kress, T. van Leeuwen), colônia de gêneros (V. Bhatia), conjuntos e sistemas de gêneros (C. Bazerman). Embora nem de longe esgotasse as possibilidades de reflexões sobre gêneros, o desenvolvimento dessas temáticas, sem dúvida, ofereceria um panorama mais amplo das variadas contribuições teóricas para a análise da questão. Ainda assim, não configuraria uma síntese teórica entendida como uma superteoria toda abrangente.

A “Análise Crítica de Gêneros” (ACG)

Sob o rótulo de Análise Crítica de Gêneros, destaco nesse ponto o que poderíamos tratar como uma das muitas “sínteses” possíveis no contexto brasileiro de pesquisa de gêneros, em vez de conceber algo semelhante a uma síntese única, ampla e abrangente o bastante para fazer justiça a tudo que se faz quando se faz pesquisa sobre gêneros no Brasil. Motta-Roth (2008, p. 368) defende a ACG como um meio de incorporar um componente crítico na pesquisa e ensino de gêneros, apontando para tanto as contribuições de autores como Mikhail Bakhtin

pensador, que são atualmente reunidas sob o rótulo de Análise Dialógica do Discurso por diversos estudiosos.

e Norman Fairclough. Em trabalho posterior, Motta-Roth (2013, p. 121) descreve a ACG como um “enquadramento interdisciplinar [...] que combina aportes da Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e a Sociorretórica”.

Concretamente, a autora propõe, visando ao delineamento de uma proposta específica no âmbito do ensino superior, a seguinte combinação de conceitos, mobilizados com base em três diferentes teorias de gênero: “Mencionarei especificamente os conceitos de sistema e conjunto de gêneros da sociorretórica [ERG], a proposta d’A Roda, do ciclo de leitura e produção textual da escola australiana [LSF] e a ideia de Transposição Didática da escola suíça [ISD]” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362).

De acordo com Motta-Roth (2013), coube a José Luiz Meurer, pesquisador da UFSC falecido em 2009, o papel de precursor da ACG como uma abordagem teórica “situada no contexto brasileiro para o estudo da língua em uso” (p. 124). Meurer referiu-se a essa perspectiva como uma “análise crítica de gêneros textuais” já no início dos anos 2000 (MEURER, 2001). Ainda segundo Motta-Roth (2013), a proposta de Meurer encontra ressonância tanto em autores nacionais quanto em pesquisadores internacionais, ainda que seu papel não seja sempre explicitamente mencionado.

De fato, uma perspectiva internacional denominada *Critical Genre Analysis* tem um expoente destacado na pessoa de Vijay K. Bhatia, que tem tratado reiteradamente da abordagem como “uma tentativa de fazer a teoria de gêneros ir além da análise de recursos semióticos utilizados nos gêneros profissionais, a fim de compreender e esclarecer práticas ou ações profissionais em contextos acadêmicos e profissionais típicos” (BHATIA, 2012, p. 22).¹¹ No entanto, se há algum débito em relação a Meurer, não há nos trabalhos do autor qualquer menção ao pesquisador brasileiro (cf. BHATIA, 2007, 2008, 2010, 2012). É provável que se trate apenas de uma coincidência terminológica, considerando inclusive que o foco da ACG de Bhatia é mais restrito, consistindo especificamente em uma combinação entre a teoria de gêneros (leia-se, ESP) e a Análise Crítica do Discurso baseada em Fairclough.

Entre os pesquisadores brasileiros, essa concepção aparece em Bonini (2010, p. 487), que concebe a ACG precisamente como a “fusão de dois campos: a Análise de Gêneros e a Análise Crítica do Discurso”. O

¹¹A propósito disso, ver também Bhatia (2008).

autor atribui a Bhatia (2004, 2007, 2008, 2010) o crédito de desenvolver as reflexões na perspectiva da ACG, sem deixar de correlacionar essa abordagem com aquela defendida por Motta-Roth (2008). De acordo com Bonini (2010, p. 491), na perspectiva da ACG, o gênero e seus componentes seriam estudados como parte das discussões em torno de problemas sociais, por exemplo, racismo, xenofobia ou relações de poder. Nessa abordagem, efetivamente mais alinhada a Bhatia (2010), o que se percebe é muito mais a incorporação da perspectiva crítica da ACD baseada em Norman Fairclough¹² do que a tentativa de delineamento de uma perspectiva teórica “mestiça” na direção defendida e exemplificada por Motta-Roth (2008), que estaria mais próxima da conotação de uma “síntese” nos moldes que estamos tratando neste trabalho.

Entretanto, em trabalho mais recente, Bonini (2013) atribui as raízes da ACG tanto a Meurer (2002) quanto a Bhatia (2004),¹³ e descreve a combinação da “perspectiva sociorretórica com a Análise Crítica do Discurso” como um quadro que “vem se complexificando com a inclusão do conceito de gênero de Bakhtin ou mesmo com a substituição da base sociorretórica pela dialógica” (p. 105-106), além do uso frequente de aportes da Linguística Sistêmico-Funcional. Nessa versão revisada, a ACG aparece agora também em Bonini (2013) como uma perspectiva bem mais eclética e mais em linha com diálogos teóricos usuais nas abordagens brasileiras.

Mikhail Bakhtin, os PCN e os estudos brasileiros de gênero

Um dado mais ou menos claro para a consideração de uma eventual síntese brasileira nos estudos de gêneros é que essa abordagem provavelmente reservaria um lugar privilegiado para o teórico russo Mikhail Bakhtin. O uso generalizado de aportes teóricos bakhtinianos

¹²Apesar de reconhecer as similaridades entre ACD e ACG, Bhatia (2012) ressalta uma diferença fundamental entre as abordagens: ao contrário da ACD, cujo foco se concentra nas relações sociais de dominação e na análise das estruturas sociais mais amplas, a ACG se constitui mais especificamente como “um modo de ‘desmistificar’ as práticas profissionais por meio dos gêneros” (p. 23). Para um estudo brasileiro nesta linha, ver Costa e Bezerra (2013).

¹³Bonini (2013, p. 106) ressalva que Bhatia (2004, 2008) propôs uma abordagem crítica para o estudo dos gêneros “embora não fosse um interlocutor de Meurer”.

nos estudos brasileiros de gêneros, com ou sem impacto considerável nas análises empreendidas, parece confirmar a tese de Marcuschi (2008, p. 152): “Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa”. Particularmente, segundo Marcuschi, Bakhtin representaria “uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem” (2008, p. 152), o que o leva a ser quase sempre acionado ao se delinear um aparato teórico-metodológico de análise de gêneros em trabalhos científicos.

Em trabalho que buscava mapear as abordagens ao conceito de gênero fundamentadas na Linguística de Texto, Gomes-Santos (2003) apresenta um quadro em que se podem ver diferentes combinações teóricas, destacando-se, particularmente, aquelas que de alguma forma apoiam-se nos conceitos de Bakhtin, em geral articulando suas concepções com noções teóricas de outras procedências. Reproduzo os dados do autor para evidenciar a centralidade de Bakhtin nas diferentes “sínteses” que se podem visualizar.

Quadro 4 – Aportes teóricos em estudos de gêneros

Aportes teóricos	No. de artigos científicos
1. Estudos em linguística textual e/ou análise da conversação conjugados a estudos de tendências variadas	31
2. Bakhtin; grupo de Genebra e/ou outros autores	26
3. Bakhtin e outros autores de tendências variadas	28
4. Estudos anglo-saxões (Fairclough, Swales, Bathia etc.) e/ou autores brasileiros de tendências variadas	20
5. Bakhtin; teoria do discursos de linha francesa e/ou estudos de história das ideias e mentalidades	12
6. Bakhtin e estudos de gênero anglo-saxões	7
7. Bakhtin e estudos em linguística textual e análise da conversação brasileiros	4
8. Grupo de Genebra e/ou outros autores	3
9. Escola francesa de análise do discurso e outros estudos enunciativo-discursivos	2

Fonte: Gomes-Santos (2003, p. 320)

De acordo com os dados, em uma amostra de 133 artigos científicos, 77 deles fazem referência a Bakhtin como seu aporte teórico, estabelecendo diálogos teóricos os mais diversos, em um vasto leque de combinações. Mais uma vez, os dados não apontam para uma síntese no sentido apontado por Bawarshi e Reiff (2013), mas para diferentes abordagens “mestiças”, nos termos de Motta-Roth (2008), reafirmando aqui, adicionalmente, a força e a influência representadas, no contexto brasileiro, pelo pensamento do teórico russo. De modo semelhante a Gomes-Santos (2003), também Silva e Bezerra (2014) confirmam o frequente apelo a Bakhtin por parte de pesquisadores que se dedicaram a realizar estudos voltados para gênero e ensino de língua, tanto em diferentes combinações teóricas como em abordagens baseadas unicamente no próprio Bakhtin.

Se, por um lado, o tratamento dado a Bakhtin como uma espécie de teórico de base para virtualmente qualquer abordagem de gênero o credencia a integrar toda tentativa de síntese dos estudos brasileiros, por outro lado, parece sugerir, pelo menos para pesquisadores iniciantes, a diluição das especificidades de cada teoria, visto que todas elas de alguma forma pareceriam originar-se de Bakhtin. A propósito disso, ressalte-se a incorporação crescente do autor também pelos teóricos internacionais de diversas tendências, em trabalhos mais recentes (o que obviamente sinaliza uma realidade diferente nos primeiros trabalhos desses autores). Como salienta Motta-Roth (2008, p. 354), “Bakhtin e Fairclough, antes ausentes, aparecem nos livros mais recentes de Swales (1990, 2004) e Bhatia (1993, 2004)” [...], bem como “nas obras mais recentes de linguistas sistêmico-funcionais, como Martin & Rose (2003)”.

Quanto aos PCN, cabe alguma discussão acerca da afirmativa de Bawarshi e Reiff (2013) de que os PCN “dinamizaram” os estudos de gêneros no Brasil. Não se trata, neste caso, de refutar a tese dos autores, mas de se perguntar: de que estudos de gêneros estamos falando? Com que foco e objetivo? Se, de um lado, a divulgação dos PCN plausivelmente foi um dos fatores a provocar o *boom* de estudos sobre gêneros que se verificou na última década e meia no país, por outro lado, não se pode esquecer que obviamente os gêneros já eram objeto de estudo independentemente dos PCN, bem como continuaram a sê-lo, mesmo diante de sua existência, visto que o interesse pelo tema não se restringe à parametrização do ensino de língua na educação básica, foco de preocupação dos PCN.

Resta pouca dúvida de que estudos de gêneros conduzidos com base no ISD, bastante numerosos no Brasil, em geral voltados para a educação básica, frequentemente terão os PCN como um referencial, conforme indicam os dados de Gomes-Santos (2003) e Silva e Bezerra (2014), já mencionados. Entretanto, estudos situados, por exemplo, nas tradições anglófonas do ESP e dos ERG, normalmente elegeem focos outros, sem relação necessária com a educação básica, como os gêneros acadêmicos, os gêneros profissionais, os gêneros públicos e aqueles ligados às novas mídias. Nesses casos, que representam boa parte do que se faz na pesquisa de pós-graduação brasileira, os PCN frequentemente não exercem nenhum papel digno de nota.

A “abordagem brasileira” em Bawarshi e Reiff (2013)

Visto que defendem a existência de uma abordagem brasileira responsável pela “síntese” das tradições linguísticas, retóricas, sociológicas e pedagógicas para o estudo de gêneros, parece pertinente se perguntar pelos reflexos dessa abordagem no panorama que os próprios autores traçam acerca das aplicações de teorias de gêneros em diversos contextos. Uma busca sobre as referências dos autores a pesquisadores brasileiros indica que os trabalhos mencionados são provenientes de três fontes: os números especiais, temáticos, dos periódicos *LI: Educational Studies in Language and Literature* (v. 9, n. 2, 2009), sob o tema “L1 studies in Brazil”, e *Linguistics and Human Sciences* (v. 3, n. 1, 2007), dedicado a estudos sobre “gêneros e modos sociais de ser”, além da coletânea *Genre in a changing world* (2009), todos constituídos por seleções de trabalhos previamente apresentados no IV SIGET, realizado em 2007 na cidade de Tubarão, sediado pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Do ponto de vista da representatividade regional, o número especial de *LI: Educational Studies in Language and Literature* contempla, em seus cinco artigos, pesquisadores de apenas três das cinco regiões brasileiras, e ainda assim de forma bastante desigual: três trabalhos são provenientes de universidades da região sul, um da região nordeste e um da região sudeste. No que concerne às perspectivas teóricas mobilizadas pelos autores, o ISD aparece em quatro trabalhos e a LSF, associada a aportes da Sociolinguística laboviana, em um deles, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição dos estudos de gênero em *LI...*

Quantidade de trabalhos	Região	Estados	Perspectivas teóricas	Universidades
3	Sul	Paraná Rio Grande do Sul	ISD	UEL UNISINOS UCS
1	Sudeste	Rio de Janeiro	LSF + Socio- linguística	PUC
1	Nordeste	Ceará	ISD	UFC

Fonte: elaborado pelo autor

A seleção dos trabalhos para o volume indicia a possível predominância da abordagem do ISD, em especial no que tange a abordagens focadas no ensino de língua. Entretanto, o fato de que, conforme os organizadores do volume, “o grupo que trabalha na perspectiva [do ISD] se tornou um dos mais produtivos e influentes” (BONINI; FIGUEIREDO; BAZERMAN, 2009, p. 2) não implica necessariamente uma “síntese” do ISD com outras perspectivas possíveis. Um breve olhar sobre esses estudos mostra que não existe tal diálogo ou que ele não desempenha um papel relevante nos trabalhos selecionados. Uma combinação de perspectivas teóricas é evidente apenas no trabalho que não se coloca na linha do ISD, mas adota a LSF em um diálogo claro com os trabalhos acerca da narrativa, vinculados à sociolinguística laboviana.

Longe de apontar para uma eventual “síntese”, os organizadores ressaltam que a pesquisa em língua materna no Brasil se orienta por “um mosaico de perspectivas”, de modo que os “muitos pontos de mútua colaboração e diálogo” (p. 2) existentes entre essas perspectivas não configuram necessariamente uma “síntese”. De toda forma, a seleção de trabalhos para o periódico, tal como feita, compreensivelmente contribui para se colocar em primeiro plano as pesquisas brasileiras baseadas no ISD, tornando difícil para o leitor estrangeiro formar uma visão mais abrangente da diversidade de perspectivas atuantes no país.

Quanto ao número temático de *Linguistics and Human Sciences*, há apenas um estudo de pesquisadora brasileira (PEREIRA, 2007) entre os cinco trabalhos selecionados, e este se orienta pela perspectiva da Sociolinguística Interacional para analisar o gênero entrevista psiquiátrica, em um enfoque que não aponta para nenhum empreendimento de síntese teórica, nem mesmo alude às teorias de gênero “clássicas”.

Já a coletânea *Genre in a changing world*, organizada por Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo, também publicada em 2009 com uma seleção de 24 trabalhos apresentados no IV SIGET, traz nove capítulos assinados por pesquisadores vinculados a cinco universidades brasileiras diferentes. Novamente, as mesmas três regiões brasileiras, a saber, sul, sudeste e nordeste, estão representadas, não havendo nenhum trabalho procedente do centro-oeste ou do norte. A distribuição de trabalhos por região é bastante desigual: são seis estudos procedentes da região sul, dois do sudeste e um do nordeste. Por si só, esse aspecto inviabiliza qualquer tentativa de generalização em termos de uma abordagem “brasileira” no sentido de uma perspectiva que se refira ao país inteiro.

Quadro 6 – Distribuição dos estudos de gênero em Bazerman, Bonini e Figueiredo (2009)

Quantidade de trabalhos	Região	Estados	Perspectivas teóricas	Universidades
6	Sul	Rio Grande do Sul Santa Catarina	LSF ESP + Teoria da Relevância ACD Círculo de Bakhtin	UFSM UNISUL
2	Sudeste	São Paulo	ESP Círculo de Bakhtin	UNESP UNICAMP
1	Nordeste	Pernambuco	ESP + ERG + Multi-modalidade	UFPE

Fonte: elaborado pelo autor

De qualquer forma, surpreende, no Quadro 6, a completa ausência do ISD, que seria a perspectiva dominante no país ou, como sugeriam Bonini, Figueiredo e Bazerman (2009, p. 2) noutra contexto, o grupo “que se tornou um dos mais produtivos e influentes” no Brasil. A meu ver, a estranheza se justifica, mesmo considerando que o volume em questão não apresenta um foco central no ensino, perspectiva privilegiada pelos autores cujos trabalhos se amparam no ISD. Obras e autores representativos do ISD até aparecem nas bibliografias de dois dos trabalhos que se apoiam teoricamente no Círculo de Bakhtin, mas de modo secundário, em geral na relação com ferramentas metodológicas para o ensino de língua, ocasiões em que se mencionam, por exemplo, as seqüências didáticas. No mais, o

que temos são as formas usuais de combinação entre teorias “clássicas” de gêneros e outras perspectivas, umas mais usuais, outras mais inusitadas. A combinação das perspectivas do ESP e dos ERG, por exemplo, tornou-se tão comum no Brasil que os pesquisadores nacionais chegaram a cunhar um termo específico para designar essa junção: a perspectiva “sociorretórica”. O quadro mostra que isso acontece em pelo menos um dos capítulos de *Genre in a changing world*, em que o pesquisador ainda acrescenta a perspectiva dos estudos da multimodalidade.

Em suma, a coletânea, a exemplo dos números especiais de *L1: Educational Studies in Language and Literature* e de *Linguistics and Human Sciences*, mostra duas possibilidades claras que costumam ser seguidas pelos pesquisadores: a primeira é a opção direta por uma teoria específica, em estudos nos quais se julga que a referida perspectiva dá conta da análise dos dados a que se destina, não importando se se trata de uma das quatro “escolas” clássicas ou de uma perspectiva diferenciada como a ACD, a abordagem do Círculo de Bakhtin ou a Sociolinguística Interacional; a segunda é a combinação de aportes teóricos, que podem envolver uma ou mais de uma das teorias “clássicas” e outras perspectivas como as teorias de multimodalidade ou a teoria da relevância, nos casos exemplificados na coletânea em foco. A natureza da combinação, nesse último caso, poderá ser orientada pelas próprias exigências do objeto de estudo.

Retornando ao motivo por que essas três obras foram brevemente resenhadas neste ensaio, se o conteúdo de *L1: Educational Studies in Language and Literature* justificaria a centralidade do ISD na proposição de uma “síntese brasileira” por Bawarshi e Reiff (2013), tal não aconteceria no que diz respeito a *Linguistics and Human Sciences* e a *Genre in a changing world*. Curiosamente, o ISD passa de perspectiva dominante na primeira obra para uma perspectiva ausente na segunda e terceira. E perspectivas completamente ausentes de *L1...* assumem papel de destaque na coletânea, como é o caso do ESP. O conjunto dos trabalhos, conseqüentemente, de forma alguma apontaria para uma “síntese brasileira” com a amplitude sugerida por Bawarshi e Reiff (2013) e até por Swales (2012).

Considerações finais

É possível que, ao final deste ensaio, pouco haja a oferecer a não ser mais perguntas do que aquelas que foram levantadas no início. O que

temos até agora nos estudos brasileiros de gêneros? Estamos próximos de uma síntese? Se estamos, de que tipo seria essa síntese? Ou temos e teremos apenas *sínteses* diversas? *Uma* síntese seria possível? E, se for possível, seria necessária? Por conta das considerações feitas ao longo deste trabalho, é possível sistematizar as seguintes observações.

Primeiro, confirmando minha impressão inicial, há que se concordar com Vian Jr. (no prelo) em que “é impossível falar de uma ‘abordagem brasileira’ aos estudos de gêneros como um rótulo uniforme, um sistema fechado, encapsulado em si mesmo” (p. 1). Não é possível visualizar ou descrever uma abordagem específica capaz de fazer justiça à complexidade e diversidade do trabalho que se faz com os gêneros no Brasil. Qualquer proposta nesse sentido se mostrará parcial e limitada.

Em segundo lugar, no entanto, é possível falar em termos de predominância ou de certas preferências teóricas que podem se mostrar típicas de parte dos estudos brasileiros. Uma delas é a recorrente menção a Mikhail Bakhtin e a suas concepções de linguagem, língua e gênero. Em todo mapeamento que se faça dos estudos de gêneros no Brasil, é altamente provável que abordagens baseadas em Bakhtin terão um lugar destacado, inclusive em estudos nos quais as teses bakhtinianas aparecem apenas como aquele “bom senso teórico” mencionado por Marcuschi (2008). Outra preferência mais ou menos clara no conjunto dos estudos brasileiros, mormente naqueles que se voltam para o ensino básico, é a opção pela perspectiva interacionista sociodiscursiva, inclusive pela indução produzida pelos PCN, nos quais a teoria se acha bem representada.

Em terceiro lugar, os dados referidos ao longo deste trabalho apontam para uma variedade de abordagens combinadas, muitas delas definidas *ad hoc*, certamente em função dos diferentes objetos de pesquisa e até mesmo das preferências teóricas de cada pesquisador. Entre essas combinações, ganhou alguma força no panorama brasileiro a chamada Análise Crítica de Gêneros, referida como uma associação de aportes teórico-metodológicos da Análise de Gêneros (= ESP), da Análise Crítica do Discurso e, eventualmente, dos Estudos Retóricos de Gêneros e do Interacionismo Sociodiscursivo, no caso de Motta-Roth (2008). Outra combinação frequente, como afirmei anteriormente, reúne as perspectivas do ESP e dos ERG sob o rótulo de “abordagem sociorretórica”. As possibilidades de combinação entre teorias (e respectivas metodologias), entretanto, são virtualmente inesgotáveis.

Finalmente, a julgar pelos trabalhos referidos neste estudo, outros pesquisadores simplesmente optam por uma perspectiva específica entre as possibilidades de estudos de gêneros, sem mostrar interesse pelo diálogo com outras teorias. No corpo deste trabalho, foram referidos estudos baseados unicamente na Linguística Sistêmico-Funcional, no Interacionismo Sociodiscursivo ou nas ideias do Círculo de Bakhtin, por exemplo. Entretanto, isso não significa que essas perspectivas não possam ser (e efetivamente não sejam) objeto de diálogos e combinações teóricas diversas a depender do objeto de estudo e do desenho de pesquisa estabelecido pelo pesquisador.

Embora deva ressaltar o caráter preliminar e ensaístico deste estudo, de modo que cabe ainda muita investigação empírica para que se possa chegar a conclusões mais firmes sobre as questões levantadas, até este ponto do nosso conhecimento, concordo com o ceticismo de Swales (2004, p. 3) sobre a possibilidade de uma teoria de gêneros “tamanho único” que seria “melhor” para todas as circunstâncias. Se uma pretensa “grande teoria de gêneros que dê conta da linguagem em toda a sua complexidade” (MOTTA-ROTH, 2008, p. 368) é vista com tanto ceticismo, por que deveria haver uma abordagem “brasileira” entendida como uma macroteoria conciliadora das principais perspectivas mundiais? O mais provável é que dificilmente teremos uma “síntese brasileira”, e sim as mais variadas sínteses, abordagens ou perspectivas, fruto de diálogo não só entre as teorias de gênero *stricto sensu* mas também entre essas e outras teorias, especialmente teorias do texto e do discurso.

Segundo Motta-Roth, a possibilidade da utilização de referenciais teóricos diversos, configurando “uma perspectiva mestiça, que mantém uma intertextualidade com autores de várias escolas, é a qualidade mais notável que a perspectiva dos estudos de gêneros tem a oferecer aos estudos da linguagem” (2008, p. 368). Como procurei deixar claro, eu diria que essa qualidade se evidenciará no delineamento de variadas perspectivas, mestiças ou não, e essa pluralidade será incontornável. Contudo, ainda que jamais cheguem a representar uma síntese das grandes perspectivas mundiais, se os estudos de gênero no Brasil forem capazes de empreender os diálogos necessários e pertinentes entre as diversas perspectivas e com outras abordagens que se fizerem necessárias, já terão o seu lugar no panorama mundial da pesquisa de gêneros plenamente justificado.

Referências

ARAÚJO, J.; BEZERRA, B. G. (Org.). Dossiê Biasi-Rodrigues. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 12, n.1, p. 181-364, jan./abr. 2012.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola, [2010] 2013.

BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.). *Genre in a changing world*. Fort Collins, West Lafayette: The WAC Clearinghouse, Parlor Press, 2009.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

_____. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

_____. *Interdiscursivity in critical genre analysis*. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D.; RAUEN, F. (Org.). In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON GENRE STUDIES (SIGET), 4., 2007, Tubarão/SC. Proceedings... Tubarão: Unisul, 2007. V. 1, p. 391-400.

BHATIA, V. K. *Towards critical genre analysis*. In: BHATIA, V. K.; FLOWERDEW, J.; JONES, R. H. (Ed.). *Advances in discourse studies*. London: Routledge, 2008. p. 166-177.

_____. *Análise de gêneros hoje*. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: EDUPE, 2009. p. 159-195.

_____. *Interdiscursivity in professional communication*. *Discourse and Communication*, v. 4, n. 1, p. 32-50, 2010.

_____. *Critical reflections on genre analysis*. *Ibérica*, n. 24, p. 17-28, 2012.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. *Propósito comunicativo em análise de gêneros*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BONINI, A. *Análise crítica de gêneros discursivos no contexto das práticas jornalísticas*. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Org.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 103-120.

BONINI, A. Critical genre analysis and professional practice: the case of public contests to select professors for Brazilian public universities. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 485-510, set./dez. 2010.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D.; BAZERMAN, C. Introduction. *L1: Educational Studies in Language and Literature*. v. 9, n. 2, p. 1-5, 2009.

BONINI, A.; FIGUEIREDO, D.; BAZERMAN, C. (Ed.). *L1: Educational Studies in Language and Literature: L1 studies in Brazil*. v. 9, n. 2, 2009.

CESPES, L. L. S. L. *Gêneros interpessoais e ensino: interação em práticas sociais*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2009. Dissertação (Mestrado) – UFRJ/FL/Programa de Letras Vernáculas/Língua Portuguesa, 2009.

COSTA, I.; BEZERRA, B. G. Análise crítica de gêneros textuais: o guia eleitoral recontextualizado. *Intersecções*, v. 6, n. 3, p.76-91, nov./2013.

FIGUEIREDO, D.; BAZERMAN, C.; BONINI, A. (Ed.). *Linguistics and Human Sciences*, v. 3, n. 1, 2007.

GOMES-SANTOS, S. N. A linguística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 44, p. 315-323, Jan./Jun. 2003.

HYON, S. Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, n. 30, p. 693-722, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J. E.; ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum, 2003.

MEURER, J. L. Análise crítica de gêneros textuais. In: INPLA, 11., 2001. *Caderno de Resumos*. São Paulo: PUC/SP, 2001. p. 202-203.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.

Meurer, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros com foco em notícias de popularização da ciência. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Org.). *Gêneros: um diálogo entre comunicação e linguística*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 121-143.

PEREIRA, T. C. The psychiatric interview: practice in/of the clinic. *Linguistics and Human Sciences*, v. 3, n. 1, p. 25-46, 2007.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. *Letra Magna*, v. 5, n. 11, p. 1-18, 2009.

SILVA, N. I.; BEZERRA, B. G. O conceito de gênero em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudos. In: APARÍCIO, A. S. M.; SILVA, S. R. *Gêneros textuais e perspectivas de ensino*. Campinas: Pontes, 2014. p. 17-48.

SILVEIRA, M. I. M. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

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

SWALES, J. M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, J. M. *A text and its commentaries: toward a reception history of "Genre in three traditions"* (Hyon, 1996). *Ibérica*, n. 24, p. 103-116, 2012.

VIAN JR., O. Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Eds.). *Trends and traditions in genre studies*. Edmonton, AB, Canada: Inkshed Publications. No prelo. p. 1-17.

Repensando o conceito de diglossia à luz de Michel de Certeau

Rethinking the concept of diglossia in light of Michel de Certeau

Miguel Afonso Linhares

IFRN

miguel.linhares@ifrn.edu.br

Claudiana Nogueira de Alencar

UECE

claudiana.alencar@uece.br

Resumo: O presente trabalho consiste em uma reflexão sobre o conceito de diglossia, uma palavra cuja especialização semântica nos estudos linguísticos se deu por Jean Psichari, em 1885. Não obstante, veio ganhar precisão teórica apenas em 1959, com Charles Ferguson. Depois da publicação do seu artigo, o conceito teve um sucesso imediato na Sociolinguística. Este artigo segue a esteira dessas discussões, com o objetivo de repensar o sujeito falante da “variedade baixa” ou “língua dominada”. Para tanto, valemo-nos da reflexão de Michel de Certeau (1994) sobre o cotidiano, especialmente das categorias de estratégia e de tática. Na primeira seção do artigo, traçamos um percurso pela história do termo *diglossia*, desde os seus significados nos primeiros testemunhos até a sua consolidação como conceito científico com Ferguson (1972[1959]) e Fishman (1967). A segunda é um encaminhamento à reflexão: expomos uma leitura crítica dos artigos mencionados e algumas críticas por parte de outros sociolinguistas. Na terceira, damos algumas informações sobre

o caso de *diglossia* que serve de fundamento e ilustração à reflexão: a *diglossia* espanhol-catalão na Catalunha. Enfim, na quarta, o leitor alcança a reflexão almejada: o sujeito falante da “variedade baixa” ou “língua dominada” não é um mero paciente em uma relação alto-baixo ou dominante-dominado, mas também um agente no campo hegemônico, que usa de táticas para contra-arrestar a dominação.

Palavras-chave: diglossia; catalão; Certeau.

Abstract: This paper aims to reflect about the concept of diglossia, a term whose semantic specialization in language studies was introduced by Jean Psichari in 1885. However, a precise theoretical definition came only by Charles Ferguson in an article published in 1959. Since this publication, the concept was immediately accepted and successfully applied in Sociolinguistics field. This paper follows these discussions in order to rethink the subject whose language is considered a “low prestige variety” or a “dominated language”. Therefore, we selected the reflections presented by Michel de Certeau (1994) about everyday life, especially two categories: strategy and tactics. In the first section, the discussion covers the history of the term diglossia, since its initial meaning up to its consolidation as a scientific concept as referred in Ferguson (1972[1959]) and Fishman (1967). In the second section, as an invitation to reflection, we expose a critical reading of these articles and some criticism from other scholars. In the third place, we provide some information about the case of diglossia, which forms the basis for this reflection, and exemplify it: the Spanish-Catalan diglossia in Catalonia. Finally, in the last section, the reader reaches the desired reflection: the speakers of a “low prestige variety” or “dominated language” is not a merely user in a high-low prestige variety or dominant-dominated language perspective, but also an agent in the hegemonic field, which is able to use tactics against the domination.

Keywords: diglossia; Catalan; Michel de Certeau.

Recebido em 25 de fevereiro de 2015.

Aprovado em 01 de julho de 2015.

Introdução

O presente trabalho consiste em uma reflexão sobre o conceito de diglossia, uma palavra originariamente grega cuja especialização semântica, designando algo passível de estudo linguístico, se deu por obra de Jean Psichari em 1885, que chamou por ela aos usos de duas variedades da língua grega, sensivelmente distintas, servindo uma e a outra a funções específicas. Não obstante, esse conceito veio ganhar precisão teórica apenas em 1959, por conta de Charles Ferguson, que o transformou em um conceito científico universalmente aplicável, sempre que houvesse as condições idôneas de aplicação.

A partir da publicação do artigo de Ferguson, o conceito de diglossia teve um sucesso imediato na Sociolinguística, tornando-se o ponto de partida não só de qualquer estudo sobre o fenômeno que ele mesmo designa mas também de qualquer discussão em torno da sua aplicabilidade. Este artigo segue a esteira dessa discussão, com o objetivo de repensar o sujeito falante da “variedade baixa”, conforme Ferguson (1972 [1959]), ou “língua dominada”, conforme Aracil (1982[1965]) e Ninyoles (1969). Para tanto, valemo-nos da reflexão de Michel de Certeau (1994) sobre o cotidiano, especialmente das categorias de estratégia e de tática.

Na primeira seção do artigo, traçamos um percurso pela história do termo *diglossia*, desde os significados que apresenta em testemunhos antes da sua especificação para nomear a realidade linguística da Grécia moderna até a sua consolidação como conceito científico com a obra de Ferguson (1972 [1959]) e a ampliação da sua aplicabilidade, bem como a sua diferenciação do bilinguismo por Fishman (1967). Devido ao fato de que os trabalhos desses autores são centrais na evolução do conceito, detemo-nos neles para alicerçar bem a reflexão pretendida.

A seção seguinte é um encaminhamento à reflexão: expomos uma leitura crítica dos artigos de Ferguson (1972 [1959]) e de Fishman (1967) e algumas críticas às suas definições de diglossia por parte de outros sociolinguistas, críticas que nos chamaram a atenção tanto pela sua transcendência dentro da Sociolinguística, como as de Aracil (1982[1965]) e Ninyoles (1969), como pela sua agudeza, como a de Hamel e Sierra (1983).

A terceira seção é a parte em que damos algumas informações sobre o caso de diglossia que serve de fundamento e ilustração à nossa reflexão: a diglossia espanhol-catalão na Catalunha. Escolhemo-la não só

por termos um bom conhecimento dela mas também porque, sem deixar de apresentar as condições mais marcantes de uma diglossia, ela afaste-se da definição fergusoniana-fishmaniana em mais de um aspecto, além de servir ao escopo deste trabalho igualmente em mais de um aspecto.

Enfim, na quarta seção, o leitor alcança a reflexão para a qual culmina este texto: o sujeito falante da variedade baixa ou língua dominada não é um mero paciente em uma relação alto-baixo ou dominante-dominado, mas é também um agente, que age no campo hegemônico, esquiva-se das estratégias dos agentes hegemônicos e usa de táticas para contra-arrestar a dominação. Nesse sentido, evocamos a diglossia espanhol-catalão na Catalunha para arguir que o hibridismo do espanhol falado pelos catalães pode ser uma tática mediante a qual eles mantêm a sua alteridade em face dos espanhóis.

Evolução do conceito de diglossia

O termo *diglossia* tem origem grega. Em grego, tem a forma *διγλωσσία*, a qual apresenta dois componentes: o prefixo *δι-*, por *δισ-*, que quer dizer “duas vezes”, e a raiz *γλωσσ-*, que quer dizer “língua”. A atestação remanescente mais antiga dessa palavra está na *Epístola de Barnabé*, na qual funciona como um substantivo correspondente ao adjetivo *δίγλωσσος*. Esse adjetivo designava propriamente a língua bifurcada de certos répteis, e, por metáfora, também a pessoas maledicentes, caluniadoras (cf. FERNÁNDEZ, 1995, p. 181-185).

No começo do século 19, mais precisamente em 1821, a Grécia tornou-se independente do Império Otomano, a cujo domínio pertencera desde a queda de Constantinopla, em 1453. No momento de escolher qual seria a língua oficial do novo estado, o grego vernáculo, ou *δημοτική γλώσσα* (“língua popular”), acumulava divergências sensíveis em relação à coine e ainda mais ao grego clássico. Foi-se formando, então, uma norma padrão fundamentada no léxico e na gramática do grego antigo, mas que satisfazia às necessidades comunicativas do mundo moderno. Essa norma padrão é conhecida como *καθαρεύουσα*, ou “língua purificada”. Ambos os códigos, *δημοτική* e *καθαρεύουσα*, eram considerados variedades da mesma língua grega, mas, na prática, os cidadãos gregos tinham uma língua materna, que empregavam nos âmbitos de uso informais, e tinham de aprender outra língua, que empregavam nos âmbitos de uso formais, a qual era, sem dúvida, semelhante, mas diferente em elementos tão básicos

quanto palavras como *água* (*νερό* no vernáculo e *ὕδωρ* no padrão) ou *casa* (*σπίτι* no vernáculo e *οἶκος* no padrão). Contudo, o uso da *καθαρεύουσα* não ficou isento de desacordo: logo se opuseram defensores e detratores (cf. FERGUSON, 1972).

No fim do século 19, um dos detratores era Jean Psichari, um helenista francês de origem grega, que, na página 211 dos seus *Essais de grammaire historique néo-grecque*, de 1885, diz o seguinte:

Somente hoje temos em torno de nós e ao alcance do ouvido o melhor critério para decidir com segurança que essa língua é uma língua artificial e de convenção. Esse critério é a língua moderna, a língua *populaire* que ouvimos falar todo dia. Por isso, quando encontramos em um autor a forma *ἔστί* ao lado da forma *εἶναι*, sabemos muito bem que *ἔστί* é uma forma trazida da escola, e que *εἶναι* é a única forma viva, pois é hoje a única forma empregada pelo povo. Aqui estamos em condições de discernir o verdadeiro do falso, e de fazer a separação das duas línguas (*apud* FERNÁNDEZ, 1995, p. 180, tradução nossa).¹

A essa observação acrescenta em nota que:

Como disse espirituosamente Roïdis em um recente artigo saído nos números 1056-1057, 16-17 de abril de 1885, do jornal *Akropolis*, sofre-se hoje de *diglossia* (*apud* FERNÁNDEZ, 1995, p. 180, tradução nossa).²

O citado por Psichari é o romancista grego Emmanouíl Roïdis. Dele é, portanto, o mérito de ter sugerido – não sem mordacidade – a palavra *διγλωσσία*, que referia às duas pontas das línguas de certos répteis

¹“Seulement aujourd’hui nous avons autour de nous, et à portée de l’oreille, le meilleur critérium pour décider avec certitude que cette langue est une langue artificielle et de convention: ce critérium c’est la langue moderne, la langue *populaire* que nous entendons parler tous les jours. Aussi dès que nous trouvons dans un auteur la forme *ἔστί* à côté de la forme *εἶναι*, nous savons très bien que *ἔστί* est une forme rapportée de l’école, et que *εἶναι* est la seule forme vivante, puisque c’est aujourd’hui la seule forme employée par le peuple. Ici nous sommes en mesure de discerner le vrai du faux, et de faire la séparation des deux langues”.

²“Comme l’a spirituellement dit M. Rhoïdis dans un récent article paru dans les numéros 1056-1057, 16-17 avril de 1885, du journal *Akropolis*, on souffre aujourd’hui de *diglossie*”.

e, por metáfora, à maledicência e à injúria, para dar nome ao estado sociolinguístico da Grécia, singular por haver o emprego de “duas línguas da mesma língua”. De outro lado, coube a Psichari perceber e fazer uso dessa sugestão, acunhando, ao mesmo tempo, uma forma francesa do termo, *diglossie*, pela qual passou a outras línguas europeias, inclusive ao português: *diglossia*. Em 1928, ele voltou a discorrer sobre o assunto valendo-se dessa palavra no jornal quinzenal “*Mercure de France*”:

Pedantes, em turbilhão, abateram-se sobre essa pobre Grécia, cuja clara vista obnubilaram completamente. Criaram a *diglossia*, veremos logo em quais condições precisas e sob a obsessão de quais miragens (*apud* FERNÁNDEZ, 1995, p. 176, tradução nossa).³

Assim, graças a Psichari, a palavra *διγλωσσία*, levada para o francês com a forma *diglossie*, foi cada vez mais tornando-se um termo técnico que distinguia a singularidade sociolinguística grega. Daí a estender-se a outras situações semelhantes foi um pulo. Efetivamente, de dezembro de 1930 a fevereiro de 1931, o arabista francês William Marçais publicou três artigos sobre o ensino da língua árabe nas colônias da França. O primeiro artigo intitula-se “*La diglossie arabe*”, mas a palavra *diglossia* vem aparecer apenas à página 121 do terceiro. Tratando das instruções oficiais para o ensino de segundas línguas, diz:

[...] são concebidas no seu conjunto para o ensino de línguas indo-europeias, que são faladas sensivelmente como são escritas, e não para um idioma semítico afligido por uma incurável *diglossia* (*apud* FERNÁNDEZ, 1995, p. 177, tradução nossa).⁴

Assim como na Grécia recém independente, nos países árabes viveu-se também o embaraço de o vernáculo (الدارجة [*ad-dārīja*] ou العامية [*al-‘āmmiyya*]) ter acumulado ao longo de muito tempo diferenças

³“Des pédants, en tourbillon, se sont abattus sur cette pauvre Grèce dont ils ont complètement obnubilé la claire vue. Ils ont créé la *diglossie*, nous verrons tout à l’heure dans quelles conditions précises et sous l’obsession de quels mirages”.

⁴“[...] elles sont conçues dans l’ensemble pour l’enseignement de langues indo-européennes que l’on parle sensiblement comme on les écrit, et non pour un idiome sémitique affligé d’une incurable *diglossie*”.

sensíveis em face da norma de prestígio e ser preciso ajustar essa norma de prestígio (الفصحى [*al-fuṣḥā*]) às necessidades comunicativas contemporâneas. Ao mesmo tempo, devia-se arcar com a consequência de estabelecer uma norma padrão que era quase outra língua para os falantes dos vernáculos árabes (cf. FERGUSON, 1972).

Este é, em suma, todo o contexto que favoreceu o próximo passo dado pelo sociolinguista norte-americano Charles Ferguson: dar ao termo *diglossia* uma conceituação científica no seio da Sociolinguística. Isso ele fez em um trabalho que publicou em 1959 com o título precisamente de “Diglossia”:

Diglossia é uma situação linguística relativamente estável em que, além dos dialetos primários da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade sobreposta, muito divergente, altamente codificada (amiúde gramaticalmente mais complexa), veículo de uma grande e respeitada parcela da literatura escrita, quer de um período anterior quer de outra comunidade de fala, e que é aprendida essencialmente pela educação formal e usada para a maioria dos propósitos escritos e formais, mas não é usada por nenhum segmento da comunidade para a conversação ordinária (FERGUSON, 1972 [1959], p. 244-245, tradução nossa).⁵

Para ilustrar essa definição, Ferguson evoca exatamente os estados sociolinguísticos da Grécia e dos países árabes, aos quais acrescenta os casos das comunidades falantes do vernáculo alemão na Suíça e do crioulo de matriz francesa no Haiti. Em todos esses lugares diferentes, empregava-se um código linguístico em âmbitos formais ao qual se pode chamar “variedade alta” ou “A” (o grego padrão, o árabe padrão, o alemão padrão e o francês padrão) e outros códigos linguísticos em âmbitos informais a cujo conjunto se pode chamar “variedade baixa” ou “B” (o grego vernáculo, o árabe vernáculo, o alemão vernáculo e o

⁵“Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any section of the community for ordinary conversation”.

crioulo). Não obstante, é evidente que a diglossia pode ocorrer em outros lugares, de modo que Ferguson discerne nove aspectos que a distinguem (cf. FERGUSON, 1972, p. 232-235).

O primeiro é a própria partição de papéis, ou funções sociais. Como dissemos, a variedade alta é usada em âmbitos como os serviços públicos e religiosos, a escolarização, a mídia, e a variedade baixa é usada em âmbitos como o lar ou o lazer.

O segundo é o prestígio. Ora, o próprio estabelecimento de uma norma padrão sensivelmente diferente do vernáculo demonstra que essa norma padrão goza de um prestígio enorme, em grande medida a reboque do prestígio da norma literária clássica em que se baseia. O próprio nome que a variedade alta recebe demonstra quão prestigiosa é: como se disse, *καθαρεύουσα* quer dizer “purificada”; *يحصص فالاً* significa “eloquente”, e o alemão padrão é chamado na Suíça *Schriftdeutsch*, ou seja, “alemão da escrita” (e *Hochdeutsch*, ou “alto-alemão”, de modo geral em todo o domínio linguístico). De outro lado, o vernáculo costuma ter tão pouco prestígio que embora a quantidade de diferenças justifique uma individuação e uma padronização à parte, a maioria dos seus falantes crê que não fala senão um código de segunda classe, despossuído do requinte necessário aos usos mais cultos (FERGUSON, 1972, p. 237-238).

Mas o que leva os falantes a conferir mais prestígio a certo código e menos a outros? Como dissemos, o prestígio da variedade alta deve-se mormente ao prestígio já consolidado do código que lhe serve de base, geralmente a norma literária clássica, cujo prestígio é, à sua vez, consequência da ótima fortuna crítica das obras escritas nela. Com efeito, esse é o terceiro aspecto que distingue a diglossia: a variedade alta costuma ser o veículo de uma literatura culta muito ampla e muito valorizada. Já na variedade baixa compõem-se, de costume, de obras da chamada literatura oral (FERGUSON, 1972, p. 238).

O quarto aspecto – o modo como cada variedade é aprendida pelo indivíduo diglósico – já foi enunciado indiretamente por meio dos termos pelos quais nos referimos à variedade alta e à variedade baixa. Perceba-se que antes de alcançar a teorização de Ferguson, referimo-nos à variedade baixa como o vernáculo, o que quer dizer que é ela, não a variedade alta, o código que os membros da comunidade diglósica adquirem normalmente como língua materna. Por conseguinte, a variedade alta costuma não ser a língua materna de ninguém, de modo que a sua aprendizagem se dá mediante a escolarização do indivíduo (FERGUSON, 1972, p. 239).

O ensino-aprendizagem da variedade alta em espaços de educação formal é facilitado, à sua vez, pelo fato de resultar de um processo de padronização pelo qual se produziram instrumentos normativos e didáticos, como gramáticas e dicionários. Pode haver mesmo uma instituição que tenha o poder de fixar a variedade alta e cancelar mudanças nela, como a Académie Française no caso do francês. Já a variedade baixa, é desprovida desses instrumentos, ou se os tem, não têm o caráter normativo das gramáticas e dos dicionários da variedade alta. Isso é, em suma, o quinto aspecto da diglossia (FERGUSON, 1972, p. 239-240).

O sexto consta do começo da definição de Ferguson: a diglossia é uma situação relativamente estável. Em outras palavras, onde há diglossia, ela tem durado por várias ou muitas gerações, e onde houve diglossia, ela durou igualmente por várias ou muitas gerações.

O sétimo, o oitavo e o nono aspectos respeitam à gramática, ao léxico e à fonologia de cada variedade, nessa ordem. Embora a norma padrão e o vernáculo sejam variedades de uma mesma língua, a diglossia, na teorização de Ferguson, ocorre precisamente porque há diferenças importantes entre as gramáticas e os léxicos de uma variedade e da outra. Isso é especialmente sensível em nível lexical: se alguém for produzir um texto sobre uma pesquisa científica na variedade baixa, sentirá falta dos termos técnicos necessários para tal; do mesmo modo, se for produzir um texto sobre a lida no campo na variedade alta, faltarão também palavras apropriadas. Quanto à fonologia, segundo Ferguson, as particularidades do sistema da variedade alta não formam senão um subsistema ou parassistema da variedade baixa (*Op. cit.*, p. 241-244).

Em 1967, outro sociolinguista americano, Joshua Fishman, publicou um artigo intitulado “Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism”, que constituiu outra virada no uso da palavra *diglossia*. À página 30, revisando o tratamento de John Gumperz⁶ sobre o assunto, Fishman afirma que esse linguista demonstrou

que a diglossia existe não só em sociedades multilíngues que reconhecem oficialmente várias ‘línguas’ [e não só em sociedades que utilizam uma variedade vernácula e outra clássica] mas também em sociedades que são multilíngues no sentido em que empregam dialetos distintos, registros ou

⁶Segundo Fernández (1995, p. 167), não se acha nos trabalhos de Gumperz essa intenção de ampliar a aplicação do conceito de diglossia.

variedades linguísticas de qualquer espécie diferenciadas funcionalmente (FISHMAN, 1967, p. 30, tradução nossa).⁷

Ferguson cingira a diglossia ao uso coordenado de dois códigos por uma mesma comunidade quando esses dois códigos são variedades da mesma língua. Fishman defende que a diglossia acontece independentemente dos estatutos dos códigos coordenados, ou seja, ele ampliou a aplicação do conceito. Da perspectiva de Fishman, a sociedade do Paraguai, onde o espanhol desempenha os papéis de uma variedade alta e o guarani, os de uma variedade baixa, é tão diglósica quanto as sociedades dos países árabes.

Não obstante, note-se que Fishman, como o próprio título do artigo sugere, se preocupa ainda com distinguir a diglossia do bilinguismo. Para ele,

o bilinguismo é essencialmente uma caracterização do comportamento linguístico individual, enquanto a diglossia é uma caracterização da organização linguística em nível sociocultural (FISHMAN, 1967, p. 34, tradução nossa).⁸

Isso não quer dizer que o bilinguismo não seja social segundo o entendimento de Fishman. Quer dizer que a diferença entre o bilinguismo e a diglossia está sobretudo no fato de que nesta os usos dos códigos implicados são pautados por diferentes funções sociais. Para Fishman, o bilinguismo e a diglossia podem, pois, ocorrer de forma exclusiva ou podem coocorrer.

Assim, há bilinguismo com diglossia quando a necessidade de conhecer e de empregar os códigos implicados em âmbitos de uso distintos abarca o conjunto da comunidade. Há bilinguismo sem diglossia quando, ao contrário, se usa mais de uma língua em uma comunidade, mas não há nem a necessidade de as conhecer nem de as empregar em âmbitos de uso distintos para o conjunto da comunidade. Há diglossia

⁷“that diglossia exists not only in multilingual societies which officially recognize several ‘languages’ [, and not only in societies that utilize vernacular and classical varieties], but, also, in societies which are multilingual in the sense that they employ separate dialects, registers of functionally differentiated language varieties of whatever kind”.

⁸“bilingualism is essentially a characterization of individual linguistic behaviour whereas diglossia is a characterization of linguistic organization at the sociocultural level”.

sem bilinguismo quando os códigos implicados são usados em âmbitos de uso distintos, mas o conjunto da comunidade não tem conhecimento deles. Não há nem bilinguismo nem diglossia quando a comunidade usa apenas uma língua (cf. FISHMAN, 1967, p. 29-30).

Exemplos de bilinguismo com diglossia são todos os casos que satisfazem tanto a definição de diglossia de Ferguson, em que os códigos são variedades da mesma língua (alemão padrão e alemão vernáculo na Suíça), como a ampliação dessa definição por Fishman (espanhol e guarani no Paraguai). Exemplos de bilinguismo sem diglossia são todos os casos em que uma população imigrante mantém o uso da sua língua vernácula em certo lugar, mas o conjunto da população desse lugar não precisa nem a aprender nem a usar. Exemplos de diglossia sem bilinguismo são raros hoje em dia, pois, para tal, a maior parte da comunidade deverá desconhecer o código que cumpre as funções de variedade alta. Algo assim teria acontecido na Rússia antes da Revolução, onde a elite falava francês, que o resto da população não sabia. Ainda mais raros são os casos de ausência de bilinguismo e diglossia, que se restringem a sociedades isoladas (cf. FISHMAN, 1967, p. 31-37).

Por mais que as teorizações do termo *diglossia* feitas por Ferguson e Fishman sejam contestáveis, como efetivamente foram e têm sido, continuam a ser o fundamento do que se entende até hoje por “diglossia”.

Críticas ao conceito de diglossia

Como expusemos na seção anterior, Ferguson não forjou o termo *diglossia* do nada, mas este já tivera o seu significado especializado para dar nome a um estado sociolinguístico bem determinado: os usos específicos da *καθαρεύουσα* e da *δημοτική* na Grécia contemporânea. Curiosamente, a própria comunidade diglósica prototípica veio contestar o começo da definição fergusoniana de diglossia em meados da década de setenta: a ditadura militar acabara havia dois anos; governava o primeiro-ministro Konstandínos Karamanlís e o Estado tinha uma nova constituição republicana. Nessa conjuntura, precisamente em 1976, uma lei aboliu o uso oficial da *καθαρεύουσα* em favor da *δημοτική*.

Mas o declínio da *καθαρεύουσα* e a ascensão da *δημοτική* não se deram da noite para o dia. A consumação da mudança foi abrupta, mas o processo dela não. Desde o fim do século 19, ou seja, desde o próprio momento quando Roídis e Psichari usaram a palavra *διγλωσσία* para

designar o estado sociolinguístico da Grécia, esse estado foi tornando-se cada vez menos diglótico, foi apresentando cada vez menos aqueles aspectos que, segundo Ferguson, configuram a diglossia. Quando publicou o seu primeiro artigo sobre o assunto, em 1959, a *δημοτική* gozava já de considerável prestígio na sociedade grega, isso porque os escritores foram tornando-o paulatinamente veículo de expressão literária, o que produziu uma incipiente padronização (portanto uma diferenciação léxico-gramatical de base socioletal) que permitiu o seu ensino-aprendizagem pela educação formal. É claro que Ferguson não poderia ter previsto que a diglossia grega acabaria desaparecendo ao cabo de dezessete anos, mas certamente era um estado que se mostrava progressivamente menos estável.

Por outro lado, nos países árabes a diglossia permanece, mas também aí há apertos ou folgas na hora de aplicar a teorização de Ferguson sobre esse assunto. Se se enfoca o estado sociolinguístico dos países do Magrebe (ocidente do mundo árabe), constata-se que não se usam aí apenas o árabe padrão e o árabe vernáculo mas também línguas que são faladas aí desde antes da islamização – as línguas berberes – e uma língua implantada pela colonização europeia mais recente: o francês, e todas participam do jogo diglótico. Há aí um verdadeiro solapamento de diglossias: o francês tem mais prestígio que o árabe padrão, este tem mais que o árabe vernáculo, este tem mais que a língua berbere (cf. SRHIR, 2005).

Não obstante, a limitação mais relevante, e também a mais tácita, da definição de Ferguson é o fato de depender de um problema da Linguística muito mais polêmico. Convém lembrar que, para Ferguson, a diglossia ocorre quando os códigos implicados são variedades da mesma língua. Mas o que distingue certo código como uma língua ou uma variedade de uma língua? Com efeito, um dos exemplos de Ferguson é o estado sociolinguístico do Haiti, onde o francês padrão seria a variedade alta e o crioulo seria a variedade baixa. Ora, é altamente questionável, de qualquer perspectiva, tratar o francês padrão e os crioulos de matriz francesa, não só o haitiano, como variedades de uma mesma língua.

Quanto à teorização de Fishman, resolveu em parte o problema dos estatutos dos códigos implicados no estado de diglossia: variedades da mesma língua ou línguas diferentes. Em parte porque se bem a aplicação do conceito no seu, digamos assim, “teto” (quando os códigos têm relação genética distante ou mesmo não têm) é fácil, permanece a possibilidade de a questionar no seu, digamos assim, “piso” (quando os códigos são

considerados variedades de uma mesma língua). Se um estado diglótico como o do Paraguai é indubitável, poder-se-ia questionar se há diglossia na relação entre o português brasileiro padrão e o português brasileiro vernáculo.

Por outro lado, essa teorização criou outros problemas. Perceba-se que a distinção entre as quatro situações sociolinguísticas que Fishman definiu – bilinguismo com diglossia, bilinguismo sem diglossia, diglossia sem bilinguismo e ausência de bilinguismo e diglossia – fundamenta-se sobre a extensão da comunidade em que uma ou outra situação se dá. Ora, a presença de uma população aloglota dentro de certa comunidade é um exemplo de bilinguismo sem diglossia com base na perspectiva de que essa população faz parte de uma comunidade na qual não há nem a necessidade de conhecer nem a necessidade de usar a língua de tal população. Contudo, também se pode assumir a perspectiva de que tal população forma uma comunidade por si, no seio da qual não ocorre bilinguismo sem diglossia, mas bilinguismo com diglossia, posto que dentro dela há a necessidade de conhecer e de usar a língua vernácula de origem e a língua vernácula da comunidade maior com funções sociais distintas. Do mesmo modo, se se considerarem comunidades por si as populações que usam línguas diferentes no estado de diglossia sem bilinguismo, ocorre ausência de bilinguismo e diglossia em cada uma, pois nelas é necessário conhecer e usar somente cada uma a sua própria língua.

Na verdade, o próprio fato de Fishman discernir o bilinguismo e a diglossia como fenômenos distintos é por si bastante interessante. Curiosamente, do ponto de vista etimológico, a palavra latina *bilinguis* é como que uma tradução da palavra grega *δίγλωσσος*, uma tradução até mesmo da forma, pois o prefixo *bis-* equivale a *δι-*, que tem o mesmo significado de “duas vezes”, e a raiz *lingu-* equivale a *γλωσσ-*, que tem o mesmo significado de “língua”. Efetivamente, a palavra *bilinguis* queria igualmente dizer “que tem duas línguas, maledicente, caluniador”. Se bem o substantivo derivado fosse *bilinguitas*, o fato é que os termos *diglossia* e *bilinguismo* significam, etimologicamente, o mesmo, e o emprego de ambos acarreta a mesmíssima limitação: o pressuposto de uma dicotomia, quando a realidade sociolinguística costuma apresentar uma paisagem bem mais complexa do que uma relação binária (cf. FERNÁNDEZ, 1995, p. 181-185).

Enfim, cumpre esclarecer que para tecer essas críticas não é preciso estudar com afinco especial a literatura sobre a diglossia posterior a Ferguson (1972 [1959]) e Fishman (1967). O próprio Ferguson (1972 [1959])

demonstrou que estava consciente das falhas da sua teorização ao procurar antecipar-se à maioria das críticas que acabamos de tecer ao longo de todo o seu texto, mas sem oferecer uma contra-argumentação *avant la lettre*.

Sem dúvida, um dos aspectos da teorização fergusoniana da diglossia que incomodou mais os sociolinguistas que depois se dedicaram ao assunto foi a estabilidade, entendida como uma fronteira pacata entre os códigos envolvidos. Assim, quase ao mesmo tempo em que Fishman (1967) publicava o seu primeiro artigo sobre o conceito, dois sociolinguistas espanhóis, Lluís Vicent Aracil (1982[1965]) e Rafael Ninyoles (1969), naturais de uma região, Valência, onde a relação entre o uso da língua alta, o espanhol, e da baixa, o catalão (chamado aí valenciano), é tensa até hoje, desenvolveram a noção de “conflito linguístico”: a diglossia é um conflito entre os usos de duas línguas, em que o uso de uma “língua dominante” (geralmente, a língua alta) vai sobrepondo-se ao uso de uma “língua dominada” (geralmente, a língua baixa). O conflito pode ser manifesto ou latente, mas independentemente disso, ele evolui em direção à “substituição linguística”, ou seja, à suplantação do uso de uma língua pelo da outra, a não ser que se leve a cabo a favor da língua dominada uma política de “normalização linguística”, isto é, a sua padronização, o que abrange tanto a sua codificação quanto a extensão do seu uso a âmbitos que até então lhe estavam vedados.

Outro aspecto que suscitou a crítica de outros sociolinguistas foi o fato de os códigos envolvidos em uma diglossia serem tratados como categorias discretas. Marcellesi (1981, p. 8, tradução nossa) argumenta: “Os elementos dos códigos linguísticos são amiúde mais ou menos A, mais ou menos B, mais ou menos prestigiosos, mais ou menos minorizados”.⁹ Empregando a mesma palavra que esse autor, a “mixagem” (*mixage*) é constitutiva da linguagem. Daí outro sociolinguista francês, Lambert-Félix Prudent (1981), defender que a diglossia não consiste em uma dicotomia entre um “acroleto” e um “basileto”, mas trata-se mais propriamente de um *continuum* de “mesoletos”, também a necessidade de discernir o “interleto”, isto é, o uso linguístico híbrido resultante da diglossia. Tendo estudado a diglossia entre o uso do francês e do crioulo na Martinica, ele conclui:

⁹“Les éléments des codes linguistiques sont souvent plus ou moins A, plus ou moins B, plus ou moins prestigieux, plus ou moins minorés”.

Tendo partido em busca da fronteira entre as glossias martiniquesas, não achamos nem linha de fratura nítida nem sistema escalonado. Rejeitaremos, pois, retomar por conta própria e sem precauções adjetivais firmes o velho conceito colonial de diglossia, que mascara mais que resolve problemas, e ficaremos por enquanto com a noção de zona interletal (PRUDENT, 1981, p. 34, tradução nossa).¹⁰

Hamel e Sierra (1983) entendem que as falhas das teorizações da diglossia feitas por Ferguson e Fishman não são senão reflexo de uma dificuldade geral por parte do pensamento ocidental de lidar com a heterogeneidade da linguagem, da qual o multilinguismo é uma das manifestações. Não é à toa que na mitologia judaico-cristã o fato de os homens falarem várias línguas é um castigo divino: a contingência, constitutiva da prática languageira humana, sempre foi vista como caos.

Esses autores argumentam ainda que as teorizações de Ferguson (1972 [1959]) e Fishman (1967) estão a serviço de quem detém a hegemonia em uma comunidade diglósica, pois ao suporem um funcionalismo idílico, dão aparência de naturalidade a certa ideologia acerca do uso de dois ou mais códigos linguísticos em uma comunidade, segundo a qual um código deve ser usado para fazer umas coisas e outro, para outras. Os autores contra-arrestam essa ideologia, argumentando que os otomis, povo indígena do México, empregam tanto o otomi como o espanhol no discurso dominante e no dominado, ou, em outras palavras, nem toda prática discursiva ligada à cultura otomi tradicional é realizada em otomi, nem toda prática discursiva ligada à cultura nacional mexicana é realizada em espanhol.

Já Manzano (2003) opõe-se à definição da diglossia como uma situação. Para ele, a expressão *situação linguística* é uma tentativa de domar e emoldurar o uso de uma ou mais línguas de modo a servir bem a um estudo científico de base positivista. No entanto, o uso de uma ou mais línguas acontece pela confluência de forças diversas, que o tornam

¹⁰“Parti à la recherche de la frontière entre les glossies martiniquaises, nous n’avons rencontré ni ligne de fracture nette, ni système échelonné. Nous refuserons donc de reprendre à notre compte et sans précautions adjectivales fermes le vieux concept colonial de diglossie qui masque plus de problèmes qu’il n’en résout, et nous nous tiendrons pour l’heure à la notion de zone interlectale” (PRUDENT, 1981, p. 34).

eminentemente instável. Em vez disso, o autor citado prefere falar de *paisagem linguística* (ou *sociolinguística*). A metáfora é feliz por ser facilmente compreensível: é fácil discernir uma ordem em uma paisagem reduzida dentro de uma moldura; ao contrário, é difícil dar conta da complexidade de uma paisagem vista ao vivo.

Para ilustrar a sua argumentação, o autor evoca o uso do francês e do gallo no oriente da região francesa da Bretanha. É um caso de diglossia “clássica”, isto é, de diglossia tal como definida por Ferguson (1972[1959]), envolvendo variedades da mesma língua: o francês é a variedade alta e o gallo, a baixa. Não obstante, Manzano observa que esses dois códigos não são duas categorias discretas, mas duas práticas que se imbricam: elementos *gallésants* podem aparecer até no francês usado pela elite de Rennes, a capital da região. Mesmo em casos de diglossia fishmaniana, envolvendo línguas diferentes, Manzano (2003, p. 9-13) faz ver que a situação é uma redução de uma paisagem mais complexa: dissemos antes que em Marrocos há um solapamento de diglossias consistentes em usos do francês, do árabe padrão, do árabe vernáculo e do berbere. Na verdade, isto é um pedaço da paisagem sociolinguística marroquina, a que se vê nas zonas mais urbanizadas; em contrapartida, nos vales do Alto Atlas se usa quase somente o berbere, ou seja, vai-se de uma situação “pluriglóssica” a uma outra quase “monoglóssica”.

Com efeito, as paisagens sociolinguísticas podem apresentar-se tão barrocas que fica difícil discernir até mesmo qual código é a variedade alta em relação a outro, a baixa. Evocamos a paisagem sociolinguística do Marrocos, onde mais que uma diglossia ocorre uma “poliglossia”, em que o francês é “A” em relação ao árabe padrão, que é “A” em relação ao árabe vernáculo, que é “A” em relação ao berbere. Tabouret-Keller (2006) expõe o caso da região italiana do Vale de Aosta, cuja língua vernácula é um dialeto franco-provençal, chamado tradicionalmente aí *patoué* (da palavra francesa *patois*), porém há cinco séculos a língua oficial tem sido o francês, ao qual se agregou mais recentemente o italiano, por ser um território da Itália desde 1861. O autor vale-se de uma pesquisa feita em 2002, segundo a qual para 63% da população o italiano é a língua materna, para 23,63%, o franco-provençal e para apenas 1,2%, o francês. Assim, não se sabe muito bem qual é a posição do francês, porque para a generalidade da população ele não é senão uma língua segunda aprendida na escola. Está mais ou menos presente como língua alta devido à sua condição de língua cooficial, porém não há uma demanda efetiva do seu uso como “A”.

A diglossia espanhol-catalão na Catalunha

O catalão é hoje a língua vernácula do Departamento dos Pireneus Orientais (salvo a região de Fenouillèdes,¹¹ de língua vernácula occitana), na França; do Principado de Andorra, que é um Estado soberano; da comunidade autônoma da Catalunha (salvo a comarca do Vale de Aran, também de língua vernácula occitana), de um conjunto de municípios da comunidade autônoma de Aragão, conhecido como Franja de Aragão, por estarem rentes à fronteira com a Catalunha, da maior parte da Comunidade Valenciana (salvo as comarcas mais ocidentais e meridionais, de língua vernácula castelhana), de um conjunto de aldeias da região de Múrcia, localizado na serra de El Carxe,¹² e da comunidade autônoma das Ilhas Baleares, na Espanha; da cidade de Alghero,¹³ na ilha da Sardenha, que é uma região autônoma da Itália. Mais adiante o leitor encontrará as informações sobre o reconhecimento oficial e o uso do catalão em cada um desses territórios.

O catalão individualizou-se em face do latim no mesmo estado sociopolítico das demais línguas românicas, isto é, desde o Império Romano seguiu-se escrevendo em uma norma padrão que era a continuação da língua que os grandes escritores dos séculos 1 a.C. e 1 d.C. tinham empregado, ou seja, o latim clássico, enquanto a fala continuou a mudar até a própria comunidade romper, no século 9, com a norma literária, considerando desde então que o que falava era outra língua, o romance. Trata-se do testemunho do Artigo 17 dos cânones do Concílio de Tours, de 813, que chama *rustica romana lingua* à língua falada, na qual os clérigos deviam pregar (cf. NADAL, 1992; BADIA I MARGARIT, 2004, p. 65-108, 123-128).

Não obstante, os falantes dos romances (ou vulgares) demoraram mais cinco séculos a conceder a mesma dignidade do latim à sua língua e a distinguir os seus falares com a condição de línguas diferentes. Nesse caso, trata-se da onda de codificação que teve lugar no fim do século 14 e durante o 16, quando se escreveram os primeiros tratados de ortografia, de gramática e em defesa de certas línguas vulgares. Todavia, se no momento da “emergência” o que distingue, do ponto de vista social, uns

¹¹Fenolhedés, em occitano, e Fenolledès, em catalão.

¹²El Carxe, em catalão.

¹³L’Alguer, em catalão.

romances e outros é a data, em uns casos mais adiantada e em outros mais serôdia, no momento da codificação havia romances em que se tinha acumulado um patrimônio literário considerável e que tinham sido assentados em um centro de poder, e outros que, ofuscados por esses, permaneceram, como ainda permanecem, à margem, mergulhando em outra diglossia, ocupando essa outra língua românica que alcançava a codificação o papel que fora do latim. Do primeiro caso, podem-se citar o português, o castelhano (mais tarde também “espanhol”), o francês, o toscano (mais tarde “italiano”). Do segundo, o leonês, sob o espanhol; o occitano, sob o francês; o vêneto, sob o italiano. A singeleza da história do catalão começa por aqui (cf. NADAL, 1999).

Por um lado, a sua comunidade rejeitou, em princípio, o cultivo da poesia culta nele, usando o occitano, vizinho e quase gêmeo, mas desenvolveu uma prosa que sobressai perante outras coevas em língua vulgar porque veiculou, inclusive, a especulação filosófica (obra de Raimundo Lúlio), terreno privado da língua culta, o latim. Quando a poética trovadoresca se abriu ao *Dolce Stil Novo* italiano, trocou o occitano pela língua vernácula e engendrou um poeta influente no humanismo ibérico: Ausiàs March (cf. BADIA I MARGARIT, 2004, p. 183-288).

Por outro lado, às vésperas da onda de codificação, a comunidade catalanófono rompeu a tradição literária ao rechaçar a poética trovadoresca sob a escusa de que estava escrita em uma língua antiga, o “limusino”. Cabe lembrar que o *continuum* geoletal catalão não correspondia a um só ente territorial, mas a reinos autônomos, federados sob um mesmo monarca: a Coroa de Aragão. A codificação poderia, então, ter-se feito a partir do centro de poder que constituía a corte, como ocorrera, a propósito, na prosa, cujos cultores dispunham do modelo de língua da Chancelaria Real, outro fator favorável que possuía a língua catalã para a sua codificação. Contudo, no século 16 não havia mais centro de poder que coerisse o *continuum*, já que ele estava fora, em Castela, devido à união da Coroa de Aragão com esta outra, centro que atraía a comunidade catalanófono a si e à língua que emanava: o castelhano, que logo se tornaria a expressão de uma literatura pujante. Consequência de tudo isso é que ficou à margem da onda de codificação e foi sendo sujeitado a uma diglossia com o castelhano que veio consolidar-se em 1707-1716, quando o rei Filipe V, que venceu a Guerra de Sucessão Espanhola e instaurou a dinastia de Bourbon, aboliu as instituições dos estados da antiga Coroa de Aragão, inclusive o uso oficial do catalão (cf. NADAL, 1992).

Portanto, o catalão acabou a Idade Média com plenas condições de se tornar uma das “grandes” línguas românicas, mas perdeu tudo ao longo da Idade Moderna, de modo que, ao começar a Idade Contemporânea, achava-se na condição social de um dialeto. Porém, nesse momento, a comunidade catalanófono, que mantinha bem viva a lembrança do esplendor medieval, não só recobrou o cultivo literário da sua língua – a *Renaixença* – como também, a partir disso, construiu uma identidade nacional alternativa à espanhola, promovida pelo nacionalismo estatal. Foi precisamente no momento em que o nacionalismo catalão, ou catalanismo, alcançou o poder em 1907, restaurando administrativamente a Catalunha na forma da “mancomunidade” em 1914, que os catalães, sob a liderança de Enric Prat de la Riba, o *seny ordenador* (“siso ordenador”), aproveitaram o ensejo e deram outra guinada à história da sua língua. Prat não fundou nenhuma academia nova (já havia a Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, ligada à ideologia tradicionalista dos *Jocs Florals* (“Jogos Florais”)), mas uma instituição de pesquisa, à qual entregou a autoridade de codificar o catalão: o Institut d’Estudis Catalans (IEC), cuja Seção Filológica foi criada em 1911. Na execução da tarefa, cujo primeiro produto foram as *Normes ortogràfiques* de 1913, impôs-se outro sisso ordenador: Pompeu Fabra, que publicou, a serviço do IEC, a gramática normativa (*Gramàtica catalana*) e o dicionário normativo (*Diccionari general de la llengua catalana*), respectivamente em 1918 e 1932 (cf. BADIA I MARGARIT, 2004, p. 477-562).

Quando toda a construção política do catalanismo desmoronou em 1939, início da ditadura nacionalista do general Francisco Franco, a obra de Fabra era tão firme que acabou consolidando-se pelas penas de todos aqueles que se opuseram à conjuntura cultivando literariamente a língua catalã. O segredo do seu sucesso não foi apenas o seu rigor filológico mas também, e julgo que decisivamente, a sua atitude perante a padronização, o que vem opor a padronização do catalão à do galego, ocorrida no mesmo quadro histórico, político e social que é a Espanha: enquanto a comunidade galegófono legitimou a diglossia ao padronizar o galego como se vinha escrevendo, isto é, com base na norma padrão do castelhano, a comunidade catalanófono, pelo trabalho de Fabra, procurou padronizar o catalão como se não tivesse havido a Decadência literária, como se não estivesse sujeito ao castelhano. O catalão deveria ser tão diferente e tão independente deste como qualquer uma das demais “grandes” línguas românicas (cf. LAMUELA; MURGADES, 1984).

Hoje, a língua catalã possui algum grau de reconhecimento oficial em todos os territórios onde é língua vernácula: é a única língua oficial no Principado de Andorra; é oficial com o castelhano nas comunidades autônomas espanholas da Catalunha, das Ilhas Baleares e Valenciana; deve ser promovida e pode ser usada pelo governo municipal em Alghero; é protegida nos municípios aragoneses que compõem a Franja de Aragão; é promovida no departamento francês dos Pireneus Orientais. Contudo, o catalão não é falado, hoje, pela generalidade dos habitantes desses territórios. A porcentagem de falantes varia de uma grande maioria na Franja de Aragão (88,8%), na Catalunha (84,7%) e em Andorra (78,9%) a pouco mais que a metade em Alghero (61,3%) e na Comunidade Valenciana (58,4%) e a uma minoria no departamento dos Pireneus Orientais (37,1%). Isso se deve, sobretudo, a duas causas: a imigração e a ação do Estado (cf. QUEROL, 2007, p. 184).

De fato, desde o fim da Segunda Guerra Mundial todos os territórios de língua catalã receberam uma grande quantidade de imigrantes aloglotas que, como o catalão estava arrincoado à informalidade, não precisaram aprendê-lo. Os catalófonos acomodaram-se à ideia de que eram eles que tinham de usar a língua estatal para comunicar com quem não sabia a sua. De fato, 55,4% da população do departamento dos Pireneus Orientais não nasceu aí, 50,9% da população de Andorra, 40,1% da população das Ilhas Baleares, 34,4% da população de Alghero, 31,1% da população da Comunidade Valenciana, 28,1% da população da Catalunha e 11% da população da Franja de Aragão (cf. QUEROL, 2007, p. 19).

Segundo Querol (2007, p. 187), a interação linguística na comunidade catalanófona pauta-se pelas normas sociais seguintes:

- i. entre pessoas que consideram que o catalão é a sua língua, a interação dá-se quase exclusivamente nessa língua, salvo em Alghero, onde o italiano penetrou até mesmo aí;
- ii. entre pessoas que consideram que o catalão é a sua língua e outras que consideram que a sua língua é a oficial do Estado, dá-se majoritariamente nessa outra língua;
- iii. entre os jovens, há uma tendência a passar à língua do interlocutor em Andorra e na Catalunha; e
- iv. há um número elevado de pessoas que passam ao catalão quando, tendo começado uma conversa na língua oficial do Estado, o interlocutor lhe responde em catalão, pelo que se

supõe que poderia haver mais interação em catalão se se mantivesse o seu uso nessa situação.

Repensando o sujeito falante da variedade baixa / língua dominada

Na seção anterior, fizemos um percurso crítico sobre o conceito de diglossia que se estendeu desde as próprias brechas da sua construção por Ferguson (1972[1959]) e Fishman (1967) até leituras que a questionaram de modo mais perspicaz, pelos seus pressupostos. A crítica que viemos apresentar neste trabalho procede de ainda mais longe, pois parte do questionamento da própria episteme da Sociolinguística. Efetivamente, já em 1984 Gimeno Fernández (p. 61, tradução nossa) arguia que

[o]s fenômenos do multilinguismo – o bilinguismo, em geral – são demasiado complexos e diversos para serem interpretados de uma perspectiva disciplinar. Inicialmente poderíamos assumir que a repartição dos usos linguísticos é social e a sua descrição corresponde à sociologia, a filiação diferencial das suas aplicações é linguística, e a análise dos seus polos de repartição corresponde à psicologia da *comunidade de fala* e do falante. Igualmente outros aspectos do problema, como as questões pedagógicas, políticas, jurídicas, geográficas e culturais não deveriam faltar em qualquer reflexão séria.¹⁴

Nesse sentido, a minha crítica da diglossia segundo Ferguson (1972[1959]) e Fishman (1967) ultrapassa não só as fronteiras da Sociolinguística, mas da própria Linguística: fundamentamo-nos na reflexão de Michel de Certeau (1994) acerca do cotidiano.

¹⁴ “[l]os fenómenos del multilingüismo – o bilingüismo, en general – son demasiado complejos y diversos para ser interpretados desde una perspectiva disciplinaria. Inicialmente podríamos asumir que la repartición de los usos lingüísticos es social y su descripción corresponde a la sociología, la filiación diferencial de sus aplicaciones es lingüística, y el análisis de sus polos de repartición corresponde a la psicología de la *comunidad de habla* y del hablante. Asimismo otros aspectos del problema, como las cuestiones pedagógicas, políticas, jurídicas, geográficas y culturales no deberían faltar en cualquier reflexión seria”.

Ao longo de todo este trabalho, temos empregado repetidamente a palavra *uso*. O objeto da reflexão de Certeau (1994) é precisamente o uso. A vivência humana constitui-se de usos, de fazeres, ou, mais precisamente, de um constante e variado “fazer com”. Quando Aracil (1982[1965]) e Ninyoles (1969) elaboraram a noção de conflito linguístico, deram uma boa precisão sociológica ao conceito de diglossia, que tinha um embasamento estritamente funcionalista, e que com os termos *alto* e *baixo* acabou institucionalizando a crença de que há códigos linguísticos superiores e outros inferiores, para dizer o mínimo. Contudo, afora o questionamento da estabilidade, a noção de conflito linguístico consiste tão somente em uma troca de termos convenientes à hegemonia por outros convenientes àqueles que defendiam a cultura sujeita a um jugo colonial: “variedade alta” por “língua dominante” e “variedade baixa” por “língua dominada”. Não obstante, a base dicotômica da diglossia acabou reforçando-se: há um agente, o dominante, e um paciente, o dominado. Falando de usos, Certeau (1994) convida precisamente a refletir que o dominado não é tão dominado quanto parece à primeira vista.

A paisagem sociolinguística que escolhemos para dar fundamento e exemplo da nossa crítica – os usos do espanhol e do catalão na Catalunha – é especialmente apropriada, porque há aí um reconhecimento legal de que apenas uma das línguas é a própria da comunidade: trata-se do Parágrafo 1 do Artigo 6 do Estatuto de Autonomia da Catalunha, que estabelece que a língua própria da Catalunha é o catalão. Isso pressupõe que a presença da língua oficial do Estado é tida como uma imposição colonial, que não participa da identidade nativa. Muito curiosamente, Certeau (1994, p. 99-100) vale-se de um conceito ao qual chama *próprio* para argumentar que o receptor não é apenas um receptáculo, mas um receptor que “faz com” o que lhe é transmitido coisas que o tornam agente dentro da própria relação em que parece ser apenas paciente. Certeau (1994, p. 92-93) dá o exemplo do sucateiro, que refuncionaliza o que recebe da indústria de peças metálicas. O sucateiro é partícipe do sistema hegemônico ao mesmo tempo que está submetido a ele. A diferença entre a agência da indústria de peças metálicas e a do sucateiro reside no fato de que este age em um espaço e em um tempo que pertencem àquela, ou, empregando o referido conceito de *próprio*, a indústria de peças metálicas tem um *próprio*, enquanto o sucateiro age no alheio. À agência no “*próprio*”, dá Certeau (1994, p. 97-106) o nome de estratégia e, à no alheio, o de tática:

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. [...] As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um “golpe”, aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 1994, p. 102).

Cumpra reconhecer que o par *próprio* x *alheio* não deixa de constituir categorias dicotômicas, às quais nos temos contraposto. Não obstante, em vez de o rejeitar, cremos que convém aceder ao raciocínio de Mignolo (2003, p. 150, tradução nossa), segundo o qual pode ser coerente, mesmo de uma perspectiva crítica, “[p]ensar a partir de conceitos dicotômicos em lugar de ordenar o mundo em dicotomias”.¹⁵

Portanto, quando um catalão diz – em espanhol – algo como:

- *sí* [p^o rɔ] *hay també* (por *sí*, [‘pero] *hay también*);
- [‘ara] *no son comunistas* (por [a‘ora] *no son comunistas*);
- *ves que hay* [‘barjus] (por *ves que hay* [‘barjos]);
- *el conoces* (por *lo conoces*)
- *es drogan muchísimos, los italianos que vienen aquí, alucinas* (por *se drogan muchísimos, los italianos que vienen aquí, alucinas*);
- *l’único que veo es...* (por *lo único que veo es...*);
- *depén a qué zona te vayas* (por *depende a qué zona te vayas*);
- *lo hacían siempre, cada noche, cada noche* (por *lo hacían siempre, todas las noches, todas las noches*);
- *¡molt bé!* (por *¡muy bien!*);
- *a casa per deberes* (por *en casa por deberes*);
- *hay días que plego a las 8 y 20* (por *hay días que salgo a las 8 y 20*), (apud WIELAND, 2008, p. 155-179),

submete-se a uma dominação, mas também lhe dá um golpe astucioso, empoderando a sua posição de fraco. No momento em que o catalão se comunica em espanhol, integra-se à comunidade de língua espanhola,

¹⁵“Pensar a partir de conceptos dicotómicos en lugar de ordenar el mundo en dicotomías.”

hegemônica no Estado do qual é cidadão, mas o hibridismo do espanhol que usa conserva a sua alteridade em face dos demais espanhóis, ou, dito de outra maneira, conserva a sua identidade distintiva, que a dominação procura, precisamente, esconder ou apagar. Submete-se à dominação, mas ao mesmo tempo a subverte a favor de si. A diglossia entre o uso do espanhol e do catalão na Catalunha é o efeito de estratégias do Estado espanhol com o fim de estabelecer um Estado jacobino, que se identifica com uma só nação e uma só língua. O hibridismo do espanhol usado pelo catalão é uma tática que contra-arresta a diglossia. Como dissemos antes, o dominado não é tão dominado assim, mas (re)age e tira proveito da sua fraqueza.

O hibridismo como tática apresenta ainda outro aspecto interessante: também é um contraponto à ideologia que exclui o imposto pela dominação do próprio, ou seja, ao preceito tácito, mesmo negado, de que não se pode ser catalão senão falando catalão, preceito que é verdadeiro, visto que é uma demanda social constatável, mas que é questionável na medida que a estratégia de uniformização é burlada.

Considerações finais

Apesar do rio de tinta que as críticas às definições de diglossia segundo Ferguson e Fishman já verteram, tal conceito continua a ser muito pertinente como ponto de partida de uma reflexão sobre os usos de dois ou mais códigos linguísticos em uma comunidade, o que, de resto, caracteriza, hoje, a maior parte das paisagens sociolinguísticas pelo mundo. Não há por que deixar de se falar em diglossia para nomear essas paisagens sociolinguísticas, contanto que o sociolinguista esteja comprometido com afinar cada vez mais o seu aparelho teórico-metodológico para não subestimar a complexidade da diglossia.

O conceito linguístico de diglossia foi desenvolvido originariamente para nomear uma realidade particular, em que uma comunidade empregava duas variedades consideravelmente diferentes da mesma língua, cada uma julgada apropriada a certos âmbitos, constituindo a fronteira entre esses âmbitos principalmente a formalidade. Trata-se, como já se sabe, da realidade da Grécia após a formação do Estado grego moderno.

Por semelhança com essa realidade, o conceito começou a ser empregado para designar outras realidades, até a incipiente ciência sociolinguística perceber que ele poderia servir ao seu escopo. Porém,

ao mesmo tempo que supria uma necessidade teórica, a cientificização desse conceito acarretou o problema de lidar com a contingência do uso da linguagem, algo especialmente difícil, já que não requer apenas uma teoria de pontas bem amarradas (o que, de resto, nem a de Ferguson (1972 [1959]) nem a de Fishman (1967) são), mas uns pressupostos teóricos suficientemente maleáveis. Alguns autores que resenhamos sumariamente procuram fazer isso, mantendo-se dentro da disciplinaridade da (Socio) Linguística. Nós, em contrapartida, escrevemos estas linhas para uma reflexão mais ousada, que recorreu ao pensamento de Michel de Certeau (1994), portanto fora da (Socio)Linguística estrita, para repensar principalmente o sujeito falante da “variedade / língua baixa” ou “língua dominada”.

O repensar esse sujeito leva-nos ao entendimento de que ele não é apenas um paciente das relações assimétricas de poder constituídas pela diglossia e que a constituem mas também um agente que dribla as estratégias dos agentes hegemônicos, refuncionalizando-as em proveito próprio. Trouxemos essa reflexão para o estudo da diglossia, observando que o hibridismo presente no espanhol falado pelos catalães pode constituir uma tática mediante a qual o sujeito falante da “língua dominada” pode, ao mesmo tempo, aceitar o jogo diglósico e burlá-lo, pois, se esse jogo se encaminha, em última instância, à incorporação do diferente (o catalão aloglota), ao igual (a comunidade hispanófono), o diferente permanece, assim, diferente, ainda que aparentemente incorporado.

É claro que esta reflexão não pretende, absolutamente, questionar a legitimidade de uma política com o fim de “normalizar” o uso do catalão, porque a alteridade dos catalães em face dos espanhóis também se pode manifestar falando espanhol. O hibridismo desse espanhol é uma tática mediante a qual se mantém essa alteridade, porque há uma assimetria: uma assimetria linguística entre o espanhol e o catalão que constitui e é constituída por uma assimetria política entre a Espanha e a Catalunha, as quais a sociedade catalã tem todo o direito de questionar e mudar se assim o desejar.

Referências

ARACIL, L.V. (1965). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana, 1982, p. 23-28.

BADIA I MARGARIT, A. M. *Moments clau de la història de la llengua catalana*. València: Universitat de València, 2004.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. In: GIGLIOLI, P. P. (Org.). *Language and social context: Selected readings*. Baltimore: Penguin, 1972. p. 232-251.

FERNÁNDEZ, M. Los orígenes del término diglosia: Historia de una historia mal contada. *Historiographia Linguistica*, v. 22, n. 1-2, p. 163-195, 1995.

<http://dx.doi.org/10.1075/hl.22.1-2.07fer>

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 2, p. 29-38, 1967.

<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>

GIMENO FERNÁNDEZ, F. *Multilingüismo y multilectismo*. E.L.U.A., n. 2, p. 61-89, 1984.

HAMEL, R. E.; SIERRA, M. T. Diglosia y conflicto intercultural: La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*, n. 8, p. 89-110, 1983.

LAMUELA, X.; MURGADES, J. *Teoria de la llengua literària segons Fabra*. Barcelona: Quaderns Crema, 1984.

MANZANO, F. *Cahiers de sociolinguistique*, n. 8, p. 1-15, 2003.

MARCELLESI, J.-B. Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches. *Langages*, v. 15, n. 61, p. 5-11, 1981.

<http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1981.1865>

MIGNOLO, W. D. *Historias locales / dise-os globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

NADAL, J. M. *Llengua escrita i llengua nacional*. Barcelona: Quaderns Crema, 1992.

NADAL, J. M. Normativa i història de la llengua. In: FELIU, Francesc; JUHER, Cristina (Org.). *La invenció de les llengües nacionals*. Barcelona: Quaderns Crema, 1999.

NINYOLES, R. *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre, 1969.

PRUDENT, L.-F. Diglossie et interlecte. *Langages*, v. 15, 1981, p. 13-38.
<http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1981.1866>

QUEROL, E. (org.). *Llengua i societat als territoris de parla catalana a l'inici del segle XXI: L'Alguer, Andorra, Catalunya, Catalunya Nord, la Franja, Illes Balears i Comunitat Valenciana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2007.

SRHIR, A. M. La diglosia y la poliglosia como proceso de subordinación lingüística: estudio del caso de Marruecos. *Estudios de Dialectología Africana y Andalusí*, n. 9, p. 139-149, 2005.

TABOURET-KELLER, A. À propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre “haute” et “basse”: ses sources et ses effets. *Langage et société*, v. 4, n° 118, p. 109-128, 2006.

WIELAND, K. Transgresiones lingüísticas bidireccionales: el lenguaje juvenil entre el castellano y el catalán. In: SINNER, C.; WESCH, A. (Ed.). *El castellano en las tierras de habla catalana*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, 2008. p. 155-17

Cenas Pedagógicas da Escola de um Centro Sócio-educativo: a aula como (não) acontecimento

School Pedagogical Scenes of a Socio-Educational Center: the class as (not) a happening

Ernesto Sérgio Bertoldo

UFU

esbertoldo@gmail.com

Resumo: Neste artigo, problematizo a relação com o saber, em uma aula de língua portuguesa e em uma aula de língua inglesa, em nível médio, ministradas por professores que trabalham em uma escola regular, localizada em um Centro Sócio-educativo, destinado a menores infratores, em uma cidade do interior de Minas Gerais. O espaço discursivo da escola está constituído por aquilo que também constitui as escolas das redes públicas no Brasil: os alunos estariam fadados ao fracasso escolar. Constitui nosso argumento que a relação com o saber encontra lugar privilegiado na sala de aula. É na sala de aula que o aluno pode ter um contato-confronto com saberes específicos por meio de atividades intelectuais que, em alguma medida, implicam o seu sucesso ou o seu fracasso escolar. Em minhas análises das aulas, mobilizo a Análise do Discurso de orientação pecheutiana em sua interface com conceitos da psicanálise lacaniana. O discurso como “acontecimento”, assim como a relação com o saber e a transferência constituem os principais conceitos norteadores da análise. Os resultados indicam que não é possível dizer que as aulas se constituem como um acontecimento no sentido de fazerem confrontar uma memória e uma atualidade, uma vez que entre professores

e alunos não foi possível observar a existência de um laço suficientemente forte que pudesse articulá-los, fazendo com que os dizeres dos professores ecoassem nos alunos, de forma a produzir efeitos de sentido que abrissem a possibilidade de (re)produção de um saber.

Palavras-chave: discurso; ensino; laço social; acontecimento.

Abstract: This article discusses the relationship of young offenders who attend to a regular school within a social-educational center and their teachers with knowledge, focusing a Portuguese language class and an English language class at high school level, in a city in Minas Gerais, Brazil. The discursive space of the school is constituted by what also constitutes public school system in Brazil: the students who attend the public schools system would be doomed to academic failure. Our point is that the relationship of these participants with knowledge finds a special environment in the classroom. It is in the classroom that students can have a confrontation with specific intellectual activities that, to some extent, can render their success or their failure. The analyses of the classroom events presented here are based on the Discourse Analysis as undertaken by Pêcheux in its interface with Lacanian psychoanalysis concepts. Discourse as an “event”, as well as the relationship to knowledge and transference, are the main guiding concepts of this article. The results indicate that it is not possible to say that the classes under analysis are constituted as an “event” in the sense that they confront a memory and an actuality. It was not possible to see the existence of a sufficiently strong bond among teachers and students that could make the teachers produce effects of meaning that would open the possibility of production of some knowledge.

Keywords: discourse; teaching; social bond; happening.

Recebido em 07 de maio de 2015.

Aprovado em 01 de setembro de 2015.

“Uma aula interessante é aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber”¹

Introdução

Constitui meu argumento, neste artigo, a compreensão de que a relação com o saber encontra lugar privilegiado de efetivação na sala de aula. É na sala de aula que o aluno pode ter contato-confronto com saberes específicos a partir de atividades intelectuais que, em alguma medida, implicam sucesso ou fracasso escolar.

Se é verdade, então, que as atividades intelectuais produzidas na sala de aula constituem peça fundamental para uma relação produtiva² com o saber, cabe questionar o que levaria um aluno a se dedicar (ou não), a se interessar (ou não) pelos estudos.

Charlot (2005, p. 54) utiliza um termo que julgo apropriado para esta reflexão, qual seja, *mobilização*, para fazer pergunta semelhante: o que levaria um aluno a mobilizar-se intelectualmente ou não? Argumenta o autor que falar em mobilizar-se seria mais apropriado, dado que “a ideia de mobilização remete a uma dinâmica interna, à ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza”.

Essa ideia de mobilização implica que o aluno se comprometa com uma atividade intelectual, engajando-se em uma situação de aprendizagem produzida na sala de aula. Para que isso aconteça e tenha algum efeito, as situações de aprendizagem na sala de aula devem fazer sentido para o aluno, permitindo que ele se aproprie de um determinado saber.

Concordo com Charlot (2005, p. 55) quando discute essa questão, trazendo à tona um problema que a ela se associa: “muitos alunos têm o desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual.” Decorre dessa problematização, a pergunta que o autor faz e que constitui um desafio para os professores na sala de aula: “De onde e como vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber? De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios?” Em outras palavras, o autor lança o desafio de

¹Charlot, B. (2005, p. 54)

²Produtiva no sentido de que traga para o aluno algo da ordem do novo, o que equivale dizer algo que faça com que o aluno possa se deslocar, (re)inventando maneiras de ser outras a partir de sua relação com o saber na escola.

fazer com que uma aula seja o encontro do saber e do desejo.

Outra questão que se relaciona à mobilização e, em decorrência, à apropriação do saber diz respeito à natureza específica das atividades intelectuais que são produzidas na sala de aula. De acordo com Charlot (2005, p. 55), para terem eficácia, “essas atividades devem respeitar certas normas, impostas pela própria natureza dos saberes que devem ser apropriados”. Assim, os alunos, para apropriarem-se do saber, devem ser orientados sobre o fato de que as atividades encerram modos de dizer próprios que as constituem. Subjaz a isso o desejo, uma vez que não se pode ter a garantia de que essa apropriação do saber ocorra de tal forma que possa fazer alguma diferença na vida do aluno na escola e, principalmente, fora dela. Trata-se de uma relação com o saber a ser construída, conquistada pela mobilização de seu desejo de aprender, que se supõe em operação.

Assim sendo, neste artigo, problematizo a relação com o saber, em uma aula de língua portuguesa e em uma aula de língua inglesa, em nível médio, ministradas por professores que trabalham em uma realidade particular, especificamente em uma escola regular, localizada em um Centro Sócio-educativo, destinado a menores infratores, em uma cidade do interior de Minas Gerais.

A realidade particular a que me refiro diz respeito ao fato de que o espaço discursivo da escola desse Centro Sócio-educativo está fortemente constituído pelo dizer que, em geral, também constitui as escolas das redes públicas no Brasil: os alunos que ali se encontram estariam fadados ao fracasso escolar.

Na contramão de uma posição determinista, que entenderia a escola como impotente frente às desigualdades sociais, o que se faz importante discutir, tanto com professores quanto com alunos, seria o que ambos fazem, ou podem fazer, com as posições sociais em que se encontram. De uma parte, os adolescentes encarcerados que vivem uma situação de conflito acirrada, justamente por sua condição de encarcerados, e, de outra, os professores que se veem às voltas com essa realidade para a qual não há uma receita pronta que lhes pudesse garantir modos de atuação em que fosse possível inserir os alunos no jogo discursivo das relações pedagógicas na sala de aula.

Essa é uma questão a ser enfrentada no espaço discursivo da sala de aula da escola do Centro Sócio-educativo. Este artigo busca, então, contribuir para o estabelecimento de um debate que possa permitir a

professores e alunos re-inventarem sua condição de estar em relação na sala de aula.

A aula como (não) acontecimento

Pêcheux (1990), em sua obra intitulada *Discurso: estrutura ou acontecimento?*, aborda o discurso pela via da relação entre estrutura e acontecimento. Acontecimento, para o autor, é conceituado como o ponto de encontro entre “uma atualidade e uma memória”³ (p.17). Esse conceito de acontecimento interessa para a presente discussão na medida em que implica o confronto de dizeres em um determinado momento sócio-histórico.

Em decorrência, para que em uma aula esteja presente a dimensão do acontecimento, é preciso que haja um confronto entre os interlocutores que lá estão, fazendo com que aquilo que se enuncia, que se constitui pela via de uma memória, seja confrontado a uma atualidade, possibilitando a produção de sentido. Em outras palavras, se o professor faz comparecer na sala de aula, pela via da memória, saberes advindos do legado da cultura, colocando-os em confronto com a realidade vivida por seus alunos, (re)atualizando-os, pode ser atribuído o caráter de acontecimento à aula. A aula como acontecimento constituir-se-ia, assim, como um espaço em que os saberes⁴ estariam em um movimento de constante (re)atualização.

Ocorre, no entanto, que construir uma aula como acontecimento não é tarefa apenas do professor. Ao contrário, é na relação entre o professor, o aluno e o material didático que essa possibilidade pode concretizar-se e alguma produção de sentido advir. Nesse sentido, professor e aluno são corresponsáveis pelo acontecimento da aula.

³ Tomo o conceito de memória, tal qual o entende Gregolin (2001, p.21): aquilo que “diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se através dessa interpretação”.

⁴ Estou operando com o conceito de relação com saber tal como define Charlot (2005, p. 45): “A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação”.

Contribuem, sobremaneira, para o entendimento dessa questão, os conceitos de discurso, elaborados por Pêcheux e Lacan. O conceito de discurso como efeito de sentido entre interlocutores, elaborado por Pêcheux (1990), coaduna-se com o conceito de discurso de Lacan (1992) como laço social, uma vez que, para que haja algum efeito de sentido entre interlocutores, é preciso que, entre eles, haja algum laço que os articule previamente. A esse respeito, Riolfi (1999, p.41) esclarece que um conceito não exclui o outro:

A noção de discurso tal qual formulada na AD (ou seja, a de efeito de sentido entre interlocutores) não é a mesma formulada por Lacan (ou seja, aquilo que faz laço social), sendo que, entretanto, uma noção não exclui a outra. Ao contrário, parece haver aí uma relação de subordinação lógica da noção de discurso, tal como tratada na AD, à noção de discurso de Lacan, pois só se realizam efeitos de sentido entre interlocutores, uma vez que estes já tenham estabelecido algum laço entre si pelo discurso.

A constituição de uma aula como acontecimento, dessa maneira, depende de uma relação, como dito anteriormente, em que professor e aluno estão engajados pela via de um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores, ou seja, entre professor e aluno na sala de aula.

Estar engajados pela via de um laço que possa fazer com que o discurso na / da sala de aula produza efeitos entre os interlocutores implica, tanto para o professor quanto para o aluno, assumir posições discursivo-enunciativas que os coloquem no exercício de seus papéis na sala de aula. Eis aí a razão pela qual uma aula como acontecimento não pode se constituir unilateralmente.

A constituição da aula como acontecimento implica ainda que as relações pedagógicas vivenciadas entre professor e aluno na sala de aula sejam afetadas pela transferência.⁵ Isto porque qualquer possibilidade de transmissão de um saber na escola (sala de aula) comporta algo da ordem do inconsciente, dado que, como afirma Riolfi (1999, p. 74), “o surgimento da transferência ocorre por um efeito de mudança de laço social pelo estabelecimento de um laço que permita ao sujeito a palavra, uma vez que há transferência em toda fala”.

⁵Lacan (1991).

Esse efeito de mudança de laço social que advém da transferência, conforme postula Riolfi, é fundamental para que deslocamentos nas relações pedagógicas entre professor e aluno aconteçam na sala de aula. No caso específico deste estudo, isso se torna, a meu ver, uma condição para que posições deterministas em relação ao ensino e à aprendizagem dos adolescentes infratores sejam (re)pensadas em outras bases que se revertam a favor dos menores encarcerados.

Para reforçar a importância das implicações da transferência para o êxito das relações pedagógicas e, em decorrência, para a transmissão do(s) saber(es), trazemos a reflexão de Riolfi (1999, p. 74) quando aborda as considerações de Melman sobre o conceito de transferência:

A condição estrutural mínima para a transferência é o fato de que um sujeito, em sua “normalidade neurótica”, sempre que dirige a palavra para seu semelhante (eixo $a \rightarrow a'$) está referenciado a uma alteridade (A). Assim sendo, dado que o inconsciente é um saber, este sujeito em sua fala, sempre produzirá saber. Entretanto, dado que quem o faz é o sujeito do inconsciente aquele que enuncia (um *eu*) não tem condição de reconhecer a si próprio como o sujeito desse saber. Dessa maneira, para poder reconhecer esse saber como tal, ele necessita atribuí-lo a um sujeito diferente de si próprio – que pode ser, nas palavras de Melman, o primeiro que lhe passar na frente, um analista, geralmente, ou no contexto específico daquele que está sendo formado, seu professor.

Por conseguinte, o aluno pode reconhecer no professor um sujeito suposto saber. Em outras palavras, ele pode ter em vista que o professor sabe algo dele (um saber inconsciente) que o mobiliza a olhar para onde o professor olha. Assim, é possível que o aluno possa entender que haja sentido em estudar, ou mesmo, dedicar-se a aprender saberes produzidos na e pela cultura que, aparentemente, não lhe diriam respeito.

Esse processo de transferência nas relações pedagógicas parece constituir, portanto, um elemento-chave para que haja mobilização tanto da parte do aluno quanto do professor, o que, mais uma vez, faz vir à tona a consciência de que não se trata de um processo que pode ser levado a termo unilateralmente. Ademais, considerar que a aula como acontecimento depende, em alguma medida, da instauração de um processo de transferência afasta a insistência de

fornecer explicações metodológicas sobre os problemas referentes às relações pedagógicas, comumente apreendidas em vários trabalhos de pesquisa.

Cenas pedagógicas em um centro sócio-educativo

Inicialmente, faz-se necessário tecer algumas considerações sobre o modo de funcionamento das aulas que serão objeto de análise.

As aulas⁶ de língua portuguesa e de língua inglesa, recortadas para análise, seguem um padrão de funcionamento e de organização que se repete, resguardadas as suas idiossincrasias, tanto em uma língua quanto em outra. Além das transcrições das aulas, comporão a análise algumas observações que decorreram do fato de eu ter assistido a essas aulas na condição de pesquisador, no momento da coleta de material para pesquisa.

Em geral, quando se pensa em uma aula, pensa-se no cumprimento de alguns rituais próprios da sala de aula já explorados em pesquisas diversas sobre o assunto. Cicurel (2002), por exemplo, destaca os seguintes. Inicialmente, o professor anuncia o tópico de estudo daquela aula específica. Em seguida, desenvolve a aula, fazendo com que haja produção e compreensão acerca do assunto que está sendo tratado, para que, posteriormente, parta para a avaliação da produção do aluno até o final daquela aula específica.

Apesar de não ser imprescindível estar comprometido com esse ritual proposto por Cicurel (2002), uma vez que outras maneiras são possíveis e admissíveis na organização de uma aula, observei um funcionamento próprio nas aulas de língua portuguesa e de língua inglesa a que assisti. Vejamos, então, a dinâmica desse funcionamento em aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, selecionadas para a constituição do *corpus* para essa análise.⁷

⁶Os nomes que aparecem na transcrição das aulas são fictícios.

⁷Para efeitos de análise, recortamos sequências discursivas intituladas de excertos. Foram usadas as seguintes convenções para a transcrição: P: professor; A: alunos; Pesq.: pesquisador; Ag.: agente; (XXX): inaudível; []: falas sobrepostas.

Excerto 1

A aula de Língua Portuguesa

P: Vamos começar a aula de hoje.

A: Por quê?

P: Por quê?

A: Isso aí é gravador, é?

Pesq.: É um gravador, é hoje tá todo mundo sendo gravado.

A: Beleza (xxx)

P: Ele já assistiu aula antes, lembram?

A: Já!

Pesq.: Eu acho que foi na aula de Inglês um dia.

A: Foi.

Pesq.: Foi, vocês estavam lá na outra sala. É que a gente faz umas pesquisas pra conhecer o funcionamento da escola.

A: Pra melhorar alguma coisa pra gente?

Pesq.: quem sabe?

A: Ah!

Pesq.: Vamos ver o que que dá.

A: Ou, as (xxx).

P: Oh! Sim hoje.

[]

P: Dentro desse quadro. Esse quadro, eu posso encher ele aqui umas dez vezes.

A: Ah não professora!

P: (xxx)

A: Esse quadro aí, não sei não!

P: é!

A: (xxx)

P: E o quê?

A: (xxx)

Comentário do pesq.: A professora aguarda o restante dos alunos chegarem.

P: Hoje são 11 do 11 do 11.

A: Oh, esse quadro aí é escuro, hein?

P: Antes não tinha, né?

A: não tinha.

Comentário do pesq.: A professora começa a escrever no quadro. Silêncio na sala.

Como podemos observar na transcrição, há uma primeira conversa entre a professora e os alunos que, neste caso específico, refere-se ao pesquisador presente na sala de aula, o que era de se esperar porque, via de regra, a presença de um pesquisador na sala de aula, desperta normalmente a curiosidade dos alunos.⁸ No entanto, a professora apenas anuncia o início da aula: “*P: Vamos começar a aula de hoje*” sem, no entanto, anunciar o tópico que seria tratado na aula, o que culmina com a professora passando a matéria no quadro. Passar a matéria no quadro constitui uma regularidade nessas aulas.

Na aula de Língua Inglesa, o ritual de início se caracteriza pelo convite, o que parece propiciar um andamento mais marcado dos procedimentos pedagógicos que se seguem. Vejamos.

Excerto 2

A aula de Língua Inglesa

[...]

A: Oh, gente vamo entrar pra sala.

P: Eh... pessoal, bom dia.

A: Bom dia!

P: Eh... na última aula pessoal a gente, vocês copiaram os exercícios.

A: Foi.

P: ficou faltando terminar de copiar o número 3, né?

A: Ah, eu acho que eu já acabei. Não sei.

A: Mas eu acho que não copiei tudo não.

P: Não, você copiou só o enunciado do 3.

Comentário do pesq.: Uma pessoa interrompe a aula perguntando de um aluno. Silêncio na sala de aula.

A: É só isso aqui, professor?

P: É, ficou faltando só o número 3, eu vi que vocês copiaram só o enunciado do 3. Vou terminar de passar o número 3, que na verdade são poucos.

A: Não dá pra passar os exercício tudo?

P: O número 3 na verdade... eh... vocês vão passar o exercício o exercício anterior...

A: Pra forma negativa?

⁸É importante observar, que, neste excerto, há interlocução entre alunos e pesquisador, o que também se notou em outras aulas, mas que se caracterizou como um evento não ritualístico nas aulas objeto de análise.

P: Isso, pra forma negativa usando a forma contraída. Então tá faltando o número 4.

A: O 3 e o 4?

P: Isso. Tem o número 4. Então vocês saltem 7 linhas do número 3 pra o número 4. Aí depois eu vou dar um tempinho pra vocês responderem e eu vou corrigir, tá certo?

Comentário do pesq.: Silêncio na sala de aula.

P: Viu pessoal, a letra A (xxx) tá certo?

A: certo.

Comentário do pesq.: O professor continua passando exercícios no quadro e a sala está em silêncio.

Vale apontar, inicialmente, que os alunos não saem da sala de aula com o seu material em mãos, uma vez que todo o material didático fica guardado na escola e o acesso a ele ocorre somente no momento das aulas. Dessa forma, há também um ritual de acesso ao material, que (re)constitui o aluno como indivíduo sob suspeição, a quem é negado o direito de propriedade de seu próprio conhecimento fora da sala de aula, o que diferencia este espaço discursivo de outros ambientes escolares.

Entretanto, à semelhança do que pode ocorrer em outros contextos escolares, o professor inicia a aula conclamando os alunos a entrarem para a sala de aula. Faz uma lembrança a eles sobre o que foi visto na aula anterior, numa tentativa, a meu ver, de dar a garantia da continuidade de um trabalho já iniciado e, portanto, o reconhecimento de que um processo de aprendizagem está em andamento, o que é um primeiro indício de que o professor pretende mobilizar os alunos ao engajamento intelectual. “A: *Oh, gente vamo entrar pra sala.* P: *Eh... pessoal, bom dia.* A: *Bom dia!* P: *Eh... na última aula pessoal a gente, vocês copiaram os exercícios.*”

Após chegarem a um acordo sobre até que ponto o conteúdo havia sido “trabalhado”, o professor começa, assim como fez a professora de língua portuguesa, a passar a matéria no quadro.

Sigamos, então, para ver como a aula de língua portuguesa continua a se desenvolver.

Excerto 3**A aula de Língua Portuguesa****Comentário do pesq.: Silêncio na sala.**

A: Joga no computador.

P: Dá pra ver?

A: De boa, tudo e mais um pouco.

Comentário do pesq.: Silêncio na sala.

A: E o jogo de futebol hoje, nem corri.

Comentário do pesq.: Risos dos alunos

P: Vocês fizeram Educação Física ontem?

A: Aham.

Comentário do pesq.: Sala em silêncio

P: Tá tão (xxx)

A: (xxx)

P: Oh, é a segunda vez que vem essa semana reclamando de vocês. Tudo bem, hoje tem dois horários.

A: O Paulo vai trazer os jogo.

P: (xxx) eu vou trazer o (xxx)

Comentário do pesq.: Falas da professora em tom muito baixo.

A: É brincadeira.

P: Não gente! Oh, semana que vem não tem aula.

A: Semana que vem não vai ter aula de novo?

P: Não, na terça-feira, né? Terça de feriado.

A: Segunda e terça que não vai ter.

A: Aí eles vai folgar?

Comentário do pesq.: Risos dos alunos

A: E aquela semana que não teve aula.

A: Que as escola tava de greve.

A: Aí é a semana do saco cheio.

A: Não, sem ser a semana do saco cheio.

A: É a greve dos professor lá, porque cortou o bagulho lá deles.

A: O benefício deles.

A: Cortou o benefício deles lá.

P: Daí não vai ter jeito de bater na porta porque vai ter grade.

A: Quê?

P: Vai ter grade, né? (xxx)

A: A senhora bate o pé lá na prefeitura

Comentário do pesq.: Risos dos alunos

A: Vou lá na prefeitura (xxx)

Comentário do pesq.: A professora continua passando matéria no quadro.

No excerto 3, a professora de língua portuguesa continua a passar a matéria no quadro e ainda não é possível saber sobre do que essa aula específica tratará. Ao acompanharmos a conversa entabulada neste excerto, percebemos que os alunos, ao copiarem a matéria, falam sobre uma série de outros assuntos tais como computador (*A: Joga no computador. P: Dá pra ver? A: De boa, tudo e mais um pouco.*), jogo de futebol (*A: E o jogo de futebol hoje, nem corri. P: Vocês fizeram Educação Física ontem? A: aham.*), assuntos gerais do cotidiano escolar “*P: Não gente! Oh, semana que vem não tem aula. A: Semana que vem não vai ter aula de novo? P: Não, na terça-feira, né? Terça de feriado. A: Segunda e terça que não vai ter. A: Ai, eles vai folgar? A:.*”, entre outros.

Cabe, aqui, refletirmos sobre o fato de que tanto a professora quanto os alunos estão copiando a matéria sem dela se ocuparem, o que não seria de se esperar, uma vez que ensinar / apre(e)nder o objeto da cópia demandaria um engajamento intelectual de ambas as partes. Ao contrário, revela-se que, para ambos, é usual falar de outras coisas que não o saber específico a que a aula estaria destinada, o que acarreta que esse saber esteja à margem dos eventos discursivos da sala de aula. Até o excerto 3, o funcionamento discursivo da aula se assemelha a conversas rotineiras sobre tópicos variados, em que um fala e outro retruca; sem compromisso de alguma articulação entre um dizer e outro.

O mesmo não ocorre com a aula de língua inglesa. Conforme percebo no excerto 4, o professor, apesar de subordinar-se à contingência de “ter” de passar a matéria no quadro, não alimenta, todo o tempo, conversas paralelas e sem relação com o saber que está sendo tratado na aula. Vejamos.

Excerto 4

Aula de Língua Inglesa

A: Os cara queria (...) um bagulho. Mas o povo não queria que eu (...) não.

A: Professor, arruma um apontador pra nós.

P: Apontador?

P (xxx) Oh, Rodrigo!

A: Professor!

P: Oh, (xxx) tem como você pedir um apontador pra mim, por favor? (dirigindo-se a um agente).

Ag: Quer o quê?

P: Apontador.

Ag: Cadê o lápis?

Ag: (xxx) Lápis aí, cuidado, hein?

A: Oh, cuidado com a ponta aí, hein?

A: Tá bom!

P: Tá bom!

P: Pessoal, é o seguinte, esse exercício aqui, ó, e os outros, né? É só vocês lembrarem daquelas regrinhas que eu trabalhei com vocês do verbo *to be*, né? Eh: do presente simples. Aqui tá no passado, mas se você observar onde você vai usar a forma interrogativa, forma negativa, a fórmula é a mesma. Então, foi o que eu pedi pra vocês anotarem isso aí no caderno. Então, na hora de responder eh... fica até mais fácil. Como vocês estão vendo aqui, ó, a gente tem essa fórmula aqui, ó: *was*, *was* é passado, certo? Então a gente tem aquela outra forma que é o *were*, ok? E também, eh, como vocês estão vendo aqui, ó, a gente tem a forma negativa e aqui, ó, nessa frase aqui tá na interrogativa. Então é só vocês mudarem a forma. Qual que é a fórmula na forma afirmativa a gente tem o sujeito, o verbo e o complemento da frase, certo? E na forma negativa? Aqui, ó, a gente tem o sujeito, o verbo *to be* mais o *not* e lembrando aqui ó, isso aqui é uma forma contraída, vocês vão usar a forma contraída no passado também e o complemento da frase. E na interrogativa? Você usa o verbo *to be* o sujeito e o complemento da frase. Então é só vocês observarem isso aí. Tá tudo anotado no caderno essas fórmulas e durante a resolução vocês olham. Essas formas do verbo *to be*, né?, que é *was* e *were*, pra quais... eh... quais pessoas que a gente vai usar esses verbos e depois a gente tem as formas contraídas *weren't* e *wasn't*. Vocês vão olhar isso aí nos exercícios, né?, que vocês vão fazer. Na número 3, inclusive, eu pedi pra vocês passarem as frases da número 1 se eu não me engano pra forma negativa. Vocês usar, inclusive eu falei no enunciado que é forma contraída. Então vocês vão ter que usar isso aqui ó. Tá certo? Qualquer dúvida vocês podem me chamar.

O professor atende a uma demanda de um aluno que pede que ele lhe consiga um apontador, mas, logo em seguida, rompe com essa conversa, e produz dizeres sequenciados, nos moldes da instrução e exposição características da fala professoral, chamando a atenção dos alunos para o exercício que estava passando no quadro (*P: Pessoal, é o seguinte, esse exercício aqui, ó, e os outros, né?*) e inicia uma explicação sobre os verbos que estavam sendo estudados, lembrando aos alunos que eles poderiam

encontrar as regras que já haviam sido anotadas no caderno.

É importante salientar que essa recursividade que traz sempre à lembrança aquilo que é passado e que tem de se tornar sempre presente na sala de aula de modo a garantir o processo de aprendizagem é típica do dizer do professor que tem de marcar na memória do aluno, como se lá já não estivesse, os acontecimentos das aulas passadas. Assim, nessa aula, porque há um dizer que mobiliza os alunos ao aprender, como evidencia Charlot (2005), há indícios de sua configuração como acontecimento na perspectiva de Pêcheux (1990).

Dessa forma, volta ao saber que já havia sido anunciado logo no início da aula. Há, aí, a meu ver, uma tentativa de se articular uma relação entre o professor e os alunos em uma tarefa ligada ao propósito da aula, ou seja, o trabalho com verbos nas formas afirmativas, negativas e interrogativas. Isso torna-se ainda mais evidente, se observarmos, na transcrição do excerto que, ao suprir a demanda do aluno que precisava de um apontador, o professor toma a palavra, com uma conclamação (*Pessoal*) e anuncia o dizer de instrução / explicação / demonstração que irá se seguir (*é o seguinte*), o que propicia trazer à memória, por meio de várias asserções explanatórias e ilustrativas, bem como de perguntas confirmatórias, o objeto de saber e transformá-lo em objeto de desejo, o que, como afirma Charlot (2005) é indispensável para mobilizar os alunos ao engajamento intelectual.

No excerto 5 da aula de língua portuguesa, depois de uma série de conversas sobre outros assuntos, a professora começa a falar sobre o assunto da aula: o advérbio.

Excerto 5

Aula de Língua Portuguesa

P: E aí Max?

A: Não sei não.

A: (xxx)

P: Tô esperando você copiar.

A: (xxx)

A: Isso aí é exercício? Você vai responder pra mim, então?

P: Isso aqui é só pra gente fazer uma revisão de verbo e das orações subordinadas adverbiais.

A: Você vai responder pra mim.

Comentário do pesq.: Sala em silêncio.

A: Responder pra mim.

Comentário do pesq.: Risos dos alunos.

A: Vai!

A: (xxx) é pra copiar?

A: (xxx) eu tô copiando.

P: Você viu? É facinho demais.

P: Vocês se lembram de alguma coisa em relação ao advérbio?

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

P: O que que é, um exemplo de um advérbio.

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

A: Advérbio?

P: Falava muito alto. Falava muito baixo. Como que ele falava?

A: Tem que copiar aquele trem de locomoção?

P: Locução. Tem.

A: Locução.

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

A: Só isso aí?

A: (xxx)

Comentário do pesq.: Risos dos alunos

A: Parece que o povo tá morrendo no hospital

Comentário do pesq.: Risos dos alunos.

Comentário do pesq.: Os alunos começam a falar sobre futebol.

A professora, quando termina de passar a matéria no quadro, aborda um aluno, convocando-o a copiar a matéria (*P: E aí, Max? A: Não sei, não. A: (xxx) P: Tô esperando você copiar.*).

Por conta de uma pergunta do aluno (*A: Isso aí é exercício? Você vai responder pra mim, então?*), a professora responde da seguinte maneira: “*P: Isso aqui é só pra gente fazer uma revisão de verbo e das orações subordinadas adverbiais.*”

Desde o início da aula, essa foi a primeira vez que a professora enunciou o assunto que seria tratado na aula. Até então, não se sabia que a aula abordaria a revisão de verbos e as orações adverbiais.

O uso do lexema *só* chama nossa atenção porque produz um efeito de sentido que nos reporta a uma menor valia do próprio procedimento que ela decidiu adotar, ao passo que a seleção vocabular de *facinho*, além de reverberar esse efeito de sentido, expande-o para a desvalorização do próprio conteúdo. Na tentativa de mobilizar o aluno ao engajamento intelectual, a

professora enuncia a facilidade de um conteúdo, no caso, verbos e orações subordinadas que, a meu ver, não são menos complexos. Ao contrário, são saberes que demandam reflexão, uma vez que dizem respeito a modos complexos de escrita que os alunos, em diferentes níveis de seus estudos, devem enfrentar. Esse efeito de sentido de simplificação parece não mobilizar o engajamento intelectual dos alunos, uma vez que, de alguma forma, o que importa, de fato, é o ato de copiar, reiteradamente explicitado (*A: (xxx) é pra copiar? A: (xxx) eu tô copiando.*). Assim, a professora, ao afirmar que o exercício e, em decorrência, o conteúdo é “*facinho demais*” – note-se o efeito hiperbólico de *demais* –, acaba por acarretar o silêncio, e não traz à memória do aluno os acontecimentos de aulas anteriores.

Observo isso, já que, sob a forma de perguntas didáticas, a professora começa a falar sobre o advérbio (*P: Vocês se lembram de alguma coisa em relação ao advérbio?*). De meu ponto de vista, o uso de *alguma coisa* também diminui a valia do conteúdo e tem efeito de sentido de descrença no próprio processo de aprendizagem que deveria ter ocorrido. A descrença, então, é que gera o silêncio e obriga a professora a continuar solicitando dos alunos uma resposta, que não obtém (*P: O que que é, um exemplo de um advérbio. Silêncio em sala*), ao que se seguem vários comentários dos alunos sobre outros assuntos, culminando na dispersão do tema da aula, ou seja, não se fala sobre o advérbio, nem mesmo sobre as orações subordinadas adverbiais, conforme a professora havia anunciado (*A: Tem que copiar aquele trem de locomoção... P: Locução. Tem. A: Locução. Silêncio em sala. A: Só isso aí? A: (xxx) A: ((risos)) A: Parece que o povo tá morrendo no hospital ((risos))* Comentário do pesq.: *Os alunos começam a falar sobre futebol*).

Em meio a essa dispersão, um saber específico sobre aspectos da língua portuguesa – advérbios, orações subordinadas adverbiais – que exige dos alunos e da professora uma elaboração sobre o seu funcionamento, sob os pontos de vista morfológico, sintático, semântico e discursivo, passa ao largo da aula, rarefazendo-se.

O modo de produção de um laço da professora com esse saber específico não é suficientemente forte para que haja a possibilidade de produzir efeitos de sentidos compartilhados entre ela e os alunos que possibilitassem o engajamento intelectual e, portanto, a mobilização, dos alunos na sala de aula. Em decorrência, a aula não acontece.

Afirmamos isso em função de que a relação com o saber, neste caso um saber específico, demanda que o professor, ao “transmiti-lo”,

faça-o mostrando sua familiaridade com ele. Em outras palavras, seria preciso mostrar ao aluno, de alguma forma, que o advérbio e as orações subordinadas adverbiais não são elementos estranhos à professora, o que não parece se mostrar evidente na aula, uma vez que a relação da professora com esses saberes específicos sobre a língua portuguesa mostra-se extremamente frágil. Isso produz um efeito de sentido que nos remete ao afastamento da professora de sua posição discursivo-enunciativa, como se não fosse sua a tarefa de responder pelo ensino de língua portuguesa naquele espaço discursivo da sala de aula.

Passemos ao excerto 6 da aula de língua inglesa.

Excerto 6

Aula de Língua Inglesa

P: E aí, Diogo, como o pé tá, hoje?

A: Mais ou menos.

P: Mais ou menos?

Comentário do pesq.: Silêncio.

P: (xxx) Com adenóide tá uma beleza, né?

A: Remédio.

P: Remédio?

A: (xxx)

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

A: (xxx) Vai derreter, hein, Diogo?

Comentário do pesq.: Risos.

A: (xxx)

P: (xxx)

A: Acorda, né! (...).

Comentário do pesq.: Silêncio na sala.

A: Quando é o sujeito é normal, né?

P: Oi?

A: Quando é o sujeito *he*

P: É, só que aqui, se é *he* a resposta é *was*.

A: Como é que é isso aqui?

P: A número 1 é pra completar as frases com *was* ou com *were*. Agora, começou com *I*, não foi? Então, na forma afirmativa *I*, se é *I*, a resposta é?

A: *Was*.

P: Entendeu? Isso na número 1.

A: *Was.* (xxx)

Comentário do pesq.: Silêncio na sala de aula.

A: Aqui também é *was*?

P: Olha, presta atenção. Quantas pessoas? Uma ou duas?

A: Duas.

P: Qual que é o plural do verbo *to be* no passado? É sempre *were*. Entendeu?

P: Pessoal, essas coisas que eu pedi pra vocês anotarem a partir do livro, do caderno, eu sempre falei isso, né? Eh... não é à toa. É pra vocês olharem e tirar dúvida, né? Às vezes a resposta tá no que eu passei, na teoria.

Comentário do pesq.: Silêncio em sala de aula.

P: Você já terminou? Eu posso passar pra você de (xxx) na maioria das vezes eh (xxx) vocês vão usar o exercício que é tarefa pra casa, ok?

O professor de Língua Inglesa mantém o mesmo padrão a que fiz alusão no excerto 2. Há comentários sobre outros assuntos na sala de aula (P: *E aí, Diogo, como o pé tá, hoje?* A: *Mais ou menos.* P: *Mais ou menos?* Silêncio), mas, logo em seguida, volta-se ao assunto da aula (A: *Quando é o sujeito é normal, né?* P: *Oi?* A: *Quando é o sujeito he* P: *É, só que aqui, se é he a resposta é was*). É importante fazer notar, no entanto, que aqui o engajamento intelectual do aluno se mostra mais efetivo, evidenciando que o professor conseguiu mobilizá-lo,⁹ pois é o aluno que reintroduz o assunto da aula na interlocução.

Bastante pertinente é o procedimento de *scaffolding*¹⁰ de evitar que a aula assuma um caráter sempre inaugural, pois o professor insiste em uma constante reatualização da memória (P: *Pessoal, essas coisas*

⁹Durante o período de coleta do *corpus*, constatei que essa mobilização decorre do fato de o professor buscar aproximar-se da realidade dos alunos, por meio de temas que lhes são motivadores, também pela utilização de recursos tecnológicos que permitem a exploração de atividades de áudio e vídeo. É recorrente, por exemplo, o uso de filmes cujo objetivo é fazer com que o aluno tenha contato com a língua estrangeira, embora esses filmes muitas vezes abordem lutas marciais, aventuras e outras temáticas bem ao gosto dos alunos.

¹⁰*Scaffolding* é uma técnica pedagógica que consiste em perguntas sequenciadas que buscam levar o aluno a, por meio do raciocínio lógico, chegar a determinada resposta. Vejamos um exemplo do *corpus* em análise: (P: *Olha, presta atenção. Quantas pessoas? Uma ou duas?* A: *Duas.* P: *Qual que é o plural do verbo to be, no passado? É sempre were. Entendeu?*). Para mais detalhes sobre o assunto, veja-se Cicurel (1990).

que eu pedi pra vocês anotarem a partir do livro, do caderno, eu sempre falei isso, né? Eh... não é à toa. É pra vocês olharem e tirar dúvida, né? Às vezes a resposta tá no que eu passei, na teoria.), remetendo o aluno ao seu processo de aprendizagem, recriando com ele o seu percurso e, ao mesmo tempo, percorrendo a nova atividade.

Esse procedimento do professor de língua inglesa mostra sua insistência de fazer com que os alunos se concentrem no saber em tela na aula, o que o diferencia da professora de língua portuguesa. Isso não quer dizer que ele consiga. Por vezes, ao assistir às aulas de língua inglesa, quando da coleta de material para a constituição do *corpus* deste artigo, o que predominava era uma dispersão, em que os olhares estavam sempre voltados para outros lugares, restando uma relação com o saber específico, proposto na aula, que se resumia às cópias de exercícios estruturais sobre a gramática da língua inglesa.

Voltemos à aula de língua portuguesa para a análise do excerto 7.

Excerto 7

Aula de Língua Portuguesa

A:(xxx)

P: (xxx)

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

Comentário do pesq.: Risos dos alunos.

P: (xxx)

A: (xxx) não ele lá parado, assim, em pé, assim, (xxx) que vai fazer (xxx) tava custando ficar em pé.

Comentário do pesq.: Risos dos alunos.

A: E o gol contra que ele fez?

A: Gol contra? Ah, não!

A: Capaz que ele pensou assim: eu vou chutar naquele gol ali que ele tá mais perto! **Comentário do pesq.:Risos dos alunos.**

A: Ele falou que tocou pro goleiro, o goleiro não conseguiu pegar o chute dele.

A: Mas aquele goleiro que frangou parece que ele tava morto!

Comentário do pesq.:Risos dos alunos.

A: Fio, não é de Paracatu, não?

A: Ah! Oh!

A: É, ué.

Comentário do pesq.: Risos dos alunos.

Comentário do pesq.: a professora se volta para os alunos.

P: Vamos ver o exemplo de vocês, então, né? Vamos colocar lá que o Diogo fez um gol muito engraçado, que foi um gol contra. Foi um gol engraçado. Esse ‘muito’, ele não intensifica a quantidade, a forma como foi engraçado? Então, esse ‘muito’ vai funcionar como o advérbio. O advérbio é aquele que intensifica, dependendo da circunstância, ele vai indicar se é modo, se é lugar, se é circunstância, e assim por diante.

P: (xxx) que que foi que vocês estão tão caladinhos, hoje?

A: (xxx)

Nesse excerto, os alunos continuam copiando exercícios do quadro, tal como fora proposto pela professora, enquanto conversam sobre futebol e, mais especificamente, sobre um gol contra que alguém teria feito no jogo sobre o qual se falava. Diante disso, a professora resolve chamar a atenção dos alunos, aproveitando “o gol contra” como exemplo para ilustrar a questão abordada na aula, os advérbios.

A explicação dada, com base no exemplo, revela uma relação frágil da professora com o seu objeto de ensino, ou seja, com o saber específico que pretende mobilizar os alunos a apreender. Isso porque, ao fazer uma generalização, a meu ver, equivocada, sobre o advérbio (*O advérbio é aquele que intensifica*), toma a idéia de intensidade como a matriz para se pensar o advérbio, da qual outras possibilidades adviriam (*dependendo da circunstância, ele vai indicar se é modo, se é lugar, se é circunstância, e assim por diante.*), fazendo parecer que o advérbio “muito” poderia ocupar qualquer uma dessas categorias, o que pode constituir uma relação equivocada dos alunos com esse saber.

Dessa forma, mesmo se valendo de uma aproximação à realidade dos alunos, a professora não consegue levá-los ao engajamento intelectual nessa atividade específica, o que se evidencia no seu questionamento: “P: (xxx) que que foi que vocês estão tão caladinhos hoje? A: (xxx)”. Seu dizer não ressoa, pois o laço não se ata. Isso, de algum modo, pode se dever ao uso do diminutivo que infantiliza o aluno infrator, ao mesmo tempo, que pode ter efeito de sentido de ironia. Segue-se a isso uma outra conversa sobre uma situação no Centro Sócio-educativo, que é a aplicação de “medida” (punição) quando os adolescentes não cumprem as regras previstas. Vejamos:

Excerto 8
Aula de Língua Portuguesa

P: Onde você tá?

A: Não se preocupa, aqui, ó!

Comentário do pesq.: Risos dos alunos

A: Vou procurar as respostas na internet aqui ó.

P: Você tá caçando uma medida.

A: Caçar medida? Medida é que me caça.

P: (xxx)

A: Tem muitos, perdido (xxx) de 18.

A: Hoje é 11?

A: faltou ser (xxx)

A: Professora, deixa copiar isso aí primeiro, depois cê passa mais.

P: Vou dar tempo pra vocês copiarem, sim.

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

A: O Max era mais lerdo que todo mundo e foi pra progressão.

P: Max você pegou progressão?

A: Anhãm?

P: (...)

[]

A: Tiraram meu lanche por causa que eu não quis passar o café.

A: Cê já zica.

Comentário do pesq.: Silêncio em sala.

A professora, ao enunciar “*P: Você tá caçando uma medida*”, é constituída pelo dizer que caracteriza a lógica de funcionamento discursivo do Centro Sócio-educativo que prima por aplicar medidas como uma forma de manter o controle da disciplina dos adolescentes na instituição. Reproduz, assim, a professora, essa lógica discursiva do Centro. De sua parte, o aluno, resiste a este dizer, ao afirmar: “*A: Caçar medida? Medida é que me caça.*” Aqui, ressoa o efeito de sentido de sentir-se perseguido como animal e, portanto, aí ressoa um sentido de vitimização.

Decorre desse evento discursivo um efeito de sentido de rarefação do saber específico. Notemos que tanto o professor quanto os alunos deixam de tratar do assunto específico da aula (advérbios), passando o saber sobre os acontecimentos disciplinares a ocupar todo o cenário da sala de aula. Nesse momento, a sala de aula se indiferencia de qualquer

dependência da instituição e a aula já não é mais aula, mas troca de informações sobre a rotina de um centro disciplinar.

No que diz respeito à aula de língua inglesa, isso não ocorre dessa forma, ou seja, o professor, mesmo saindo eventualmente do assunto da aula propriamente dita, retoma o saber específico a ser abordado em aula, o que faz com que a aula tenha um ritmo, sugerindo um engajamento dos alunos que se revela no fato de que, ao cumprir a tarefa escolar, os alunos se engajam discursivamente com o saber específico. Vejamos o excerto 9 da aula de língua inglesa.

Excerto 9

Aula de Língua Inglesa

P: Ah! Computador, computador, ele é um objeto, não é? Então, ele tá no singular ou no plural? Às vezes, o 's' aqui no final indica que é plural, mas aqui tá no singular. Então é um objeto, não é?

A: É um objeto.

P: Isso, então é *it*, né? Que pode substituir, não é? Entendeu? E na última? Na última tá outro presidente, certo? Qual qual que é a resposta? Se é *he*, a resposta é *was*.

A: *Was*.

P: Entendeu?

A: Uuhum.

A: E agora na 2?

P: A número 2 você vai pegar essas frases aqui, ó, e eu quero que você passe pra forma interrogativa. Super fácil, né? Na forma interrogativa você vai pegar essa palavra aqui e vai mudar ela de lugar com essa aqui. Vai ficar *WAS I* e o resto da frase.

A: É o verbo e o sujeito e o resto da frase?

P: Oi?

A: É o contrário é o verbo.

P: É, ó verbo, sujeito e o complemento. Lembra, no final você tem que por o quê?

A: Ponto de interrogação.

P: Isso.

Comentário do pesq.: Silêncio na sala.

A: Esse trem tá difícil.

A: Não.

P: (xxx) é homem ou mulher?

A: homem.

P: Ah, então é ele, não é? Qual que eu vou substituir? Ele em inglês é *he*, então a resposta é *was*, entendeu? Você vai pôr, lá, *was*.

P: É *Was*.

A: *Was*?

P: Ó, quantas pessoas têm aí?

A: Duas.

P: Duas, então, isso aqui você não precisa nem ter dúvida. Toda vez que é plural (...) *were*.

Esse excerto permite ver que o aluno coloca o professor em uma posição discursivo-enunciativa em que as explicações acontecem de forma a parecer que ele envolve os alunos e os leva a dar as respostas ao exercício proposto. No entanto, às perguntas didáticas seguem-se as respostas que ele próprio acaba por fornecer e o aluno faz eco a essa resposta (*A: É um objeto. P: Isso, então é it, né? Que pode substituir, não é? Entendeu? E na última? Na última, tá outro presidente, certo? Qual, qual que é a resposta? Se é he, a resposta é was. A: Was. P: Entendeu? A: Uuhum.*). Assim, o professor está sempre a provar o seu engajamento intelectual com o saber que aborda e raramente o aluno está a fazê-lo, como em: “*A: É o contrário é o verbo. P: É, ó, verbo, sujeito e o complemento. Lembra, no final você tem que por o quê? A: Ponto de interrogação.* Isso pode estar relacionado ao fato de que o aluno de infrator passa a constituir-se como vítima, o que já se anunciava no pedido enunciado no excerto 3: “*A: Isso aí é exercício? Você vai responder pra mim então?*”, dirigindo-se ao professor; e que se evidencia mais claramente no silêncio e na queixa no excerto 9 (*A: Esse trem tá difícil.*)

O ritual da aula de Língua Inglesa, então, é um constante trânsito de posições discursivas com efeitos de sentido de intercambialidade do engajamento na atividade intelectual, cuja menor parte sempre se mostra no dizer do aluno.

A (im)possibilidade da mobilização nas cenas pedagógicas analisadas

Observo em minha análise que, nas aulas de língua inglesa, a interlocução em que professor e aluno intercambiam papéis parece fazer

com que a dispersão do assunto da aula seja amenizada. Nota-se que o professor de língua inglesa organiza os dizeres, os tempos e os alunos de tal forma que os assuntos paralelos ao da aula não ganhem o estatuto de principais como, por vezes, ocorre na aula de língua portuguesa, em que a ausência do saber específico da aula faz com que outros assumam seu lugar.

É importante ressaltar que as observações que fiz sobre as aulas e a maneira como os dois professores as conduzem não estão relacionadas com um modo específico de fazer que privilegiaria uma metodologia de trabalho em detrimento de outras. O que ocorre é que essa maneira de conduzir as aulas, conforme os padrões de funcionamento e de organização que procurei descrever em cada uma delas, possibilita refletir sobre a natureza da relação com o saber que daí se depreende.

As análises indicam que as aulas não mobilizam ou pouco mobilizam o aluno a querer aprender no sentido de que não provocam, ou raramente o fazem, uma relação com o saber que se paute pelo contato-confronto que o leve ao engajamento intelectual. Em ambas as aulas, a experiência vivida foi a de estar diante de uma tarefa escolar que deveria ser feita sem, no entanto, ter havido explicações ou mesmo contextualizações sobre sua importância e pertinência. Isso dificulta a constituição de sentido, uma das condições para que alguma aprendizagem ocorra. Ao executar uma tarefa escolar que, em última instância, esgota-se nela mesma, cabe entender a frequente pergunta do aluno: “Por que tenho que estudar verbos, orações subordinadas, formas negativas, interrogativas, etc.”?

A meu ver, não é possível dizer que as aulas analisadas se constituem como um acontecimento nos moldes postulados neste artigo, embora, em raros momentos, haja indícios disso, como no caso da aula de língua inglesa. Inicialmente, não se constituem como tal porque entre os professores e os alunos não foi possível perceber a existência de um laço suficientemente forte que pudesse articulá-los, fazendo com que os dizeres dos professores ressoassem nos alunos, produzindo efeitos de sentido que abrissem a possibilidade de (re)produção de um saber. A fragilidade desse laço constitui um fato limitador de um engajamento com o desejo de saber-aprender.

Entendemos que os professores envolvidos ali tiveram um papel decisivo nessa relação (não) produzida. Isso porque para que qualquer relação com o saber seja efetivada, de modo a colocar os envolvidos,

alunos e professores, no jogo discursivo das relações pedagógicas, algo da ordem da transferência deve ocorrer. Em outras palavras, é preciso que os alunos reconheçam nos professores um sujeito suposto saber, que os façam acreditar que aquilo que se passa na cena pedagógica da sala de aula é algo que demanda engajamento intelectual.

Se voltarmos à organização das aulas, sobretudo de língua portuguesa, será possível observarmos que a atitude da professora em permitir, durante um longo e significativo tempo da aula, que outros assuntos fossem tratados e não o saber específico, enquanto os alunos copiavam exercícios do quadro, evidencia esse fato. Ao assim proceder, a professora deixa de exercer seu papel de autoridade na sala de aula, o que equivale a dizer que ela deixa de ocupar sua posição discursivo-enunciativa que lhe possibilitaria marcar alguma diferença na relação do aluno com o saber. Isso implicaria organizar a aula diferentemente, inclusive em termos metodológicos. Certamente, haveria outras formas de se pensar advérbios, orações subordinadas e outros saberes específicos relativos à aula de língua portuguesa que não fosse passando exercícios no quadro.

Como já disse, a cena pedagógica da aula de língua inglesa, ao contar com maior variação de proposição de atividades e maior aproximação a temas do universo dos alunos, logra provocar momentos de efetiva mobilização e engajamento nas atividades intelectuais.

Por conseguinte, o tom que se imprime à aula e que a caracteriza como um não acontecimento é aquele em que, tanto da parte dos professores quanto da parte dos alunos, parece que apenas os corpos biológicos estiveram presentes na aula. Se não há investimento subjetivo na cena pedagógica, não é possível perceber a presença de um corpo erógeno,¹¹ que se engaje na aula, fazendo-a acontecer, como observei, especialmente, na aula de língua portuguesa e flagrei em muitos momentos da aula de língua inglesa.

¹¹Em psicanálise, essa noção de corpo erógeno refere-se ao corpo marcado pela linguagem, pelo significante, um corpo investido libidinalmente, um corpo que deseja e goza. Pensar essa concepção de corpo como erógeno é relevante para a discussão empreendida neste artigo, porque nos afasta de uma concepção de corpo meramente biológica, que não contribui nem para a mobilização, nem para o engajamento dos alunos e dos professores nas atividades intelectuais que constituem as relações pedagógicas. Para maior aprofundamento sobre esse tema, indico a leitura de Nasio (1993).

As aulas abrigaram, a meu ver, personagens de dois mundos paralelos que assim se mantiveram sem que um tocasse o outro de forma significativa, na quase totalidade dos excertos analisados. Daí ser possível o que se constata no decorrer da aula: o saber específico não foi, ou raramente foi, o foco de atenção, o que permitiu a abordagem dos mais diversos tipos de assunto durante o tempo destinado à aprendizagem específica de língua portuguesa e, em grande parte do tempo destinado à língua inglesa.

Considerações finais: por uma fala que não fosse vazia

Diante dos resultados das análises das aulas objeto de nossa pesquisa, faço considerações que se dirigem, em última instância, aos professores cujas aulas foram analisadas.

Para isso, recorro a Lacan (2003), especificamente ao texto intitulado *Discurso de Roma*, em que o autor distingue dois tipos de fala, a plena e a vazia. A fala plena seria aquela que, numa situação de análise, permitiria ao analista e ao analisando se reconhecerem mutuamente, uma vez que o discurso do analisando estaria próximo da verdade de seu desejo. Já a fala vazia seria aquela que, numa situação de análise, o analisando estaria, ainda, subordinado ao primado do imaginário, não permitindo que o jogo da transferência entre o analista e o analisando ocorresse de modo a estabelecer um estado de análise propriamente dito.

Apesar dessa distinção, é preciso dizer que essas falas não se opõem uma em relação à outra. Nesse sentido, um analista, inevitavelmente, deparar-se-á com um analisando que, em seu percurso analítico, terá que se confrontar com o rompimento, de alguma forma e em alguma medida, de um imaginário que o constitui para que se abra um espaço em que uma fala plena seja enunciada.

A discussão feita por Lacan nesse texto interessa, a meu ver, para a discussão empreendida neste artigo porque a relação com o saber na sala de aula depende da instauração de uma fala plena, o que visivelmente não aconteceu na quase totalidade das aulas analisadas.

Um dos pressupostos a que fiz alusão sobre a possibilidade de que alguma relação com o saber fosse constituída na sala de aula foi o de que os alunos pudessem ser confrontados com saberes em atividades intelectuais em que houvesse um encontro entre uma memória e uma atualidade. Isso raramente ocorreu nas aulas analisadas, dado que tanto em uma aula quanto na outra não houve evidência, salvo raríssimas

exceções, de que os alunos, assim como os professores, estivessem engajados nesse propósito.

Isso posto, para que a situação detectada na análise relatada neste artigo pudesse reverter-se na constituição de uma relação outra dos alunos com o saber, o professor poderia levar em conta que, na sala de aula, seu dizer não comporta uma fala vazia em que qualquer dizer possa ser acolhido ou tolerado.

Por conseguinte, caberia ao professor instaurar experiências em que os alunos percebessem que a relação com o saber supõe uma fala plena, aquela destituída de um imaginário que dificulta a relação de transferência entre aluno e professor. A fala plena abriria a possibilidade de o aluno mobilizar-se em busca do desejo do saber (desejo de aprender).

Em poucas palavras, a relação com o saber na sala de aula demanda que tanto o aluno quanto o professor assumam suas posições discursivo-enunciativas, o que, por sua vez, demanda, de ambos, corresponsabilidade enunciativa. Eis aí a possibilidade do encontro entre o desejo e o saber. Eis aí uma atitude eminentemente política do professor.

Referências

CHARLOT, B. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização* – Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CICUREL, F. Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: _____. *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier-Credif, p.23-54, 1990.

_____. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Editions Didier, 2002.

GREGOLIN, M. R. V. Olhares oblíquos sobre o sentido no discurso. In: _____. *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Clara Luz, 2001. (Coleção Olhares Oblíquos)

LACAN, J. *O Seminário, Livro 8 – A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. *O Seminário, Livro 17 – O avesso da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. Discurso de Roma. In: _____. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

NASIO, J. D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

PÊCHEUX, M. *Discurso - estrutura ou acontecimento?* Trad. Bras. Campinas: Pontes, 1990.

RIOLFI, C. *O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de Língua Materna*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

De Profundis e Oscar Wilde: a pessoa, o escritor e o inscritor na autoria e o texto como gestão do contexto

De Profundis and Oscar Wilde: the person, the writer and the inscriitor in authorship and text as context management

Kelen C. Rodrigues

UFU

kelenmanzan@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo fundamenta-se na concepção de autoria proposta por Dominique Maingueneau (2006), que permite mostrar a autoria como um funcionamento entrelaçado de instâncias autorais. Buscarei mostrar a operacionalidade de conceber a autoria a partir de três instâncias discursivas, nomeadas pelo autor como *a pessoa, o escritor e o inscritor*, na epístola *De Profundis*, de Oscar Wilde. O texto em questão é uma correspondência que Wilde escreveu a Lord Douglas, seu amante, no período em que esteve na prisão, condenado por crime de *indecência grave*. O objetivo é apresentar com certa exaustividade essas instâncias em funcionamento na epístola e como, por meio de embreantes que se constituem no / pelo texto, validar o postulado do texto literário como gestão do contexto de sua produção.

Palavras-chave: funcionamento da autoria; correspondência; análise do discurso literário; Oscar Wilde.

Abstract: This paper is based on the conception of authorship proposed by Dominique Maingueneau (2006). This concept allows us to show the authorship as an interlaced operation of discursive instances. I will seek to show how productive is conceive the authorship based on the functioning of three discursive instances –, named by the author as *a person*, *the writer* and *the inscriitor* – in the epistle *De Profundis* by Oscar Wilde. This epistle is a letter wrote by Wilde to Lord Douglas, his lover, during the time Wilde was in prison, sentenced of gross indecency crime. The aim here is to present these discursive instances operating in *De Profundis* epistle, and how through shifters that are constructed in / by the text, so as to validate the postulate of the literary text as the managing context of their production.

Keywords: functioning of authorship; letters; literary discourse analysis; Oscar Wilde.

Recebido em 29 de abril de 2015.

Aprovado em 02 de setembro de 2015.

Considerações iniciais

De acordo com as premissas da perspectiva teórica adotada para o tratamento do objeto literário, não há como apagar o componente biográfico, o que não significa que a obra seja um reflexo da biografia de seu autor, ou de sua época (ou de ambos), tampouco seja fruto de uma instância criadora autossuficiente. Diferentemente, a abordagem como proposta por Dominique Maingueneau (2006) implica conceber as três instâncias (*a pessoa* – com sua biografia; o *escritor* – que tem que seguir e ter rituais do campo literário; e o *inscriitor* – que é o que emerge do texto, relacionado diretamente com a questão textual e genérica) de forma imbricada, já que se afetam mutuamente.

Outro ponto que torna a abordagem do fenômeno literário mais operacional, diz respeito aos dois regimes enunciativos propostos pelo autor para tratar os diferentes regimes de enunciação, nomeados como regime delocutivo e regime elocutivo. Esses dois regimes, tem seu funcionamento imbricado, não prolongando a questão do enquadramento dos textos de um autor em termos literários ou não literários.

A Análise do Discurso Literário não busca a explicação da obra por seu autor, ou o caminho inverso. A questão principal remete ao funcionamento dos discursos. Todavia, para compreender tal funcionamento, faz-se necessário agrupar princípios que sejam produtivos e explicativos de tais discursos. É, pois, nesse sentido, que analisar o funcionamento da autoria, como será feito neste artigo, é assumir um caminho para a compreensão da literatura em termos de regimes de enunciação, assim como em termos do texto como gestão do contexto.

Assume-se essa concepção de autoria proposta por Maingueneau, porque ela permite demonstrar que o que está no texto de um autor, no caso Oscar Wilde, diz respeito à *pessoa* de Wilde, tem relação com sua função de *escritor* no campo literário por conta de um determinado posicionamento e diz respeito a uma criação estética, à obra em si, ao trabalho enunciativo de um *inscritor*. Além disso, a noção de autor formulada pelo analista do discurso francês permite conferir a certos gêneros de discurso produzidos no campo da literatura, como é o caso da correspondência escrita na prisão por Wilde ao seu amante Lord Douglas, um estatuto que está para além de seus valores documental e biográfico, permitindo analisar a literatura como uma forma de gestão do contexto de sua produção.

A proposta de uma autoria em funcionamento

Maingueneau (2006) propõe que a questão da autoria seja considerada a partir de três instâncias discursivas: *a pessoa, o escritor e o inscritor*. *A pessoa* refere-se ao indivíduo dotado de um estado social, de uma vida privada. *O escritor* é uma espécie de ator que traça um caminho e desempenha um papel na instituição literária. Por fim, o autor (*Ibid.*, 2006, p. 136) esclarece que, em relação ao neologismo *inscritor*, “ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada pelo texto (aquilo que vamos chamar de “cenografia”) e a cena imposta pelo gênero de discurso: romancista, dramaturgo...”. O autor afirma ainda que essa noção de *inscritor* valida-se tanto no oral como no escrito.

Não há, entretanto, um primeiro plano para *a pessoa*, seguida do “ator” literário, *o escritor*, que culminaria em seguida no *inscritor*, o sujeito da enunciação. Essas três instâncias não são cronológicas, estratificadas ou mesmo sequenciais, mas são atravessadas umas pelas

outras, de modo que “cada uma das três sustenta as outras e é por elas sustentada, num processo de recobrimento recíproco que, num mesmo movimento, dispersa e concentra “o” criador” (*Ibid.*, p. 137). Todavia, é possível, para efeitos de análise, mostrar de que forma pode ocorrer a preponderância de alguma delas sobre as outras, o que não significa reduzi-las ou isolá-las.

Na esteira da “problemática da obra”, e com o intuito de deslocar a recorrente indagação do que seria literário ou não na produção de autor para a questão do funcionamento da autoria, assume-se que a literatura mescla dois regimes: um regime *delocutivo* e um regime *elocutivo*. No regime delocutivo, o autor se oculta diante dos mundos que instaura; no elocutivo, o *inscritor*, o *escritor* e a *pessoa*, conjuntamente mobilizados, deslizam uns nos outros.

Maingueneau coloca como dominante, na apreensão do fato literário, as obras que ocultam, fundamentalmente, a *pessoa* e o *escritor*; isto é, o regime delocutivo de enunciação literária, embora a literatura não seja um espaço estável, uma vez que, cada vez mais, produções do regime de enunciação elocutivo têm sido alçadas à categoria de “cânone”, como é o caso da epistola *De Profundis* de Oscar Wilde.

Para melhor apreensão do funcionamento do regime elocutivo, o autor propõe a ampliação de seu quadro teórico, postulando a existência de duas dimensões: a de *figuração* e a de *regulação*. Essas duas dimensões, embora distintas, são também inseparáveis. A primeira concentra a *encenação do criador*, por meio da qual o autor busca construir uma identidade criadora no mundo criado. Em relação à dimensão de *regulação*, podemos dizer que ela envolve a tentativa, por parte do criador, de inserir seu texto em um dado momento no campo e nos circuitos convenientes. O autor destaca ainda (*Ibid.* p. 143) que um manifesto ou um prefácio tem, de modo geral, essa função reguladora de inserção das obras em conformidade com as normas, “seja para mostrar que seguem as normas existentes ou para propor soberanamente as do autor”.

Ampliando toda essa conceituação, ele ainda destaca que um autor tem sua produção associada a dois *espaços discursivos indissociáveis*, que não se encontram, entretanto, em um mesmo plano, e convencionou chamá-los de *espaço canônico* e *espaço associado*.

Sobre o espaço canônico, o autor esclarece que ele abrange a maioria dos textos do regime *delocutivo* e que “ele não se reduz a um espaço em

que mundos ficcionais teriam um “eu” referencialmente ao do autor” (*Ibid.*, p. 144), mas “repousa numa dupla fronteira: entre os actantes do mundo ficcional e o autor, de um lado, e entre “inscritor” e “escritor” – “pessoa”, do outro” (*Ibid.*, 144), sendo, assim, altamente ritualizado.

Com relação à natureza do espaço associado, ela varia de acordo com o espaço canônico, o que não significa que seja um adendo contingente que se adicionaria, a partir de fora, a esse espaço. Contrariamente, há um movimento de eterna negociação entre esses dois espaços, que implica indistinção das fronteiras que estruturam a instância enunciativa. É, pois, nesse sentido que Maingueneau (2006, p. 146) afirma que

o discurso literário não é um território compacto que gera simplesmente algumas dificuldades locais de estabelecimento de fronteiras, mas um espaço radicalmente duplo. Funciona com base num duplo movimento de *desconexão* (no espaço canônico) e de *conexão* (no espaço associado) das instâncias subjetivas.

Esses movimentos são complementares e contraditórios a um mesmo tempo, e é da impossibilidade de estabilizá-los que advém um dos propulsores da produção literária.

O conceito de autoria e a problemática que a ele se vincula mostram-se produtivos e relevantes não só para propor um novo tipo de abordagem do fato literário mas também como uma contrapartida a análises que relacionam de forma direta a biografia de um autor e sua obra.

De Profundis: a pessoa, o escritor e o inscritor

Com relação ao texto *De Profundis*, trata-se de uma carta que Wilde escreveu a seu amante Lord Alfred Douglas (o *Bosie*), no período em que o autor estava no cárcere, condenado pelo crime de *indecência grave*. Wilde levou três meses para escrevê-la e, quando a finalizou, pediu aos comissários da prisão que a enviassem para Robert Ross, o tutor de sua obra, para que ele fizesse duas cópias da epístola e enviasse a original a Lord Douglas. Entretanto, como nos relata o neto de Wilde, Merlin Holland, a carta não foi enviada a ninguém e, na saída da prisão, foi devolvida a seu autor. O trecho a seguir oferece uma boa visão da problemática que envolveu esse escrito até sua publicação completa em 1962:

Em seguida, no início de 1897, ele deu início à sua carta a Douglas. Dentro de três meses ele a concluiu e sua intenção era enviar para Robert Ross, que teria que datilografar as cópias e enviar o original a Douglas. No entanto, os comissários da prisão não permitiram que a carta fosse enviada e instruíram Nelson, o prefeito, a guardá-la e devolvê-la ao prisioneiro na ocasião em que fosse posto em liberdade. [...] Ross, mais tarde, declarou que manteve o original e enviou uma das cópias para Douglas [...].

Em 1905, cinco anos após a morte de seu amigo, Robert Ross percebeu que era o momento certo de dar ao mundo uma versão expurgada da carta. [...] Em 1909, após a publicação de uma versão ligeiramente ampliada na *Collected Works*, Ross depositou o manuscrito no Museu Britânico com a condição de que ele ficaria selado por 50 anos. [...] Foi somente em 1949, quatro anos após a morte de Douglas, que meu pai finalmente foi capaz de publicar o trabalho do único exemplar datilografado que Ross havia mantido e legado a ele. Mesmo que estivesse cheio de erros e omissões, foi somente em 1962, quando o manuscrito foi aberto ao público, que a primeira versão completa e exata foi publicada em *The Letters of Oscar Wilde*.” (tradução nossa).¹

Para melhor apreensão de *De Profundis*, ela será dividida em três grandes eixos temáticos, identificados como: i) Bosie (apelido de Lord Alfred Douglas); ii) autorreflexão; iii) Deus. A opção por dividir o texto em eixos temáticos é para familiarizar o leitor com o texto analisado, fornecendo-lhe, ao mesmo tempo, uma visão geral da carta

¹“Then early in 1897 he started on his letter to Douglas. Within three months it was completed and his intention was to send to Robert Ross, who was to have to typed copies made and send the original to Douglas. However, the Prison Commissioners flatly refused to allow the letter to be sent out and instructed Major Nelson, the governor, to keep it and give it to prisoner on his release. [...] Ross, so he later testified, then kept the original and send one of the copies to Douglas [...].

In 1905, five years after his friend’s death, Robert Ross felt that the time was right to give the world an expurgated version of the letter. [...] In 1909 after publishing a slightly enlarged version in the *Collect Works*, Ross deposited the manuscript in the British Museum with the proviso that it was to be sealed for fifty years. [...] It was not until 1949, four years after Douglas’s death, that my father was finally able to publish the work from the single typescript copy which Ross had kept and bequeathed to him. Even that was littered with errors and omissions and it was not until 1962, once the manuscript was open to the public, that the first complete and accurate version was published in *The Letters of Oscar Wilde*” (HOLLAND, 2003, p. 911-912).

e do funcionamento da autoria. A sequência dos eixos temáticos não é aleatória, visto que busca manter-se fiel à sequência dos temas, tais como eles são apresentados em *De Profundis*.

O primeiro grande eixo temático da carta, *Bosie*, é sobre o jovem e a relação que os dois, ele e Wilde, mantiveram por mais de três anos. A carta se inicia com *Dear Bosie*, seguida de um relato pessoal:

Depois de uma longa e inútil espera, decido-me a escrever-te diretamente, tanto por ti como por mim, já que não me agrada pensar que passei dois intermináveis anos de reclusão sem receber nunca uma linha só de ti, sem notícias, nem tão-somente uma mensagem que não haja sido de um gênero que me entristece.

Nossa desgraçada e lamentabilíssima amizade acabou para mim na ruína e na vergonha pública; não obstante, acompanha-me com frequência a lembrança de nossa antiga intimidade e a ideia de que o ódio, a amargura e o desprezo tenham de substituir em meu coração o lugar que ocupava outrora o afeto torna-se muito triste para mim. Tu também sentirás, creio eu, em teu coração, que seria preferível escrever-me enquanto permaneço na solidão desta prisão que publicar minhas cartas sem minha permissão ou dedicar-me poemas sem me consultar, [...].

Não duvido nem um momento que nesta carta que devo escrever-te, a respeito de tua vida e da minha, do passado e do futuro, das gratas coisas trocadas em amargura, amargura que poderá converter-se em alegria, [...]. Se vais queixar-te a tua mãe, como fizeste por causa do desprezo para contigo que exprimi em uma carta a Robbie... (WILDE, 2007, p. 1343).²

²After long and fruitless waiting I have determined to write to you myself, as much for your sake as for mine, as I would not like to think that I had passed through two long years of imprisonment without ever received a single line from you, or any news or message even, except such as gave me pain.

Our ill-fated and most lamentable friendship has ended in ruin and public infamy for me, yet the memory of our ancient affection is often with me, and the thought that loathing, bitterness and contempt should for ever take that place in my heart once held by love is very sad to me: and you yourself will, I think, feel in your heart that to write to me as I lie in the loneliness of prison-life is better than to publish my letters without my permission or to dedicate poems to me unasked [...].

I have no doubt that in this letter in which I have write of your life and of mine, of the past and of the future, of sweep things changed to bitterness and of bitter things that

Neste excerto, a instância que sobressai no funcionamento da autoria é a *peessoa*. Trata-se de um relato pessoal, de uma conversa direta com um interlocutor real, Bosie. Wilde relata como se sentia em relação à amizade dos dois e de como enxergava o fato de nunca ter recebido uma carta de Bosie. Entretanto, embora a instância da *peessoa* sobressaia, em um olhar mais detido, pode-se apontar a presença do *escritor*, que se mescla com a *peessoa*, em dois momentos: “Nossa desgraçada e lamentabilíssima amizade acabou para mim na ruína e na vergonha pública.”;³ “seria preferível escrever-me enquanto permaneço na solidão desta prisão que publicar minhas cartas sem minha permissão ou dedicar-me poemas sem me consultar.”⁴

No primeiro excerto, a ruína e a infâmia pública atingiram não só a *peessoa*, como também a instância do *escritor*, que traçou (e traça) um percurso no campo literário. Além disso, a questão levantada por Wilde de ter suas cartas publicadas sem autorização e poemas dedicados a ele, é relevante, pois revela a interferência da instância do *escritor*, uma vez que isso apenas ocorre em função da notoriedade e da condição de *escritor* bem-sucedido, ou ao menos conhecido, na instituição literária.

No início da carta, Wilde dedica-se a descrever a personalidade do jovem, ao mesmo tempo em que inicia seu processo de autorreflexão (que permeia toda a correspondência), como será possível perceber nos trechos apresentados.

Continuas dizendo, como disseste, respondendo a Robbie, que te atribuo “intenções indignas”? Ah! Não tiveste intenções na vida. Só tiveste apetites. Uma intenção é um objetivo intelectual. [...]. Com a rápida marcha da carreira passaste da Ficção ao Realismo. A sarjeta e tudo quanto nela ferve começaram a seduzir-te. [...]. O verdadeiro louco, aquele de quem os deuses zombam ou a quem perdem, é o que não conhece a si mesmo. Fui um desses demasiado tempo. Foste também um desses demasiado tempo. Deixa de sê-lo. Não temas. O supremo vício é a estreiteza de espírito. Tudo quanto alguém compreende está bem.

may be turned into joy, [...]. If you go complaining to your mother, as you did with reference to the scorn of you displayed in my letter to Robbie... (WILDE, 2000, p. 03).

³“Our ill-fated and most lamentable friendship has ended in ruin and public infamy for me”.

⁴“I lie in the loneliness of prison-life is better than to publish my letters without my permission or to dedicate poems to me unasked” (WILDE, 2007, p. 1343).

Lembra ainda assim de que, por muito que te doa ler isto, maior é ainda minha dor ao escrevê-lo (WILDE, 2007, p. 1344).⁵

Embora o extrato anterior pareça privilegiar de maneira definitiva a instância da *pessoa*, seja pelo conteúdo temático, seja pela cenografia de correspondência íntima que se constrói, é possível perceber a instância do *inscritor* funcionando, pelo estilo que o trecho apresenta, especialmente pela presença da máxima “The supreme vice is shallowness” (O supremo vício é a estreiteza de espírito). Da mesma forma, o *escritor* também se manifesta, nos trechos a seguir: “The real fool, such as the gods mock or mar, is he who does not know himself” (o aspecto dos deuses pagãos) e “Everything that is realised is right” (e a valorização a experiência para o autoconhecimento, preceitos reconhecidos do posicionamento esteto-decadentista de Oscar Wilde no campo literário). Esses aspectos podem ser observados em diversos trechos do romance *Dorian Gray*, como é possível aferir na conversa entre dois dos personagens centrais, Lord Henry Watton e o próprio Dorian Gray. Com relação aos deuses pagãos, Lord Henry manifesta-se dizendo: “Yes, Mr. Gray, the gods have been good to you. But what the gods give they quickly take away” (WILDE, 2003, p. 24) (“Sim, Sr. Gray, os deuses lhe foram propícios. Mas o que os deuses dão logo tiram” (WILDE, 2002, p. 34). No que diz respeito à valorização da experiência como forma de autoconhecimento, Lord Henry afirma a Dorian: “Be always searching for new sensations. Be afraid of nothing... A new Hedonism – that is our century wants”(WILDE, 2002, p. 25). (“Esteja sempre à cata de novas sensações. Nada tema...Um novo hedonismo...É isto que nosso século deseja.” (WILDE, 2002, p. 35)).

⁵Do you still say, as you said to Robbie in your answer, that I “attribute unworthy motives” to you? Ah, you had no motives in life. You had appetites merely. A motive is an intellectual aim. [...] With very swift and running feet you passed from Romance to Realism. The gutter and the things that live in it had begun to fascinate you. [...] The real fool, such as the gods mock or mar, is he who does not know himself. I was such a one too long. You have been such a one too long. Be so no more. Do not be afraid. The supreme vice is shallowness. Everything that is realised is right. Remember also that whatever is misery you to read, is still greater misery to me to set down (WILDE, 2000, p. 03)

No trecho seguinte da carta, Wilde em seu diálogo com Bosie, abre espaço para uma autorreflexão sobre essa amizade:

Começarei por dizer-te que me censuro a mim mesmo terrivelmente. Sentando nesta sombria cela, com traje de presidiário, como um homem arruinado e desonrado me censuro. [...]. Censuro-me por ter permitido que uma amizade não intelectual, uma amizade cujo primordial objetivo não foi a criação e a contemplação de belas coisas, dominasse por completo minha vida. Desde o princípio que existia entre nós um abismo demasiado grande. Havias sido folgazão no colégio, mais que preguiçoso na Universidade. Não compreendias que um artista, e especialmente um artista como eu o sou, isto é, em que a qualidade da obra depende da intensificação de sua personalidade, necessita de uma atmosfera intelectual de tranquilidade, de paz e de solidão. Admiravas minha obra quando estava terminada; conhecestes os brilhantes êxitos de minhas estreias e os seletos banquetes que a elas se seguiam; sentias-te orgulhoso, coisa muito natural, de ser amigo íntimo de uma artista tão distinto; [...] ... minha vida, enquanto estiveste a meu lado, foi inteiramente estéril, nada criadora.” (WILDE, 2007, p. 1344 -1345).⁶

Neste trecho, e como em inúmeros outros momentos da carta, é possível perceber a manifestação da instância do *escritor*, em um momento em que se tem a (falsa) sensação de que a instância da *pessoa* é a única que se manifesta. No excerto em questão, Wilde lamenta e se culpa, por ter permitido uma amizade, cujo objetivo principal não era a criação e a contemplação do belo, reafirmando sua inscrição como

⁶“I will begin by telling you that I blame myself terribly. As I sit here in this dark cell in convict clothes, a disgraced and ruined man I blame myself. [...] I blame myself for allowing an unintellectual friendship, **a friendship whose primary aim was not the creation and contemplation of beautiful things**, to entirely dominate my life. From the very first there was too wide gap between us. You had been idle at your school, worse than idle at your university. You did not realise that an artist, and **especially such an artist as I am, that is to say, the quality of whose work depends on the intensification of personality**, requires for the development of his art the companionship of ideas, an intellectual atmosphere, quiet, peace, and solitude. You admire my work when it was finished: you enjoyed the brilliant successes of my first nights, and the brilliant banquets that followed them: you were proud, and quite naturally so, of being the intimate friend of an artist so distinguished: [...] ... my life, as long as you were by my side, was entirely sterile and uncreative.” (WILDE, 2000, p. 04-05) (grifo nosso).

escritor esteto-decadentista. O preceito máximo desse posicionamento também é evocado no trecho, a saber, a transformação da vida em obra de arte que é materializada na frase: “the quality of whose work depends on the intensification of personality” (a qualidade da obra depende da intensificação da personalidade do artista).

O trecho também é significativo por que Wilde detalha a Bosie nuances de seu rito genético de criação (“[...] necessita de uma atmosfera intelectual de tranquilidade, de paz e de solidão”),⁷ que o legitimam como autor e sem os quais é impossível ao autor fazer uma obra. Nesse contexto, a presença de Bosie era um fator limitador do cumprimento desses ritos, como ele próprio afirma: “minha vida, enquanto estiveste ao meu lado, foi inteiramente estéril nada criadora”.⁸ Esse não é o único momento em que Wilde relata, ao mesmo tempo, sobre a interferência negativa de Bosie em seu trabalho e os ritos genéticos requeridos para que um *escritor* esteto-decadentista escreva seus textos.

Wilde utiliza um mecanismo discursivo interessante, já presente na citação anterior, e que reaparece na citação a seguir. Nele, Wilde reconhece sua culpa, ele se culpa pelos acontecimentos e pelo rumo de sua vida. Todavia, esse reconhecimento ocorre por meio dos apontamentos dos defeitos de Bosie, como no trecho a seguir, em que Wilde se lembra de uma ocasião em que ele e a mãe de Bosie estavam juntos:

Censuro-me por ter permitido que me levasse à ruína financeira total e desonrosa. Lembro-me de que numa manhã, em princípios de outubro de 92, estava eu sentado nos já amarelentos bosques de Bracknell com tua mãe. [...] ... tua mãe começou a falar-me de teu caráter. Apontou-me teus dois principais defeitos: tua vaidade e teu “absoluto equívoco” em matéria de dinheiro, como o qualificou. Lembro-me perfeitamente de que me fez rir muito. Não tinha ideia de que a primeira me levaria ao cárcere, e a segunda, à bancarrota (WILDE, 2007, p. 1346-1347).⁹

⁷ “[...] companionship of ideas, an intellectual atmosphere, quiet, peace, and solitude” (idem, *ibidem*).

⁸ “my life, as long as you were by my side, was entirely sterile and uncreative” (idem, *ibidem*).

⁹ “I blame myself again for having allowed you to bring me to utter and discreditable financial ruin. I remember one morning in the early October of ’92 sitting in the yellowing Woods at Bracknell with your mother. [...] ... your mother began to speak to me about your character She told me of your two chief faults, your vanity, and your

Tem-se o mesmo mecanismo: a assunção “I blame myself again” (“censuro-me”), seguida de uma acusação a Bosie, “Não tinha ideia de que a primeira me levaria ao cárcere, e a segunda, à bancarrota.”¹⁰ Esse mesmo mecanismo é verificado duas páginas adiante: “Mas, por cima de tudo (sic), censuro-me pela completa degradação ética em que deixei que me afundasses.” (WILDE, 2007, p. 1348).¹¹

Apresentar as características de Bosie contribuem não somente para que o leitor entenda melhor o texto como também reforça o caráter pessoal da carta e, embora a instância da *pessoa* possa parecer proeminente, pela própria cena genérica que assim favorece, a análise do texto mostra a inseparabilidade da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor*.

A carta é cheia de detalhes da amizade dos dois, incluindo os gastos que Wilde tinha com Bosie, que foram explicitamente relatados para complementar o egoísmo e a superficialidade que Wilde impõe a Bosie na carta. Nesse momento, ao relatar os milhares de *pounds* que foram gastos, ocorre, sem dúvida, a proeminência da instância da *pessoa*, que, todavia, não apaga o *inscritor* que, no meio da querela financeira, escreve em grego e pontua a carta com máximas, como: “faço-o constar simplesmente como um fato que rege todas as relações sociais. Pois, afinal de contas, a conversação é o nexo de todas, tanto no matrimônio quanto na amizade.” (WILDE, 2007, p. 1352).¹² Outro ponto, que revela a presença da instância do *inscritor*, é a recorrência de palavras e expressões em francês como *moyen de vivre* (meio de vida), *attaché* (ligação), entre outras, presentes nos textos do espaço canônico de produção do autor como um traço de estilo. Como exemplo dessa ocorrência, retoma-se o romance *Dorian Gray* e a personagem Lord Henry que, ao fornecer sua opinião sobre o sentimento da paixão, utiliza uma expressão em francês: “Uma grande paixão é o privilégio das pessoas que não têm o

being, as she termed it, “*all wrong about money*”. I have a distinct recollection of how I laughed. I had no idea that the first would bring me to prison, and the second to bankruptcy.” (WILDE, 2000, p. 7)

¹⁰“I had no idea that the first would bring me to prison, and the second to bankruptcy.” (*Ibid.*).

¹¹“But most of all I blame myself for the entire ethical degradation I allowed you to bring to me” (WILDE, 2000, p. 9).

¹²“Ultimately the bond of all companionship, whether in marriage or in friendship, is conversation” (WILDE, 2000, p. 13).

que fazer.” (WILDE, 2002, p. 62).¹³ Contudo, a presença dessas mesmas palavras e expressões também revela traços da instância do *escritor*, que se posiciona na interlíngua, ao mesmo tempo em que constitui o código linguageiro da obra. É, pois, por meio das instâncias do *escritor* e do *inscritor* que o autor se posiciona na interlíngua e é capaz de produzir um código linguageiro próprio para sua obra. Maingueneau (2006) diz que a língua é parte do complexo movimento por meio do qual uma obra se institui, mesmo que se tenha de deslocar a questão da língua para a interlíngua. Quando Wilde escreve *Salomé* (1893), drama em um ato, em francês, ele conjura aspectos do seu posicionamento, mas, ao mesmo tempo, esse gesto literário reforça uma prerrogativa muito forte, de séculos anteriores ao século 19, da *universalidade da língua francesa*, uma língua legítima para a produção literária, integrando, assim, o restrito círculo de autores não franceses a escrever um livro em francês.

Ainda em relação às análises do eixo I, é possível perceber que, em alguns momentos, a carta adquire um tom de tragédia, de drama, como quando Wilde descreve a tentativa, em vão, de não mais se encontrar com Bosie. Ele relata as cartas trocadas com a mãe de Bosie, com Bosie e, em uma das cartas trocadas com seu amante, faz o seguinte relato:

[...] recordavas-me que para ver-me somente uma hora tinhas viajado seis dias e seis noites, atravessando a Europa, sem te deteres nem uma só vez; reconheço que teu apelo era dos mais patéticos; e terminavas com o que me pareceu uma ameaça de suicídio, seu tanto quanto pouco velada. Tinhas-me dito com frequência que em tua família, eram muitos os que haviam manchado suas mãos com seu próprio sangue: teu tio, com certeza, e teu avô, provavelmente, e outros vários do insensato e perverso ramo a que pertences (WILDE, 2007, p. 1355-1356).¹⁴

¹³“*A grande paixão* is the privilege of people who have nothing to do” (WILDE, 2002, p. 48).

¹⁴[...] you reminded me that for sake of seeing me even for one hour you had travelled six days and nights across Europe without stopping once on the way: you made what I must admit was a most pathetic appeal, and ended with what seemed to me a threat of suicide, and one not thinly veiled. You had yourself often told me how many of your there had been who had stained their hands in their own blood; your uncle certainly, your grandfather possibly, many others in the mad, bad line from which you come (WILDE, 2000, p. 17-18)

São vários os momentos em que Wilde descreve a personalidade de Bosie por meio de seus comportamentos. Apresentar todas as caracterizações seria quase como reproduzir a carta em toda sua extensão. Ainda assim, propõe-se ao leitor mais alguns desses momentos, que tanto fazem realçar a instância da *pessoa*. Destaca-se o relato de Wilde sobre quando Bosie estava doente e como Wilde tomou conta dele, mas logo em seguida, adquirindo, provavelmente por contágio, a gripe de Bosie, Wilde foi abandonado a sua própria sorte, com Bosie apenas aparecendo para pedir dinheiro e acusá-lo:

Acusaste-me de egoísta porque te havia rogado que estivesse ao meu lado, durante minha enfermidade; censuraste-me o interpor-me entre ti e tuas diversões, o tentar privar-te de teus amigos. Disseste-me, e sei que era verdade, que tinhas voltado à meia-noite somente para trocar de roupa e partir de novo para teus prazeres. [...]. Às onze da manhã, entraste em meu quarto. [...]. Como era natural, esperava eu ouvir as desculpas que devias alegar e tinha curiosidade de saber como te arranjarias para conseguir meu perdão, que, demasiado sabias, te concederia de bom coração. [...]. Mas, muito pelo contrário, repetiste o escândalo da noite anterior, com maior raiva e violência possível.

Finalmente, ordenei-te que saíesses de meu quarto. Fingiste fazê-lo; mas quando levantei a cabeça do travesseiro, no qual havia afundado, continuavas ali e, com a brutalidade da risada e o histerismo da raiva, avançaste para mim. [...]. Passada uma hora, tendo chegado o médico, encontrou-me, naturalmente, num estado de completo abatimento nervoso [...]; silenciosamente, voltaste a buscar dinheiro (WILDE, 2007, p. 1358-1359).¹⁵

¹⁵ “You accused me of selfishness in expecting you to be with me when I was ill; of standing between you and your amusements; of trying to deprive you of your pleasures. You told me, and I know it was quite true, that you had come back at midnight simply in order to change your dress-clothes, and go out again [...]. [...] At eleven o’clock you came into my room [...]. [...] I waited naturally to hear what excuses you had to make, and in what way you were going to ask for the forgiveness that you knew in your heart was invariably waiting for you, no matter what you did; [...] so far from doing that, you began to repeat the same scene with renewed emphasis and more violent assertion. I told you to leave the room: you pretend to do so, but when I lifted up my head from the pillow in which I had buried it, you still there, and with brutality of laughter and hysteria of rage you moved suddenly towards me. [...] After an interval of an hour,

Wilde estabelece um diálogo com Bosie, fazendo perguntas diretas (e retóricas!) a ele: “Não necessito dizer...; “tampouco necessito dizer-te...” (WILDE, 2007, p. 1359).¹⁶ Wilde também detalha as inúmeras tentativas que fez para se afastar de Bosie e como falhou em todas. Nesse momento, a instância da *pessoa* se manifesta pelo diálogo encenado na carta entre os dois. O interessante é que todas essas tentativas são descritas por Wilde da seguinte maneira: Wilde relata ter consciência do quão destrutiva é a amizade dos dois; segue-se a isso um relato de um comportamento inaceitável de Bosie em relação a Wilde; em seguida, vem a determinação de Wilde em pôr fim a essa amizade, seguido pelo anticlímax, que é ele voltando atrás em sua decisão, em virtude de algum acontecimento triste ou por uma razão nobre, e concedendo a Bosie mais uma chance. Esse constitui-se como um segundo mecanismo discursivo que se constitui na carta: a apresentação de uma tentativa de rompimento, seguida da não concretização da ação.

É o que acontece no episódio em que relata a morte do irmão de Bosie, estampada em um jornal inglês, no exato dia em que Wilde estava decidido a escrever ao pai de Bosie, assegurando-lhe que jamais voltaria a se encontrar com seu filho. Todavia, diante da tragédia, como poderia ele ficar imune ao sofrimento de Bosie e de sua mãe? É o que Wilde diz: “Não podia portar-me contigo como fizeras durante minha enfermidade, diante daquela perda tão dolorosa que sofras.” (WILDE, 2007, p. 1361).¹⁷ Esse excerto não só ilustra o mecanismo descrito como também dá indícios de que Wilde busca construir um *ethos*¹⁸ de benevolência, de superioridade de espírito, em contraposição ao *antiethos* que busca construir para Bosie: “Não podia portar-me contigo como fizeras durante minha enfermidade, diante daquela perda tão dolorosa que sofras. [...] Pois me pareceu terrível deixar-te sozinho entre estranhos numa situação como aquela.” (WILDE, 2007, p. 1361).¹⁹ Wilde ainda fornece indícios

during which the doctor had came and found me, of course, in a state of absolute nervous prostration, [...] you returned silently, for money [...]” (WILDE, 2000, p. 21)

¹⁶“Need I to tell you...?”; “is it necessary for me to state...?” (WILDE, 2000, p. 22).

¹⁷“What you had been to me in my sickness, I could not be to you in your bereavement” (WILDE, 2000, p. 24).

¹⁸O conceito de *ethos* será abordado nas considerações finais.

¹⁹“What you had been to me in my sickness, I could not be to you in your bereavement. [...] I felt that to abandon you at the particular moment, and formally through a solicitor, would have been too terrible for you.” (WILDE, 2000, p. 24).

de uma corporalidade de Bosie condizente com o *antiethos* que busca construir: “(...) parecia esquecer de tua pequena estatura e da inferioridade de tua força...” (WILDE, 2007, p. 1360).²⁰

Em um dos inúmeros relatos das lembranças de Wilde sobre sua amizade com Douglas, um trecho é significativo por mostrar o papel desempenhado por uma outra correspondência. Trata-se da primeira carta que Wilde escreveu a Bosie, em razão de uma ajuda que este último tinha lhe solicitado para a apreciação de um poema. Nas palavras de Wilde:

Submeteste à minha aprovação um poema muito bonito da escola de estudantes. Respondi com uma carta cheia de fantásticos *conceits* literários: comparava-te com Hilas, com Jacinto, com Junquillo, com Narciso ou com alguns daqueles aos quais o Grande Deus da Poesia favoreceu e distinguiu com seu amor. A carta é semelhante a uma passagem dos sonetos de Shakespeare, transportado para um tom menor.

[...] Era – permita que to (sic) diga francamente – o gênero de carta que, em um momento feliz, e até mesmo apetecido, teria escrito a qualquer amável jovem de uma Universidade que me tivesse enviado um poema desse estilo, na certeza de que teria suficiente engenho e cultura para interpretar adequadamente frases fantásticas. Vês a história dessa carta! De tuas mãos passou às de um repugnante companheiro; das deste às de uma quadrilha de chantagista; umas cópias dessa carta são enviadas a meus amigos de Londres e ao diretor do teatro onde se representa minha peça; dão-se-lhe todas as interpretações, menos a normal; circula entre as pessoas o absurdo boato de que tive de pagar avultada soma por haver-te escrito uma carta infamante, e isto constituiu a base da pior acusação de teu pai.

Apresento eu mesmo a carta original perante o Tribunal para mostrar o que realmente é; o advogado de teu pai a denuncia como uma revoltante e insidiosa tentativa de corrupção de menor; a Coroa a utiliza; o juiz apóia-se nela com pouca erudição, mas com muita moralidade e por causa dela vou parar na prisão, finalmente. E é este o resultado de haver-te escrito uma carta encantadora.” (WILDE, 2007, p. 1362-1363).²¹

²⁰“ [...]your low stature and inferior strenght...” (WILDE, 2000, p. 22).

²¹“You send me a very nice poem, of the under graduate school of verse for my approval: I reply by a letter of fantastic literary conceits: I compare you to Hylas, or Hyacinth, Jonquil or Narcisse, or someone whom **the great god of Poetry favoured, and honoured with his love. The letter is like a passage from one of Shakespeare’s**

Essa citação mostra não só o primeiro contato de Bosie e Wilde, como é explicativa do processo movido pelo Marquês de Queensberry, pai de Douglas, contra Wilde, que culminou em seu julgamento e posterior prisão. Wilde consegue, em poucas palavras, reproduzir o percurso da carta que escreveu para Bosie e que foi uma das provas contundentes para a abertura do julgamento por crime de indecência grave, pelo qual, posteriormente, ficaria enormemente conhecido. Além disso, esse trecho mostra também o papel relevante que as correspondências desempenhavam naquele contexto de produção, como modo privilegiado de comunicação.

Esse trecho incita a seguinte questão: quando Bosie escreveu essa carta a Wilde, solicitando sua apreciação sobre um poema que ele havia escrito, ele se dirigia ao Wilde *escritor* ainda em ascensão; ao Wilde *inscritor* reconhecido pelos seus talentos com poemas, ou ainda ao reconhecidamente brilhante ex-aluno de Oxford? O leitor também se vê diante dilema parecido quando lê *De Profundis*...

As primeiras linhas do trecho anterior revelam o posicionamento do *escritor* e os preceitos do movimento esteto-decadentista,²² ao qual Wilde estava filiado, por meio da invocação das figuras mitológicas *Hylas*, *Hyacinth*, *Jonquil* e *Narcisse*, conhecidas pela beleza de sua juventude. Outro ponto que revela a instância do *escritor* neste trecho

sonnets, transposed to a minor key. [...] It was, let me say frankly, the sort of letter I would, in a happy if wilful moment, have written to any graceful young man of either University who had sent me a poem of his own making, certain that he would have sufficient wit or culture to interpret rightly its fantastic phrases. Look at the history of that letter! It passes from you into the hands of a loathsome companion: from him to a gang of blackmailers: copies of it are sent about London to my friends, and to the manger of the theatre where my work is being performed: **every construction but the right one is put on it:** Society is thrilled with the absurd rumours that I have had to pay a huge some of money for having written an infamous letter to you: this forms the basis of your father's worst attack: I produce the original letter myself in Court to show what it really is: it is denounced by your father's Counsel as a revolting and insidious attempt to corrupt Innocence: ultimately it forms part of a criminal charge: the Crown takes it up: **the Judge sums up on it with little learning and much morality:** I go to prison for it at last. That is the result of writing you a charming letter (WILDE, 2000, p. 25-26). (grifo nosso).

²²O posicionamento de Oscar Wilde foi abordado de forma mais detalhada em trabalho anterior (RODRIGUES, 2009).

relaciona-se com a correspondência com o paganismo românico e grego e com a invocação de um Deus que pode preterir um indivíduo ao outro e favorecer com seu amor um mero mortal, dando um dom especial a ele. Esse dom e presente a que Wilde refere-se é o dom de escrever uma poesia, um poema, e não qualquer outro gênero. Essa asserção revela o papel de destaque que a poesia e o poema tinham naquele período literário, tanto que o primeiro reconhecimento que Wilde obteve foi com seu poema *Ravena* (1878), que recebeu o Newdigate Prize.

É possível destacar ainda outro traço do *escritor*, como quando Wilde estabelece como parâmetro para sua escrita os talentos de Shakespeare, reconhecendo-o como autor legítimo: “A carta é semelhante a uma passagem dos sonetos de Shakespeare, transposta para tom menor.” (WILDE, 2007, p. 1362).²³

Algumas observações sobre a cenografia e o *ethos* se mostram relevantes, no sentido de que a primeira, a cenografia, implicada por *De Profundis* se constrói por meio de uma crítica à sociedade inglesa, que pode ser representada pelo juiz que julga o caso de Wilde, com pouco conhecimento sobre arte e muita moralidade: “o juiz apóia-se nela [na carta] com pouca erudição, mas com muita moralidade.” (WILDE, 2007, p. 1363).²⁴ Essa cenografia se desenvolve apoiando-se em uma cronografia de inadequação do tempo, de não pertencimento. A topografia, por sua vez, firma-se no espaço da arte, que se contrapõe à sociedade inglesa do século 19. O *ethos* que o autor busca construir e que emerge do texto apresenta os traços de um incompreendido, de um injustiçado pela sociedade e, na mesma medida, de um *connaisseur* da arte. Em suma, trata-se de um *ethos* de alguém com valores diferentes dos da sociedade que o julga, de alguém com dons e valores artísticos, que metamorfoseia vida e arte e que, por isso mesmo, é condenado por essa sociedade. Tem-se um embate entre a arte e o ordinário; a sociedade não é capaz de compreender os signos artísticos, faz um julgamento moral, e, portanto incorreto: “dão-se-lhe todas as interpretações, menos a normal.” (WILDE, 2007, p 1362).²⁵

²³“The letter is like a passage from one of Shakespeare’s sonnets, transposed to a minor key” (WILDE, 2000, p. 25).

²⁴“Judge sums up on it with little learning and much morality.” (WILDE, 2000, p. 26).

²⁵“every construction but the right one is put on it.” (WILDE, 2000, p. 26).

No final do trecho encontram-se as marcas da ironia de Wilde com a afirmação “E é este o resultado de haver-te escrito uma carta encantadora” (WILDE, 2007, p. 1362-1363),²⁶ que evidencia um traço recorrente não apenas do *inscritor* como também da instância da *pessoa*, já que Wilde era reconhecido nos salões que frequentava pela fina ironia. A instância da *pessoa* se manifesta, durante o percurso da carta, em trechos de narrativa pessoal e de descrição de breves ou longos acontecimentos, por exemplo, quando Wilde, ao se dirigir a Bosie, queixa-se que o criado que ele aceitou, como um pedido especial de Bosie, para trabalhos no verão em Goring, serviu como testemunha de acusação em seu julgamento.

O eixo 2 da correspondência, nomeado como “*autorreflexão*” dedica-se ao momento em que o autor reconhece o valor do sofrimento (da tristeza) como uma grande revelação que mudou sua visão de mundo, incluindo sua visão sobre a Arte. Nesses momentos, a interpenetração da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor* formam um emaranhado tão constitutivo que, quando busca-se apontar uma instância, encontra-se todas ao mesmo tempo.

Nesse eixo, Wilde abre um espaço maior para ponderações existenciais, mas ainda mantém o mecanismo discursivo de reconhecer sua culpa para, em seguida, culpabilizar Bosie:

O ódio cega a gente. Tu não o sabias. O amor pode ler na estrela mais longínqua; mas o ódio te cegava de tal modo, que não podias ver mais além do reduzido jardim, cercado e já seco pelo vício. Tua terrível falta de imaginação, o único defeito verdadeiramente fatal de teu caráter, era, absolutamente, o resultado do ódio que respirava em ti (WILDE, 2007, p. 1367).²⁷

Wilde discorre sobre como o ódio cega as pessoas e de como o amor é um sentimento maior e nobre, capaz de elevar o ser humano e sua capacidade

²⁶“That is the result of writing you a charming letter.” (WILDE, 2000, p. 26).

²⁷“Hate blinds people. You were not aware of that. Love can read the writing on the remotest star, but Hate so blinded you that you could see no further than the narrow, walled-in, and already lust-withered garden of your common desires. **Your terrible lack of imagination**, the one really fatal defect of your character, was entirely the result of the Hate that lived in you.” (WILDE, 2000, p. 32, grifo nosso).

de percepção. Em seguida, ele aponta que Bosie estava cego pelo ódio, e isso gerava nele seu grande defeito: “Your terrible lack of imagination” (“Tua terrível falta de imaginação”). Essa expressão, que aparece mais de uma vez em *De Profundis*, é a mesma expressão utilizada em *The Picture of Dorian Gray*, pela personagem Lord Henry, para descrever um dos grandes defeitos da burguesia. O emprego da mesma expressão não parece desprovido de significância, em termos de funcionamento da autoria, figurando, ao que indica, como um indício da inseparabilidade das três instâncias.

As acusações a Bosie continuam, mas sempre mantendo o tom professoral e complacente:

Como vês, não tenho mais remédio senão narrar tua vida diante de ti e para ti; assim compreenderás. Conhecemo-nos há mais de quatro anos; passamos juntos metade desse tempo e a outra metade tive de sofrê-la na prisão como paga dessa nossa amizade.

[...] e não percebes que és o verdadeiro autor da terrível tragédia. [...] E não tinha eu o menor desejo de dizer-te o que deveria ter gritado teu próprio coração. O que, sem dúvida, te teria gritado se não o houvesses endurecido e embotado com ódio. Tudo tem de brotar na gente, espontaneamente. E torna-se por completo inútil querer dizer a alguém uma coisa que nem sente, nem pode compreender. Se agora te escrevo desta forma é tão-somente porque teu próprio mutismo, teu comportamento durante minha longuíssima reclusão assim o exige (WILDE, 2007, p. 1370-1371).²⁸

Quando Wilde relata sobre o tempo em que os dois, ele e Bosie, se conhecem, manifesta-se não só a instância da *pessoa*, com seu componente

²⁸You see that I have to write your life to you, and you have to realise it. We have known each other now for more than four years. **Half of the time we have been together: the other half I have had to spend in prison as result of our friendship.** [...] you were the true author of the hideous tragedy did not occur to you. [...] I did not desire to be the one to tell you what your own heart should have told you, what it indeed would have told you if you had not let Hate harden it and make it insensate. Everything must come to one out of one’s own nature. There is no use in telling a person a thing that they don’t feel and can’t understand. If I write to you now as I do it is because your own silence and conduct during my long imprisonment have made it necessary. (WILDE, 2000, p. 35-36, grifo nosso).

biográfico, mas também a instância do *inscritor*, perceptível pela presença do sarcasmo, da ironia como figura de estilo, como é possível observar no trecho anterior em negrito. Nesse trecho, ao comentar a duração da amizade, Wilde sarcasticamente divide a amizade dos dois em dois períodos equivalentes: o primeiro, eles passaram juntos, o segundo ele passa na prisão como consequência dessa mesma amizade. O sarcasmo é recorrente em outros textos do autor, por exemplo em *The Picture of Dorian Gray*: “Você é um tolo, pois há apenas uma coisa no mundo pior do que ser comentado e é ser ignorado.” (WILDE, 2009, p. 15);²⁹ ou ainda, no mesmo texto, “Você parece esquecer que sou casado e que um encanto do casamento é fazer uma vida de enganos necessária a ambos os lados.” (WILDE, 2009, p. 18).³⁰ Nesse sentido, em função da recorrência, é que se considera o sarcasmo como um traço da instância do *inscritor*.

Wilde se apresenta como o portador de um aprendizado que ele não gostaria de ensinar, mas que não lhe sobra outra alternativa, já que o ódio tinha tornado o coração de Bosie duro e insensato. Nesse mesmo momento, em que a instância da *pessoa* manifesta-se na forma de uma conversa franca com o outro, a instância do *escritor* ganha visibilidade por meio da exaltação da experiência (“E torna-se por completo inútil querer dizer a alguém uma coisa que nem sente, nem pode compreender.”), uma vez que essa valorização é um traço do posicionamento esteto-decadentista.

Wilde, neste eixo, também irá enfatizar as tentativas frustradas de pôr fim à amizade com Bosie e como a não realização dessa ação culminou em sua ruína. Ao discorrer sobre sua história exposta, retomada e reapropriada, faz a seguinte reflexão:

Não era necessário expor, com a clareza que aqui o faço, meus reiterados esforços para romper uma amizade que prejudicava minha arte, minha posição social e minha pessoa como membro da sociedade. Não queria eu tampouco que contasses aqueles escândalos repetidos com verdadeira monotonia, nem que publicasses a série de telegramas maravilhosos que me dirigiste com uma estranha mistura de romantismo e de interesse

²⁹“It is silly of you, for there is only one thing in the world worse than being talked about, and that is not being talked about” (Wilde, 2009, p. 15).

³⁰“You seem to forget that I married, and the one charm of marriage is that it makes a life of deception necessary for both parties” (idem, p. 18).

metalizado, nem que reproduzisses aqueles parágrafos tão revoltantes e cruéis de tuas cartas que me foi preciso suportar. Mas acreditei que teria sido muito oportuno, tanto por ti como por mim, que te erguesses contra a interpretação que deu teu pai à nossa amizade [...]. Atualmente já está convertida em fato histórico, que se divulgou, em que todos crêem, que ficou como artigo de fé. O pastor a aproveita para tema de seus sermões e o moralista toma-a como base de suas inúteis prédicas. E eu, um homem reverenciado por todos, tenho de acatar a sentença de um cretino ou de um bufão.

Como digo antes nesta carta, e com certa amargura o reconheço, o mais irônico da questão é o fato de continuarem considerando teu pai como o herói de uma obra moral e a ti compararem com o menino Samuel e eu, em troca, ocupe um lugar entre Gilles de Retz e o Marquês de Sade...” (WILDE, 2007, p. 1378-1379).³¹.

O início desse trecho configura-se como uma justificativa da escrita da carta, o porquê do fornecimento de certos detalhes, que Wilde não gostaria de fornecer, mas que se sentia forçado a expô-los em razão da ruína que sua vida havia alcançado como artista, como homem de posição social e pelo tom que a história de sua vida tinha adquirido. Nesse momento, percebe-se a manifestação, ao mesmo tempo, da instância da *pessoa*, que se justifica e reclama da postura de Bosie, e da instância do *escritor*, que vê sua trajetória no campo deturpada pelos acontecimentos,

³¹“My incessant attempts to break off a friendship that was so ruinous to me as an artist, as a man of position, as a member of society even, need not have been chronicled with the accuracy with they have been set down here. Nor would I have desired you to have described the scenes you used to make with such almost monotonous recurrence: nor to have reprinted your wonderful series of telegrams to me with their strange mixture of romance and finance; nor to have quoted from your letters the more revolting or heartless passages, as I have been forced to do. Still, I thought it would have been good, as well for you as for me, if you had made some protest against your father’s version of our friendship [...]. **That version has now actually passed into serious history: it is quoted, believed, and chronicled: the preacher has taken it for his text, and the moralist for his barren theme: and I who appealed to all ages have had to accept my verdict from one who is an ape and a buffoon. I have said, and with some bitterness I admit, in this letter that such was the irony of things that your father would live to be hero of a Sunday-school tract: that you would rank with the infant Samuel: and that my place would be between Gilles de Retz and the Marquis de Sade.** (WILDE, 2000, p. 44-45, grifo nosso).

ao afirmar que a grande ironia é o pai de Bosie ser visto como o herói de um folheto dominical, enquanto ele figuraria ao lado de autores considerados “malditos”, como Gillez de Retz e Marquês de Sade.

De Profundis é uma produção do espaço associado com a dimensão da figuração bem acentuada, mas, ao mesmo tempo, de maneira inseparável, nela, o autor busca construir uma trajetória singular em um conjunto. É possível perceber esse funcionamento no trecho a seguir, no qual Wilde faz uma autorreflexão sobre os rumos de sua vida, permitindo que se manifestem as três instâncias do funcionamento da autoria. É um trecho emblemático da carta, revelador não só do funcionamento da autoria, tal como postulado por Maingueneau, mas também de indícios da forma como o próprio Wilde via a trajetória de sua obra e como ele “administrava” a dimensão da figuração:

Tenho de dizer a mim mesmo que nem tu nem teu pai, embora vos tivésseis multiplicado por mil, poderíeis ter aniquilado um homem como eu.

Necessito dizer a mim mesmo que tenho culpa de tudo, que ninguém se aniquila senão por sua própria vontade. [...] Se terrível foi o que o mundo me fez, muito mais terrível foi o dano que causei a mim mesmo.

Estava eu relacionado, de modo simbólico, com a arte e a cultura de meu tempo. Havia percebido isto no declive de minha vida e havia obrigado meus contemporâneos a aceitá-lo. Poucos homens chegam a alcançar em vida uma posição semelhante à minha. Em geral, são descobertos pelos historiadores ou pelos críticos depois que eles e com eles sua época desapareceram. Comigo foi absolutamente diferente. Byron foi uma figura simbólica, relacionada com a paixão e a lassidão de sua época. Eu aspirei a algo mais nobre, mais permanente, de resultado mais vital e de maior alcance. Os deuses tinham sido generosos comigo. Possuía gênio, um nome distinto, uma elevada posição social, brilho e audácia intelectual. Fazia da arte uma filosofia e da filosofia uma arte. Alterava as mentes dos homens e as cores das coisas. Não havia nada que eu dissesse ou fizesse que não maravilhasse as pessoas. Entreguei-me ao teatro, a forma artística mais objetiva que se conhece, e fiz do teatro um modo de expressão tão pessoal como a ode ou o soneto, ao mesmo tempo que ampliava seus domínios enriquecia sua caracterização. O teatro, o romance, o poema em prosa, o poema em verso, o diálogo sutil e fantástico, tudo quanto eu tocava embelezava-se com uma nova espécie de beleza; à própria verdade dei não só verdadeiro, mas também o falso,

como província própria, e demonstrei que tanto o falso como o verdadeiro não são mais do que formas da existência intelectual. Considerei a arte como a suprema realidade e a vida como um simples modo de ficção. Alimentei a imaginação de meu século até criar o mito e a lenda em redor de mim. Reuni todos os sistemas em uma frase e toda a existência em um epigrama. [...] Divertia-me ser um *flâneur*, um dândi, um homem da moda. [...] O que foi para mim o paradoxo na esfera do pensamento, foi-o a perversidade no círculo da paixão.

[...] Agora descobri algo dentro de mim que me diz que tudo no mundo, inclusive o sofrimento, tem uma razão de ser, que há algo oculto no meu coração, como um tesouro, e que este tesouro é a humildade. É a última e a melhor coisa que me restou, minha derradeira descoberta, o ponto de partida de uma era nova. Surgiu do mais profundo do meu ser e chegou em tempo, nem antes nem depois do que era preciso. Se alguém mo tivesse dito, tê-lo-ia negado: se mo tivessem trazido, tê-lo-ia rejeitado. Como o encontrei quero conservá-lo... [...]. Sou mais do que nunca individualista. Não há nada que alcance mais valor que aquilo que sai de nós mesmos. Estou procurando novo modo de auto-realização e isto é o que por ora me interessa (WILDE, 2007, p. 1388-1390).³²

³²I must say to myself that neither you nor your father, multiplied a thousand times over, could possibly ruined a man like me: that I ruined myself: and nobody, great or small, can be ruined except by his own hand. [...] Terrible as what you did to me was, what I did to myself was far more terrible still.

I was a man who stood in symbolic relations to the art and culture of my age. I had realized this for myself at the very dawn of my manhood, and had forced my age to realized it afterwards. Few men hold a such position in their own lifetime and have it so acknowledged. It is usually discerned, if it discerned at all, by the historian, and the critic, long after both the man and his age have passed away. With me it was different. I felt it myself, and made others feel it. Byron was a symbolic figure, but his relations were to the passion of his age and its weariness of passion. Mine were to something more noble, more permanent, of more vital issue, of a larger scope.

The gods had given me almost everything. I had genius, a distinguished name, high social position, brilliancy, intellectual daring: I made art a philosophy, and philosophy a art: I altered the minds of men and the colours of thing: there was nothing I said or did that not make people wonder: I took the drama, the most objective form of known to art, and made it as personal a mode of expression as the lyric or the sonnet, at the same time that I widened its range and enriched its characterization: drama, novel, poem in rhyme, poem en prose, subtle or fantastic dialogue, whatever I touched I made beautiful in a new mode of beauty: to truth itself I gave what is false no less than what is true as its rightful province, and showed that the false and the true are merely forms

As primeiras linhas revelam traços das instâncias da *pessoa* e do *inscritor*. A manifestação da primeira é perceptível quando Wilde, de maneira enfática, diz que nem Bosie, nem o pai de Bosie poderiam arruinar um homem como ele, colocando em cena um aspecto de sua biografia. Com relação à instância do *inscritor*, ela se manifesta logo em seguida na máxima: “ninguém se aniquila senão por sua própria vontade”,³³ uma característica do modo de enunciar de Oscar Wilde no espaço de produção canônico, e já apontada em outros momentos neste artigo. Outro ponto a ser destacado no trecho selecionado é a referência a Byron. Essa referência é uma forma de Wilde relacionar-se com o *thesaurus* literário, denotando traços do posicionamento do *escritor*.

Ainda, nesse trecho, é possível perceber o funcionamento das dimensões de figuração e regulação, que decorre do imbricamento das instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor*. A construção da identidade criadora de Wilde (figuração) e a negociação desse autor para inserir sua obra num dado estado do campo (regulação) resultam, ao mesmo tempo, da “*pessoa*”, que possui “um nome distinto, uma elevada posição social”,³⁴ do “*inscritor*” que possui “brilho e audácia intelectual”³⁵

of intellectual existence. I treated Art as the supreme reality, and life as a mere mode of fiction: I awoke the imagination of my century so that it created myth and legend around me: I summed up all systems in a phrase, and all existence in an epigram.

[...] I amused myself with being a *flâneur*, a dandy, a man of fashion. [...] What paradox was to me in the sphere of thought, perversity became to me in the sphere of passion.

[...] Now I find hidden away in my nature something that tells me that nothing in the whole world is meaningless, and suffering least of all. That something hidden away in my nature, like a treasure in a Field, is Humility.

It is the last thing left in me, and the best: the ultimate discovery at which I have arrived: the start-point for a fresh development. It has come to me right out of myself, so I know that it has come at the proper time. It could not have come before, nor later. Had anyone told me of it, I would have rejected it. Had it been brought to me, I would have refused it. As I found it, I want to keep it. [...] I am far more of an individualist than I ever was. Nothing seems to me of the smallest value except what one get out of oneself. My nature is seeking a fresh mode of self-realisation. That is all I am concerned with. (WILDE, 2000, p. 57-59).

³³“nobody, great or small, can be ruined except by his own hand”

³⁴“a distinguished name, high social position”

³⁵“brilliancy, intellectual daring”

e do “*escritor*” que, inscrito em um posicionamento esteto-decadentista no campo literário, defende um de seus grandes preceitos em relação à arte e à vida, a saber, “fazer da arte uma filosofia e da filosofia uma arte”.³⁶ Esse funcionamento acaba por esbarrar na construção da lenda desse autor e, da mesma maneira, na inseparabilidade do posicionamento de Wilde e da auto-gestão de sua lenda: “alimentei a imaginação de meu século até criar o mito e a lenda em redor de mim.”³⁷

Ainda no mesmo trecho, Wilde resume algumas de suas características como *inscritor*: “Reuni todos os sistemas em uma frase e toda existência em um epigrama”.³⁸ Ele revela igualmente traços das instâncias da *pessoa* e do *escritor* de maneira imbricada: “Divertia-me ser um *flâneur*, um dândi, um homem da moda.”³⁹ Quando Wilde utiliza a expressão “I amused myself”, o uso do pronome pessoal “I” (eu) em uma correspondência em que se auto predica como *flâneur*, um *dandy*, um homem da moda, nos leva a relacionar as instâncias da *pessoa*, que se manifesta como uma forma de subjetivação, e do *escritor*; já que a figura do *dandy* encarna o posicionamento esteto-decadentista.

Com base nesses apontamentos, e considerando, em especial, o excerto anterior, é possível perceber a emergência de um *ethos* que configura um enunciador à frente de seu tempo e, por isso, incompreendido e injustiçado, mas que encontrou o objetivo maior da vida e a justificativa do porquê dos acontecimentos vividos, que não vieram nem antes nem depois, mas no momento certo: “É a última e a melhor coisa que me restou, minha derradeira descoberta, o ponto de partida de uma era nova. Surgiu do mais profundo do meu ser e chegou em tempo, nem antes nem depois do que era preciso.”⁴⁰

É nesse sentido, e considerando o eixo da autorreflexão, que o manuscrito *De Profundis* pode ser compreendido como uma espécie de “viagem interior”, evidenciando a condição paratópica do autor que, mesmo tendo sido encarcerado pela sociedade, é capaz de transfigurar os dois anos na prisão em um aprendizado interior, superando sua condição

³⁶“made art a philosophy, and philosophy a art”.

³⁷“I awoke the imagination of my century so that it created myth and legend around me”

³⁸“I summed up all systems in a phrase, and all existence in an epigram.”

³⁹“I amused myself with being a *flâneur*, a dandy, a man of fashion.”

⁴⁰“It is the last thing left in me, and the best: the ultimate discovery at which I have arrived: the start-point for a fresh development. It has come to me right out of myself, so I know that it has come at the proper time.”

de preso e promovendo uma autotranscendência capaz, ela mesma, de tornar sua obra, sua arte ainda melhores.

Quando Wilde, em *De Profundis*, mergulha na nomeada “autorreflexão”, o emaranhado das instâncias da autoria possibilita que se coloque a todo momento a questão: a quem se pode atribuir a voz que narra? No caso desse texto de Oscar Wilde, essa indeterminação de fronteiras pode se mostrar ainda mais generalizada, já que embora a carga da condenação seja imputada à *pessoa*, o *escritor* foi igualmente julgado e condenado, seu percurso no campo literário foi usado, no julgamento, como prova de sua perversão. Wilde encarnou o estetismo-decadentista até as últimas consequências, e o postulado da transformação da vida em obra de arte foi um mantra aplicado com maestria.

Quando Wilde reconhece o valor do sofrimento, da tristeza, ele não o faz de maneira desvinculada de seu posicionamento, contrariamente, ele aplica os elementos da melancolia também como uma forma de autoconhecimento, de experiência. O autor faz uma analogia entre sua vida e um jardim de árvores frutíferas, do qual ele diz que experimentaria todos os frutos, e assim o fez. Todavia, segundo ele, seu erro foi confinar-se nas árvores que estavam no lado do sol dourado e evitar o outro lado do jardim, por suas sombras e melancolias. Nessa autorreflexão realizada por meio de uma analogia, o autor, em um mesmo movimento, busca gerir o contexto de sua produção e legitimar e criar uma unidade para sua arte; para isso finaliza essa reflexão com um enunciado que justifica e, ao mesmo tempo, esclarece esse apreço pela melancolia, pelo outro lado do jardim: “Of course all this is foreshadowed and prefigures in my art” (WILDE, 2000, p. 70) (“Na realidade, tudo isso está simbolizado e previsto em meus livros.” (*Op. cit.*, p. 1398)), para em seguida citar alguns de seus textos que continham, às vezes de forma mais contundente, às vezes de forma velada ou nas entrelinhas, pitadas de melancolia e do valor do sofrimento.

Essa aura de sofrimento e tristeza, que é, todavia, transmutada em aprendizado, é a entrada para o que foi nomeado eixo 3, “Deus”. Essa entrada se dá por meio da comparação do artista com Cristo (“Eu vejo uma conexão muito mais íntima e imediata entre a verdadeira vida de Cristo e da verdadeira vida do artista...” (WILDE, 2007, 1399)),⁴¹ comparação que é, em seguida, aprofundada:

⁴¹“I see a far more intimate and immediate connection between the true life of Christ and the true life of the artist...” (*Op. cit.*, p. 71).

[...]E não só podemos discernir em Cristo essa íntima união de sua personalidade com a perfeição, que constitui a diferença real entre o movimento clássico e o movimento romântico na vida, mas também a própria base de sua natureza era a mesma da natureza do artista: uma imaginação intensa e fulgurante. [...] Sem dúvida alguma, o lugar de Cristo se acha entre os poetas.” (WILDE, 2007, p. 1399-1400).⁴²

Cristo seria o grande precursor do romantismo e, portanto, um verdadeiro *avant-garde*, do mesmo modo que, de acordo com o próprio Wilde, Cristo era um individualista, “Cristo, acima de tudo, é o supremo individualista” (WILDE, 2007, p. 1402).⁴³ Para ele, “A humildade, como aceitação artística de todas as experiências, é, simplesmente, um modo de expressão. O que Cristo sempre busca é a alma do homem.” (WILDE, 2007, p. 1402).⁴⁴ Wilde prega, em toda extensão da carta, no sentido mesmo de propagar um sermão, os preceitos do movimento esteto-decadentista (como a aceitação artística de todas as experiências). O paralelo entre Cristo e o verdadeiro artista, permeia toda a parte final da carta, havendo mesmo a afirmação:

Se algum dia voltar a escrever, no sentido de produzir uma obra artística, existem dois temas precisamente a respeito dos quais desejo exprimir-me: um, é “Cristo como precursor do movimento romântico na vida”, e o outro, “A vida artística considerada na sua relação com a conduta” (WILDE, 2007, p. 1407).⁴⁵

Esse trecho também permite localizar a instância do *escritor* que projeta um percurso no campo, ao relatar seus planos de escrita:

⁴²“and makes Christ the true precursor of the romantic movement in life, but the very basis of his nature was the same as that of the nature of the artist, an intense and flamelike imagination. [...] Christ’s place indeed is with the poets. (WILDE, 2000, p. 72).

⁴³“the most supreme of Individualists” (WILDE, 2000, p. 75).

⁴⁴“humility, like artistic acceptance of all experiences, is merely a mode of manifestation. It is man’s soul that Christ is always looking for” (WILDE, 2000, p. 75).

⁴⁵“If I ever write again, in the sense of producing artistic work, there are just two subjects in which and through which I desire to express myself: one is “Christ, as the precursor of the Romantic movement in life”: the other is “the Artistic life considered in its relation to Conduct” (WILDE, 2000, p. 82).

“Se algum dia voltar a escrever, [...], existem dois temas precisamente a respeito dos quais desejo exprimir-me.”⁴⁶

Cristo, além do primeiro e maior individualista, era também, segundo Wilde, o supremo poeta, por ser sua vida o mais belo poema. Novamente, Wilde concebe Cristo a partir do preceito base do posicionamento esteto-decadentista, a saber, o da inseparabilidade entre vida e arte, acentuando, novamente, a instância do *escritor*.

Derivando de cena genérica de uma correspondência, Oscar Wilde enuncia por meio de uma cenografia que se alterna entre uma epístola, um diário íntimo e um manifesto; o autor relata não só sua relação com Bosie, mas uma rede de lembranças que alcançam seu calvário na prisão, sua autorreflexão, a descoberta de Deus e a valorização de Cristo. A carta termina num tom de ensinamento para Bosie, quando Wilde diz:

Vieste a mim para aprender o gozo da vida e o gozo da arte. Talvez tenha sido eu escolhido para ensinar-te algo mais maravilhoso: a significação e a beleza da dor. Teu amigo que te quer, Oscar” (WILDE, 2007, p. 1437).⁴⁷

Esse trecho revela de maneira privilegiada o funcionamento da instância da *pessoa*, uma vez que nele se relembra o motivo da aproximação entre Wilde e Bosie, e também em função da expressão “Teu amigo que te quer, Oscar.”,⁴⁸ que denota o cunho íntimo da correspondência.

Considerações finais

Após a análise da carta em três eixos e o apontamento, em cada um deles, do funcionamento da autoria por meio das instâncias autorais, ocorreu concomitantemente a emergência de um *ethos*, a construção de uma cenografia e de um posicionamento na interlíngua. É possível afirmar que estas três categorias funcionam como embreantes (elementos de

⁴⁶“If I ever write again [...] there are just two subjects in which and through which I desire to express myself”

⁴⁷“You came to me to learn the Pleasure of Life and the Pleasure of Art. Perhaps I am chosen to teach you something much more wonderful, the meaning of Sorrow, and its beauty. Your affectionate friend Oscar Wilde. (WILDE, 2000, p. 118).

⁴⁸“Your affectionate”

ligação) por se configurarem como um modo de o texto gerir o contexto. Esclarece-se esse ponto a seguir.

O *ethos* é um embreante do posicionamento do *escritor*, visto que essa noção, tal como postulada por Maingueneau (2005), decorre da semântica de um discurso. Trata-se de uma figura de enunciador que não é o autor, é uma figura que emerge do texto, do discurso, do posicionamento, sendo, pois, uma categoria de enunciação. O *ethos* é também uma categoria que decorre da instância do *inscritor*, porque refere-se a um modo de enunciação e, em alguma medida, portanto, a um estilo. Também pode relacionar-se à instância da *pessoa*, basta considerar a corrente confusão em associar o *ethos* à pessoa do autor.⁴⁹

Considerando as análises, é possível perceber, num momento inicial (eixo 1), a emergência de um *ethos* de injustiçado; em seguida, a emergência de um *ethos* de vanguarda, vinculado à figura de um homem à frente de seu tempo (*ethos* que se manifesta sobretudo no eixo 2); por fim, a emergência de um *ethos* messiânico (construído no eixo 3): ele foi julgado, castigado, crucificado injustamente, uma vez que não cometeu o pecado de que foi acusado, mas, ainda sim, após toda essa injustiça, transfigurou o encarceramento em um experiência libertadora. A junção desses *ethé* acaba por aprofundar a paratopia do autor.

Sobre a cenografia, pode-se dizer que Oscar Wilde constrói uma cenografia de *via crucis*, ancorada em uma intertextualidade mostrada externa (referindo-se a textos de outro(s) campo(s)), com textos do campo religioso, o que, por sua vez, configura-se, como uma forma de interdiscursividade, pelo fato de fazer aliança com certo posicionamento). Essa cenografia que se constrói não é aleatória, ela emerge como a forma possível de transcendência do espaço físico da prisão.

Do posicionamento do *escritor* na interlíngua tem-se como resultado o código linguageiro da obra, reconhecível por meio de certos traços de estilo (instância do *inscritor*). Todavia, no livro *Discurso literário* Maingueneau parece só se referir à interlíngua quando trata das produções ligadas ao espaço canônico. Entretanto, na análise das produções do espaço associado no regime elocutivo, como é o caso de *De Profundis*, permite-se, pela manifestação das instâncias do *inscritor* e do *escritor*, a possibilidade de falar de posicionamento na interlíngua

⁴⁹Aborda-se essa confusão entre o *ethos* que emerge de um texto e a associação à *pessoa* do autor de maneira mais detalhada em RODRIGUES (2009).

nas produções desse espaço enunciativo, não sendo, pois, a interlíngua um conceito produtivo apenas às produções do espaço canônico.

Tendo em vista todas as considerações feitas, é possível afirmar que o funcionamento da autoria, como concebido por Maingueneau, é a reafirmação do postulado de que o *texto é uma forma de gestão do contexto* e, nesse sentido, do caráter discursivo da literatura, que não é uma zona insular, e sim o resultado complexo de uma produção cultural também complexa, regida por normas de funcionamento próprias, ancoradas em processos históricos.

Referências

HOLLAND, M. Introduction. In: WILDE, O. *The complete letters of Oscar Wilde*. London: Fourth Estate, 2000. 1270 p.

<http://dx.doi.org/10.1215/9780822380382-001>

_____. Introduction. In: WILDE, O. *Complete works of Oscar Wilde*. London: Collins, 2003[1994].

HOLLAND, V. Introduction. In: WILDE, O. *Complete works of Oscar Wilde*. London: Collins, 2003[1966].

http://dx.doi.org/10.4324/9780203464441_introduction

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, K. C. Cenografia, ethos e autoria: uma abordagem discursiva do romance *The Picture of Dorian Gray* de Oscar Wilde. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Uberlândia: 2009.

WILDE, O. *De Profundis: epistola in carcere et vinculis*. New York: Modern Library, 2000. 136 p.

_____. *De Profundis: epistola in carcere et vinculis*. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2007.

_____. *De Profundis: epistola in carcere et vinculis*. In: _____. *Complete Works of Oscar Wilde*. London: Collins, 2003.

_____. *O retrato de Dorian Gray*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 251 p.

_____. *O retrato de Dorian Gray*. Ed. bilíngue. São Paulo: Landmark, 2009. 224 p.

_____. *The picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 2003. 304 p.

_____. *The complete letters of Oscar Wilde*. London: Fourth Estate, 2000. 1270 p.

Diferenças entre dialogismo e polifonia

Differences between dialogism and polyphony

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

UERN*

lucasvcmaciel@yahoo.com.br

Resumo: É por vezes polêmico o uso que se tem feito dos termos “dialogismo” e “polifonia” em estudos que se valem das discussões bakhtinianas. Ao lado de pesquisadores que tomam os vocábulos praticamente como sinônimos, outros estudiosos condenam veemente o emprego de uma expressão por outra. Dada essa conjuntura, pretende-se, no escopo deste artigo, indicar alguns pontos a serem considerados quando se fizer necessário distinguir dialogismo e polifonia. São esses pontos: a amplitude do diálogo; as relações entre microdiálogo, diálogo composicionalmente expresso e grande diálogo; a questão do diálogo inconcluso (BAKHTIN, 1929[1963]). Com base nessa discussão, esboça-se um conciso painel dos modos pelos quais os conceitos de polifonia e dialogismo vêm sendo abordados em pesquisas atuais, discutindo as possibilidades e os limites dessas diferentes assimilações. O intuito não é criticar quaisquer usos dos termos ou apropriações dos conceitos, mas reforçar que a polifonia não se diferencia do dialogismo simplesmente porque, à diferença deste, conjugaria várias vozes ou vozes polemicamente orientadas.

*As reflexões expostas neste texto são caudatárias da pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do CNPq (Processo 141428 / 2011-2).

Palavras-chave: polifonia; dialogismo; relações dialógicas; Círculo de Bakhtin; romance polifônico.

Abstract: There are controversies regarding the use of the terms “dialogism” and “polyphony”. Some researchers practically turn the two words into synonyms, while another part of the academy condemns vehemently the use of these terms as if they had the same meaning. Given this situation, some points that can be taken into consideration when there is a need to point out the difference between dialogism and polyphony are indicated along this article. The dialogue amplitudes, the relations between microdialogue, compositionally expressed dialogue and great dialogue, and the inconclusive dialogue (BAKHTIN, 1929 [1963]) are the points we aim to work with. From this discussion, a brief framework is outlined to present the ways through which the concepts of polyphony and dialogism have been approached in current researches, discussing the possibilities and the limits of these different assimilations. It is not our intention to criticize any of the uses or appropriations of these concepts, but to reinforce that polyphony’s characteristic of putting several voices or polemically oriented voices together is not the only thing that differentiates it from dialogism. **Keywords:** polyphony; dialogism; dialogic relations; Bakhtin Circle; polyphonic novel.

Recebido em 08 de abril de 2015.
Aprovado em 17 de agosto de 2015.

Introdução

Os termos “dialogismo” e “polifonia”, assim como seus adjetivos correlatos “dialógico” e “polifônico”, encontram-se atualmente dispersos por muitos trabalhos acadêmicos da área de Letras, tanto em estudos linguísticos quanto literários. Aliás, esses vocábulos podem até mesmo ser encontrados em materiais e práticas didáticas.

Esse cenário é resultado da influência que certas reflexões do Círculo de Bakhtin vêm alcançando no espaço acadêmico brasileiro

e, no caso da difusão para o contexto escolar, em muito contribuíram os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (BRASIL, 1998), que destacam a importância dos gêneros textuais, dos elementos constitutivos do enunciado e do aspecto dialógico da linguagem. Todos esses aspectos colocados pelos PNC estão, direta ou indiretamente, baseados em reflexões do Círculo de Bakhtin, com destaque especial para os pontos expressos por Bakhtin no ensaio *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, [1952-1953]).

Dada essa disseminação dos conceitos bakhtinianos, é comum encontrar trabalhos que indistintamente tomam os termos “dialogismo” e “polifonia” como sinônimos, bem como estudiosos que criticam veementemente o uso de um vocábulo por outro.

No âmbito dessa polêmica, pretende-se, neste artigo, apontar algumas diferenças entre dialogismo e polifonia, não a fim de criticar os usos que se têm feito dos termos, mas procurando fomentar o debate ao indicar alguns pontos a serem considerados quando se julga necessário distinguir polifonia de dialogismo. Apresentando um breve painel de tendências recorrentes em pesquisas quando se considera essa (in) distinção, serão apontadas as possibilidades e os limites das apropriações que se têm feito das discussões bakhtinianas.

Considerações iniciais sobre dialogismo e polifonia

Para iniciar a discussão acerca das possíveis diferenças entre dialogismo e polifonia, vale lembrar que, embora o termo “dialogismo” seja corriqueiro em estudos de viés bakhtiniano, a expressão mais presente nos textos de Bakhtin é “relações dialógicas”. Em *Problema da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 1929 [1963]), texto central para se distinguir dialogismo de polifonia, o termo “dialogismo” ocorre pouquíssimas vezes, sendo bem mais frequente o uso da expressão “relações dialógicas”.

Ainda assim, nas apropriações que se tem feito dos textos bakhtinianos, é bastante frequente o uso do termo “dialogismo”, comumente conceituado como uma relação entre diferentes textos. Contudo, na acepção bakhtiniana, o dialogismo não é apenas a referência de um texto a outro, mas as relações (dialógicas) que se dão entre uma voz ou outra, estejam essas vozes expressas em um mesmo texto ou

em diferentes textos, estejam essas vozes nos diálogos face a face do cotidiano ou em amplos diálogos que se estabelecem, marcadas ou veladamente, entre vozes e ideias que interagem, por meio de sujeitos que as enunciam, no fio da história.

Também o uso da palavra “polifonia” inspira algum cuidado, especialmente porque é pouco frequente nos textos bakhtinianos, estando de fato mais efetivamente presente em *Problemas da poética de Dostoiévski*. Como bem nota Emerson (1997), a “polifonia [...] acabou sendo ocasionalmente confundida com dialogismo, heteroglossia, zonas de voz, análise cronotópica – *slogans* [...] que Bakhtin só veio a conceber mais tarde [...]”.

Aliás, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, polifonia é usada como uma metáfora para se designar um novo modo de conceber e estruturar o romance. Esse novo modo seria visível, segundo Bakhtin, em algumas obras de Dostoiévski. É por isso que, na verdade, raramente é empregada por Bakhtin a palavra “polifonia”, já que em geral é na expressão “romance polifônico” que a ideia de polifonia aparece. Nesse caso, a concepção de polifonia está associada ao gênero romanesco, vinculada às especificidades desse gênero narrativo da prosa literária.

Assim, se “dialogismo” pode ser entendido como uma relação mais genérica entre vozes que se relacionam, “polifonia”, a princípio, estaria ligada ao gênero romanesco. Por isso, para se pensar a respeito de alguns pontos pelos quais se pode diferenciar dialogismo de polifonia, é interessante observar que o próprio Bakhtin, em seu estudo da prosa dostoiévskiana, estabelece critérios que o permitem classificar algumas obras de Dostoiévski como polifônicas.

Alguns critérios para distinguir dialogismo de polifonia

Embora não de forma sistemática, Bakhtin apresenta em *Problemas da poética de Dostoiévski* alguns pontos interessantes para se refletir acerca da distinção entre polifonia e dialogismo: (i) a amplitude em que são os diálogos entre personagens e narrador; (ii) a integração entre diálogo interior (ou microdiálogo), diálogo composicionalmente expresso e grande diálogo; e (iii) a questão do diálogo inconcluso.

Ao abordar cada um desses temas, será possível apontar algumas diferenças entre dialogismo e polifonia.

A amplitude do diálogo

Bakhtin entende haver um desenvolvimento da “ciência do diálogo” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 300) em Dostoiévski, uma ciência que se apresentaria progressivamente mais complexa no curso das publicações do romancista russo.

Em *Gente Pobre* (1846), por exemplo, primeira obra de Dostoiévski, o “mundo das personagens” seria “restrito e estas ainda não” seriam “ideólogas” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 238). Isso porque, nessa novela inaugural do escritor, as personagens dialogam apenas com aqueles que lhes estão próximos, sem conseguir ainda diálogos mais amplos.

Gente Pobre é basicamente estruturada nos diálogos, por meio de cartas, entre Makar Diévuchkin e Várienka. As falas dessas personagens se restringem a problemas imediatamente relacionados à vida delas. Mesmo que essas personagens sofram as influências de uma conjuntura cultural e política ampla, questões mais abrangentes ainda não têm significado considerável para elas. Não se vê em *Gente Pobre* discussões de cunho filosófico mais abrangente, debates acerca dos rumos políticos da Rússia de então, reflexões complexas acerca da natureza do homem. Essas questões talvez não apareçam nessa novela inaugural de Dostoiévski porque as personagens são pessoas humildes, sem conhecimento acerca de questões mais complexas. A própria condição social das personagens, que beira à miséria, faz com que suas questões sejam as do dia a dia, aquelas do aqui e agora, em uma vida que se vive cada dia de uma vez, inclusive em termos da manutenção financeira.

Além disso, talvez o gênero novela ainda não fosse tão adequado quanto o romance para uma composição em que houvesse espaço (composicional) suficiente para se discutir a fundo e de várias perspectivas questões mais densas. Pode ser também que o jovem escritor ainda não tivesse maturidade como autor para compor uma obra em que questões existenciais, filosóficas e políticas ganhassem tamanha dimensão.

Enfim, fato é que os diálogos dos primeiros heróis de Dostoiévski ainda são bastante restritos ao círculo imediato de suas vidas. Na passagem a seguir, transcrita por Bakhtin (1929[1963], p. 236), Makar descreve por meio de suas palavras, de sua autoenunciação, o quarto que aluga para habitar.

“Eu moro na cozinha, ou seria bem mais correto dizer assim: aqui ao lado da cozinha (mas, preciso lhe dizer, a nossa cozinha é limpa, clara, muito

boa) existe um quartinho, pequeno, um cantinho modesto... isto é, para dizer melhor ainda, a cozinha é grande, tem três janelas, de sorte que ao longo da parede transversal há um tabique, de maneira que isso resulta como que em mais um cômodo, um quarto extranumerário; tudo amplo, confortável, tem até janela, e tudo – numa palavra, tudo confortável. Pois bem, é esse o meu cantinho. Bem, mas não vá você pensar, minha cara, que nisso aqui exista alguma outra coisa, um sentido misterioso; que, vamos, se trate de uma cozinha! – quer dizer, eu moro mesmo nesse quarto, atrás do tabique, mas isso não é nada; vivo cá em meu canto, isolado de todos, modestamente, às ocultas. Pus em meu quarto uma cama, uma mesa, uma cômoda, um par de cadeiras, pendurei um ícone na parede. É verdade, existem quartos melhores – talvez até bem melhores, mas o essencial é o conforto; pois eu faço tudo isso pelo conforto, e não vá você pensar que seja por outra coisa.”¹

Logo após a transcrição desse trecho de *Gente Pobre*, Bakhtin comenta (1929[1963], p. 236):

“Quase após cada palavra [Makar] Diévuchkin lança uma mirada para sua interlocutora ausente, teme que ela o imagine queixoso, procura destruir a impressão provocada pela notícia de que ele vive na cozinha, não quer lhe causar desgosto, etc.”, de tal modo que “as palavras de Diévuchkin sobre si mesmo” são determinadas pela “palavra possível do destinatário, no caso Várienka Dobrossiélova” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 236).

A enunciação de Diévuchkin, suas palavras voltam-se a Várienka, moça que pertence ao seu “mundo restrito”.

Para Bakhtin, esse tipo de interlocução mostra personagens que não seriam ideólogas, porque seus discursos não seriam “sobre o mundo”, mas apenas “sobre si mesmo[as] e sobre seu ambiente imediato” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 87).

De todo modo, o alargamento desses diálogos ocorre já em uma das primeiras obras dostoiévskianas, *A senhoria*. Publicada em 1847, *A senhoria* é a quarta obra do autor, precedida apenas por *Gente Pobre* (1846), *O duplo* (1846) e *O senhor Prokhártchin* (1847).

Segundo Bianchi (2006, p. 117, grifo nosso):

¹O trecho transcrito de *Gente Pobre* segue a tradução presente em *Problemas da poética de Dostoiévski*. As aspas são mantidas, conforme no texto de Bakhtin.

Esta [A senhoria] é a primeira obra de Dostoiévski em que aparece *uma personagem intelectual*, com origem numa classe social superior. Vassíli Mikháilovitch Ordínov é um jovem da capital, de origem nobre e com cultura. É o primeiro personagem do escritor que se aproxima do tipo do “herói do tempo”, constituindo sua *primeira tentativa de configuração de um herói da intelligentsia aristocrática*. Apesar de ser um “desclassificado”, no sentido de que está privado do bem-estar e dos privilégios de sua classe, o “herói” de Dostoiévski, de qualquer forma, *é um homem de uma camada cultural superior*.

Ordínov, protagonista de *A senhoria*, representa o primeiro ideólogo dostoiévskiano, um sujeito que está imerso em seus problemas cotidianos, mas não deixa de pensar a respeito de temas de caráter mais amplo, de questões que vão além de sua realidade individual imediata. Por sua “cultura superior”, ele pode dialogar com vozes que não estejam diretamente presentes em seu círculo imediato de vida.

Todavia o primeiro ideólogo citado por Bakhtin em *Problemas da poética de Dostoiévski* é a personagem central de *Memórias do subsolo*. Esse protagonista, o “paradoxalista”, já seria um “ideólogo”, pois debate com vozes sociais mais abrangentes, as quais permeiam o meio social em que vive.

De acordo com Bakhtin (1929[1963], p. 273): “A polêmica com o outro a respeito de si mesmo é complexificada em *Memórias do subsolo* pela polêmica com o outro sobre o mundo e a sociedade. Diferentemente de Diévuchkin e Goliádkin,² o herói do subsolo é um ideólogo”. Isso porque em *Memórias do subsolo* já aparecem vozes que vão além do mundo restrito da personagem, vozes que manifestam certos valores sociais mais amplos. Se as reflexões de Diévuchkin e Goliádkin estão voltadas a seus contextos imediatos de vida, o “homem do subsolo” já discute assuntos mais abrangentes e se dirige a um outro qualquer, um “‘outro’ como tal, independente [sic] de quem seja” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 309). A autoenunciação do “homem do subsolo” é uma “confissão” não dirigida especificamente a alguém, mas ao mundo. Aliás, o “homem do subsolo”, como nota Bakhtin, não fala “sobre o universo, mas com o universo” (*Ibid.*, p. 273). Daí porque seu discurso, um discurso “apelo” (*Ibid.*, p. 274), nas palavras de Bakhtin, dirija-se a qualquer um, a um outro qualquer.

² Personagens principais, respectivamente, das novelas *Gente Pobre* e *O duplo*.

Assim, enquanto ideólogo, o “homem do subsolo” não está preso à sua realidade imediata, conseguindo discutir com vozes mais amplas, até aquelas que não possuem um representante físico imediatamente presente, mas que podem, contudo, ser reconhecidas pela personagem que com elas dialoga.

A importância dos ideólogos, presentes em *Memórias do subsolo* e já desde *A senhoria*, revela-se porque, nesse caso, os diálogos são mais amplos, abarcando vozes e ideias disseminadas na época. Trata-se de um passo importante no desenvolvimento da “ciência do diálogo” dostoiévskiana até se chegar a romances como *Crime e castigo* e *O idiota*, que trazem os intrincados jogos dialógicos a que Bakhtin denominará “polifonia”. Polifonia essa cujo exemplo mais elaborado se encontra na última obra de Dostoiévski, *Os irmãos Karamázov*.

Bakhtin estabelece, assim, embora não de modo explícito, que há obras nas quais se encontram relações dialógicas – como *Gente Pobre* e *O duplo* – e outras em que essas relações são de tal maneira desenvolvidas que é possível distingui-las como polifônicas – como os romances *Crime e castigo*, *O idiota* e *Os irmãos Karamázov*, por exemplo. A amplitude e a complexidade das relações dialógicas ajudam a diferenciar os romances polifônicos das novelas e romances dialógicos.

No desenvolvimento da ciência do diálogo dostoiévskiana, inicia-se com as personagens restritas a seus interlocutores imediatos, passa-se depois a personagens que assimilam temas sociais mais amplos até se chegar a romances cujos arranjos dialógicos entre as vozes de várias personagens são a tal ponto aprofundados que se chegaria à polifonia. Ou seja, um dos critérios para se distinguir polifonia de dialogismo é a amplitude do diálogo. Somente com ideólogos e considerando-se vozes mais amplas (e pensamentos mais abstratos) se supera o diálogo imediato. Se o dialogismo já se faz presente na interação entre quaisquer vozes, a polifonia depende da amplitude das ideias que se discute.

A interação entre microdiálogo, diálogo composicionalmente expresso e grande diálogo

Além da amplitude do diálogo, outro aspecto a ser considerado quando se fala em romance polifônico é haver interação entre microdiálogo, diálogo composicionalmente expresso e grande diálogo.

De acordo com Bakhtin (1929 [1963], p. 310):

[...] o diálogo exterior composicionalmente expresso é inseparável do diálogo interior, ou seja, do microdiálogo, e em certo sentido neste se baseia. E ambos são igualmente inseparáveis do grande diálogo do romance em seu todo, que os engloba. Os romances de Dostoiévski são totalmente dialógicos.

O diálogo interior ou microdiálogo é o diálogo que se estabelece no interior da consciência de uma personagem. Esse diálogo interior é alimentado por vozes com as quais a personagem entrou em contato, geralmente por meio de diálogos exteriores, em conversas com outros sujeitos. Nas representações literárias, essas interações face a face são denominadas, por Bakhtin, diálogos composicionalmente expressos. Há, desse modo, um jogo entre os diálogos interiores e exteriores, que se alimentam reciprocamente, pois uma ideia verbalizada em diálogo exterior pode adentrar a consciência do sujeito, seu diálogo interior, e, em momento posterior, ser (re)exteriorizada, convocada a participar dos diálogos exteriores com outros partícipes da interação.

No caso dos romances polifônicos, essa intrincada relação entre diálogos interiores e exteriores é trabalhada extensamente e em profundidade, sendo as vozes ditas e reditas várias vezes, a cada momento recebendo novas nuances, num complexo jogo de reelaboração das ideias de que resulta o grande diálogo.

Nesse sentido, *Gente Pobre* e *O duplo*, por exemplo, não seriam obras polifônicas, pois se há microdiálogos e diálogos composicionalmente expressos, não se chega a uma profunda discussão de ideias, o que demandaria que as vozes das personagens fossem extensamente debatidas por outras personagens, por meio das complexas interações que caracterizam o grande diálogo. Isso porque, além das relações entre microdiálogo e diálogo composicionalmente expresso, é preciso haver a “transferência das palavras de uma boca para outra, quando elas conservam o mesmo conteúdo, mas mudam o tom e o seu último sentido” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 249). Ou seja, é preciso que as vozes das personagens se confrontem, que uma possa ouvir sua voz na boca do outra, mas com diferente sentido, com acento diverso.

Um dos exemplos empregados por Bakhtin para ilustrar esse procedimento são as complexas e profundas relações que se estabelecem

entre as vozes das personagens Ivan, Aliócha e Smierdiakóv em *Os irmãos Karamázov*. Ivan se sente culpado pelo assassinato do pai, mas seu irmão Aliócha refuta veementemente essa (auto)acusação ao dizer “não foste tu”. Ainda assim, Ivan continua se martirizando, até mesmo porque o real assassino, Smierdiakóv, diz ter cometido o crime afiançado nos ensinamentos de Ivan, que supostamente lhe houvera ensinado que “tudo é permitido” (DOSTOIÉVSKI, 1881, p. 816).

No emaranhado jogo de relações dialógicas estabelecidas entre essas vozes delinea-se a “polifonia de princípio” de que fala Bakhtin (1929[1963], p. 310), pois há a passagem de uma voz por várias e diferentes bocas.

A título de ilustração, segue trecho de *Os irmãos Karamázov*, reproduzido por Bakhtin (1929[1963], p. 296-297, grifo do autor), em que os irmãos Aliócha e Ivan conversam sobre o possível assassino do pai deles:

- Só uma coisa eu sei – pronunciou Aliócha do mesmo modo quase sussurrando. – Quem matou nosso pai *não foste tu*.
- “Não foste tu”! Que não foste tu é esse? – Ivan estava petrificado.
- Não foste tu que matou nosso pai, não foste tu! – repetiu Aliócha com firmeza. Fez-se uma pausa de meio minuto.
- Ora, eu mesmo sei que não fui eu, está delirando? – pronunciou Ivan com um riso pálido e contraído. Tinha o olhar como que cravado em Aliócha. Mais uma vez estavam parados diante do lampião.
- Não, Ivan, tu mesmo disseste várias vezes a ti mesmo que era o assassino.
- Quando foi que eu disse? (...) Eu estava em Moscou... Quando foi que eu disse? – balbuciou Ivan totalmente desconcertado.
- Tu disseste isto a ti mesmo muitas vezes quando ficaste só nesses dois terríveis meses – continuou Aliócha com voz baixa e nítida. Mas já falava como tomado de extrema excitação, como movido não por sua vontade, obedecendo a alguma ordem indefinida. – Tu te acusavas e confessavas a ti mesmo que o assassino não era outro senão tu. Mas quem matou não foste tu, estás enganado, não és tu o assassino, ouve-me, não és tu! Foi Deus quem me enviou para te dizer isso.

A voz interior de Ivan que o condena pelo assassinato de seu pai é refutada por Aliócha, que afirma categoricamente “não foste tu”. Observa-se, assim, a passagem de uma mesma afirmação “por diferentes

vozes que se opõem umas às outras” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 298), na medida que a colocação de Aliócha rebate a acusação que Ivan faz a si próprio. A voz do Ivan é retomada por Aliócha, que modifica sua entonação. Se na voz de Ivan há a acusação, na de Aliócha há o perdão.

Esse diálogo, porém, não estará encerrado, pois, mesmo sob o matiz da absolvição de Aliócha, Ivan ainda continua a se martirizar, até mesmo porque em seu diálogo interno ecoa também a voz de Smierdiakóv, que o acusa, se não do assassinato, pelo menos, da cumplicidade e, até mesmo, de influência e instigação para tal ato.

Smierdiakóv, o assassino, em sua última conversa com Ivan, retoma algumas das palavras ditas por este em outras oportunidades:

Antes eu alimentava a ideia de começar uma nova vida com esse dinheiro, em Moscou ou, melhor ainda, no exterior, eu acalentava esse sonho, ainda mais porque “tudo é permitido”. Isso o senhor me ensinou de verdade, porque naquela época o senhor me dizia muitas coisas como essa: pois se Deus definitivamente não existe, então não existe nenhuma virtude, e neste caso ela é totalmente desnecessária. Isso o senhor realmente me disse. E foi assim que julguei (DOSTOIÉVSKI, 1881, p. 816).

Vê-se que Smierdiakóv acusa Ivan de tê-lo feito acreditar que “tudo é permitido”, que “Deus definitivamente não existe, então não existe virtude nenhuma”. Ao ouvir da boca de Ivan que tudo é permitido, Smierdiakóv acredita que aquele o incita ao crime: o crime seria permitido, pois tudo é permitido, não há virtude. Segundo Smierdiakóv, a justificativa para seu crime foram os “ensinamentos” de Ivan e, por isso, este também se sente culpado pelo assassinato do pai.

Esboça-se, assim, um emaranhado jogo de relações dialógicas: há relações entre microdiálogo, diálogo composicionalmente expresso e grande diálogo; há a passagem de uma voz por várias e diferentes bocas. As palavras que ecoam no microdiálogo de Ivan, que disse a si “mesmo muitas vezes” quando ficara só que era o assassino, também aparecem nos diálogos composicionalmente expressos da personagem com Aliócha e com Smierdiakóv, quando se discute se (não) “foste tu”.

A propósito, se o crime nasce das diferentes interpretações de ser “tudo permitido”, esta questão está relacionada a outro debate fundamental para as personagens: a existência ou não de Deus. Veja-se que a justificativa de ser tudo permitido está associada à inexistência de

Deus. Essa questão passa pela voz das personagens citadas – Ivan, Aliócha e Smierdiakóv –, mas também é debatida por outras personagens e em outras conjunturas dialógicas, por exemplo, Fiódor (o pai que depois seria assassinado), Ivan e Aliócha discutem acerca da existência de Deus.

A seguir, transcreve-se trecho dessa conversa, inserindo entre colchetes o nome das personagens antes das suas falas para facilitar a compreensão:

[Fiódor] – Bem, sendo assim, quer dizer que eu sou um russo, e que tenho um traço russo, e que a ti também, filósofo³, posso te apanhar nesse mesmo traço. Se quiseres eu te apanho. Podemos apostar que amanhã mesmo te apanho. Mas, mesmo assim, dize: Deus existe ou não? Só que fala a sério! Agora precisas me dizer a sério.

[Ivan] – Não, Deus não existe.

[Fiódor] – Alióchka,⁴ Deus existe?

[Aliócha] – Deus existe.

[Fiódor] – Ivan, a imortalidade existe? Vamos, alguma que seja, mesmo a mais pequena, a mais ínfima?

[Ivan] – Também não existe a imortalidade.

[Fiódor] – Nenhuma?

[Ivan] – Nenhuma.

(DOSTOIÉVSKI, 1881, p. 196).

Na versão utilizada, essa cena aparece na página 196 do volume I da obra *Os irmãos Karamázov*. Já a passagem anteriormente citada, em que Smierdiakóv confronta Ivan, está na página 816 do volume II da obra. Mais de 600 páginas separam esses diálogos, um espaço composicional suficiente para que a questão da existência de Deus passe por “muitas e diferentes vozes” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 249).

Isso parece conduzir à hipótese de que o “grande diálogo”, conforme entendido por Bakhtin, é exclusivo do romance ou, pelo menos, estaria restrito a certos gêneros narrativos mais extensos. Gêneros relativamente curtos dificilmente apresentariam várias personagens e, mais importante do

³Fiódor se refere ironicamente ao seu filho Ivan como “filósofo”, por seus posicionamentos céticos.

⁴Alióchka é Aliócha. A grafia dos nomes em russo varia de acordo com a situação e a formalidade

que isso, dificilmente haveria espaço composicional na narrativa para que as vozes das personagens fossem retomadas e discutidas por outras personagens, amadurecidas ou testadas em microdiálogos para, depois, novamente voltarem a diálogos composicionalmente expressos, em um complexo jogo de interações discursivas. O grande diálogo está em estrita ligação com o gênero romanesco. Talvez seja possível em outros gêneros, mas não em todos.

O diálogo inconcluso

A respeito do romance polifônico é importante também frisar a questão do “diálogo incluso”.⁵ Seguindo ainda com o exemplo anterior, no que se refere à questão de ser “tudo permitido”, observa-se que o debate não terminará, pois Ivan cai em uma espécie de loucura ou delírio, sem conseguir se reconhecer culpado ou se assumir inocente. Assim, permanece inconclusa a questão de ser “tudo permitido”, questão esta relacionada à existência ou não de Deus.

Isso indica que, além da passagem das ideias por muitas e diferentes vozes, aspecto importante da polifonia é a “infinitude potencial do diálogo”, a “inconclusibilidade do diálogo” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 293). É justamente falando dessa inconclusibilidade em certos diálogos da obra *dostoievskiana* que Bakhtin lança a afirmação tão repetida em vários estudos (literários ou não): “Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar”. (BAKHTIN, 1929[1963], p. 293).

Conforme Bakhtin, nos “romances de Dostoiévski” está colocada “a infinitude potencial do diálogo”. Tanto assim que muitas vezes o texto termina, mas o diálogo não. Para Bakhtin, um exemplo evidente de diálogo inconcluso seria o encerramento de *Memórias do subsolo*, que formalmente exige “fazer ponto final aqui mesmo” (DOSTOIÉVSKI, 1864, p. 147), embora se informe ao leitor que o homem do subsolo “não se conteve” e continuou em seus diálogos.⁶

⁵À semelhança deste artigo, Marcuzzo (2008, p. 3) se propõe “definir e distinguir” “os conceitos de dialogismo e polifonia”, destacando a questão do diálogo inconcluso. Suas conclusões, porém, divergem das aqui apresentadas.

⁶*Memórias do subsolo*, porém, não seria um romance polifônico, pois as ideias não passam por “muitas e diferentes vozes” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 249), permanecendo especialmente no âmbito do diálogo interior do “paradoxalista”.

Esse aspecto é importante, pois como nota Bakhtin, em Dostoiévski não se tem algo dialético, o confronto de vozes que chega a uma síntese, uma síntese dialética. A síntese pressupõe um consenso, uma palavra vencedora, mas na polifonia dostoiévskiana não há vencedores nem vencidos, a guerra (o diálogo) ainda não terminou.

Segundo Bakhtin (1929[1963], p. 28-29), nos romances (polifônicos) de Dostoiévski não “ocorre [...] uma oposição dialeticamente superada entre muitas consciências que não se fundem em unidade do espírito em processo de formação [...]”. Isso porque as relações entre as personagens não “se podem reduzir às relações de tese, antítese e síntese”, “os romances dostoiévskianos não representam nem expressam a formação dialética do espírito” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 29).

A dialética prevê a oposição de perspectivas, de vozes (para usar um termo bakhtiniano), mas também prevê um fechamento, uma síntese, uma conclusão que não está presente nos romances dostoiévskianos em que o autor se recusa a dar uma palavra final. Assim, polifonia não pode ser entendida com um processo dialético ou, pelo menos, não como um processo dialético que chega a uma síntese.

Uma das inovações dostoiévskianas é sua nova forma de romance em que nenhuma voz-ideia de autor, de narrador ou de qualquer personagem sai vitoriosa, sintetiza a verdade última.

Aliás, essa nova forma de romance implicou a necessidade um novo arranjo entre os partícipes da narrativa, uma nova relação entre autor, narrador e personagens. No romance polifônico, o autor procura se aproximar das personagens, sem impor sua voz de uma distância autoritária. Dar a palavra final comprometeria o projeto do romance polifônico em que a voz da personagem “é como se soasse *ao lado* da palavra do autor” (BAKHTIN, 1929[1963], p. 5, grifo do autor).

Por soar ao lado e não acima, nenhuma voz, nem mesmo a do autor, está autorizada a dar a palavra final, nenhuma voz encerra o diálogo. Esse também é um aspecto importante quando se fala de polifonia: o autor / narrador exerce sua distância em relação às personagens de um modo especial. Permanecendo “ao lado” das personagens, a voz do autor não é mais autoritária, não se impõe para dar a última palavra. Essa nova posição do autor é requisito para o não fechamento do diálogo. Segundo Bezerra (2005, p. 199): “É essa posição do autor em relação às personagens que caracteriza a polifonia no romance”.

Assim, outro aspecto importante para se pensar em polifonia é a abertura do diálogo, que não é encerrado por uma voz que, supostamente, pudesse sintetizar ou subjugar as demais. Conforme pontua Faraco (2003, p. 75, grifos do autor): “*Polifonia* não é, para Bakhtin, um universo de muitas vozes, mas um universo em que todas as vozes são equipolentes”.

Alguns usos dos termos “dialogismo” e “polifonia”

Uma vez pontuados alguns aspectos que podem ser de interesse para se divisar diferenças entre dialogismo e polifonia, propõe-se, então, observar como têm sido abordados esses conceitos em recentes pesquisas. Ao percorrer textos acadêmicos, encontram-se pelo menos três modos de se enfrentar a controversa (in)distinção entre dialogismo e polifonia: (i) utilizam-se polifonia e dialogismo como sinônimos; (ii) distinguem-se polifonia de dialogismo, mas se considera a possibilidade dos dois fenômenos ocorrerem em quaisquer textos; e (iii) distinguem-se polifonia de dialogismo, entendendo que a polifonia só se faz presente na prosa romanesca ou apenas na prosa romanesca dostoievskiana.

Comenta-se, a seguir, cada uma dessas abordagens.

(i) Utilizam-se polifonia e dialogismo como sinônimos

Essa primeira perspectiva está equivocada, pois polifonia e dialogismo são distintos, embora possam ser equivalentes em alguns aspectos. A propósito, é relevante destacar dois pontos: a) isso não significa que polifonia seja algo *superior* ao dialogismo, como se a polifonia fosse a execução máxima das relações dialógicas. Na polifonia está implicado *um* dos modos (singular) de organização das relações dialógicas; e b) é fácil constatar que inúmeros trabalhos acadêmicos utilizam polifonia e dialogismo como sinônimos. Brait (1994, p. 22), por exemplo, já afirmou que “polifonia [...] é apenas um outro termo para dialogismo”.

Antes de acusar o “erro” desses trabalhos, é preciso ver se neles realmente polifonia e dialogismo se recobrem mesmo que parcialmente e, principalmente, lembrar que as discussões bakhtinianas ainda são de certo modo recentes. Daí porque a apropriação dos conceitos bakhtinianos estejam mudando. Um autor que outrora empregou polifonia como sinônimo de dialogismo, hoje talvez não o faça.

(ii) Distinguem-se polifonia de dialogismo, mas se considera a possibilidade de dois fenômenos ocorrerem em quaisquer textos

Nessa perspectiva se enquadram, possivelmente, muitas das pesquisas em curso no Brasil, as quais distinguem polifonia de dialogismo, mas consideram que a polifonia não é exclusiva de textos dostoiévskianos. Para citar um exemplo, Koch (1997, p. 73), comparando intertextualidade e polifonia, considera esta um fenômeno bastante abrangente em que “incorporam-se ao texto vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas, pontos de vista diversos, ou põem em jogo ‘topoi’ diferentes [...]”. Entre os exemplos arrolados pela autora, há textos jornalísticos, provérbios e letras de música, ou seja, a polifonia se faria presente em vários gêneros do discurso e em vários autores.

Ao lado de posicionamentos como esse, é possível ainda encontrar vários outros modos pelos quais se pretende divisar polifonia e dialogismo. Há aqueles que consideram que a polifonia se distingue do dialogismo, porque, diferentemente do dialogismo, na polifonia haveria vozes conflitantes. Outros relacionam a polifonia a gêneros discursivos e até a alguns autores: assim seria possível observar a polifonia na prosa romanesca, em certos contextos comunicativos, em certos autores.

Vale, contudo, pontuar que a polifonia não se caracteriza (apenas) por conjugar vozes opostas. A polifonia não se diferencia do dialogismo porque nela se confrontariam vozes opostamente orientadas, enquanto no dialogismo isso não ocorreria. Se assim fosse, um texto acadêmico que retoma a voz do outro para confrontá-la seria um exemplo de polifonia. Como sublinha Faraco (2003, p. 66), as relações dialógicas “não apontam somente na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e das dissonâncias”. Assim, os conflitos entre vozes não estão reservados apenas à polifonia, fazendo-se presentes também no dialogismo. Daí porque o critério da polêmica ou de vozes diversamente orientadas não possa distinguir os dois fenômenos.

A polifonia também não pode ser considerada específica de determinado(s) gênero(s) discursivo(s), sem que antes pesquisas provem essa assertiva. Julgar que a polifonia é exclusiva de certos autores também depende do desenvolvimento de mais pesquisas.

Assim, a polifonia pode ser considerada para o estudo de outros textos que não determinados romances de Dostoiévski, desde que não se esqueça de ter sido com base nesse material que Bakhtin construiu o

conceito de polifonia. Utilizá-lo para outras análises não apenas é válido como, principalmente, produtivo. Ainda assim, é relevante não perder de vista que muitas das colocações bakhtinianas se fizeram por conta das especificidades de certa prosa romanesca de Dostoiévski, o que implica algum cuidado com o conceito de polifonia ao tratar de outros enunciados.

Nesse sentido, mesmo sem defender que o termo “polifonia” seja puritanamente salvaguardado de quaisquer flexibilizações, discorda-se da posição de Barros (1997).

Procurando distinguir polifonia de dialogismo, a pesquisadora comenta:

Em trabalho anterior (1994) sobre o assunto, distingi claramente dialogismo e polifonia, reservando o termo dialogismo para o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre os discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever, nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. (BARROS, 1997, p. 34).

Para Barros, diferentemente do dialogismo “de todo discurso”, a polifonia aconteceria quando o “dialogismo se deixa ver”,⁷ quando são “percebidas muitas vozes”. Entretanto a polifonia não é uma questão de “explicitude” nem de “quantidade” das vozes convocadas a dialogar. Na polifonia, as vozes podem ser citadas de modo explícito ou serem insinuadas, pode haver muitas vozes ou uma mesma voz-ideia pode transitar por inúmeras conjunturas enunciativas. Mais importante para

⁷Essa definição da autora acerca da polifonia em muito lembra a concepção de intertextualidade exposta por Fiorin (2006), para quem o “termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em texto”, enquanto todas as demais relações dialógicas, manifestas ou não, são do campo da interdiscursividade.

caracterizar a polifonia é que as vozes não permaneçam em uma única boca e que ninguém tenha a palavra mais forte, aquela capaz de encerrar o diálogo. No romance polifônico, Dostoiévski conseguiu isso ao conceber um narrador o mais próximo possível das personagens, além de criar toda uma arquitetônica romanesca em prol de fazer o herói se revelar, expor ao mundo, ao outro e a si mesmo as vozes que habitam sua autoconsciência.

(iii) Distinguem-se polifonia de dialogismo, entendendo que a polifonia só se faz presente na prosa romanesca ou apenas na prosa romanesca dostoiévskiana

Trata-se da visão mais radical, mas, ao mesmo tempo, da mais “segura” quanto à distinção entre polifonia e dialogismo. Exemplo dessa visão é a posição de Bezerra (2005, p. 191-192):

O dialogismo e a polifonia estão vinculadas à natureza ampla e multifacetada do universo romanesco, ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada.

Nesse caso, assume-se que a polifonia seja exclusiva da prosa romanesca ou ainda, de forma mais radical, específica a certos romances dostoiévskianos.⁸ É uma posição segura, pois a leitura de *Problemas da poética de Dostoiévski* dá a entender que, de fato, a polifonia aparece apenas em certos romances de Dostoiévski. Como bem lembra Tezza (2003, p. 221-222, grifos do autor): “a categoria essencial do que ele [Bakhtin] chamou *romance polifônico* [...] a rigor, apenas o romancista russo [Dostoiévski] realizou em sua plenitude (pelo menos na justa dimensão bakhtiniana [...])”.

Embora essa seja uma posição altamente confiável e, de fato, embasada nas proposições de Bakhtin, considerar que a polifonia é exclusiva de Dostoiévski pode levar a pouca produtividade do conceito.

Conforme indica Schnaiderman (1997, p. 20), “por mais relevância que tenham os trabalhos de teoria literária baseados em

⁸Bezerra (2005), vale lembrar, considera que também se pode falar de polifonia, por exemplo, no romance *Esau e Jacó* (1904) de Machado de Assis.

Bakhtin, e por mais que eles ainda nos possam dar, o que ele deixou delineado para a exploração de outros campos parece particularmente rico em sugestões”.

Além disso, faltam pesquisas que possam comprovar que a prosa romanesca se diferencie, em termos de polifonia e de dialogismo, de outros gêneros. Somente com base em tais pesquisas seria ou não possível dizer se e como a polifonia e o dialogismo se apresentam em gêneros diversos. Ou seja, seria necessário analisar outros gêneros (literários ou não) e outros contextos enunciativos para se afirmar categoricamente se a polifonia só pode desenvolver-se na prosa romanesca.

Pesquisas essas que precisarão se distanciar de certa concepção que ainda toma o texto literário como detentor de uma “aura” elevada, como um texto especial ou *sui generis*. Para se afirmar que os textos literários detêm características que lhes propiciam ser mais adequados para a realização da polifonia, é necessário que se examinem outros gêneros e contextos, o que talvez prove (ou não) que a polifonia é exclusiva de certos gêneros da esfera literária.

Considerações finais

Na discussão proposta, pontuou-se que a polifonia depende de uma série de fatores que devem ocorrer concomitantemente em uma obra para que esta possa ser classificada como polifônica: deve haver relações entre diálogo, microdiálogo e grande diálogo; é necessária a passagem de temas e ideias por muitas e diferentes vozes; o diálogo permanece inconcluso, nem autor nem personagens podem dar a palavra final – o que se liga a uma singular posição do autor / narrador “ao lado” das personagens.

Não se trata, contudo, de propor um roteiro, um modelo a partir do qual se possa buscar verificar se um texto é ou não polifônico. Essas são características apontadas, embora não sistematicamente, por Bakhtin quando fala do romance polifônico dostoievskiano.

Ao se olhar para as especificidades do romance polifônico elencadas anteriormente, pode-se dizer que as relações dialógicas integram a polifonia, mas não coincidem com ela. No romance polifônico, expressa-se um conjunto específico de relações dialógicas. Os vínculos entre microdiálogo, diálogo e grande diálogo se realizam por meio de relações dialógicas. A passagem de um tema por muitas e diferentes vozes se dá por meio de relações dialógicas. Também a estruturação das vozes

de tal modo que autor não se sobreponha às personagens está ligada a uma maneira singular de compor as relações dialógicas. No romance polifônico, portanto, há um conjunto de relações dialógicas particulares e um modo específico de organizá-las.

Além disso, é preciso pontuar que as relações dialógicas estão em estrita conexão com o gênero discursivo em que se realizam e com a esfera da comunicação em que emergem e são veiculadas. Certas características como a nova posição do autor e a passagem por muitas e diferentes vozes possivelmente não se fazem possíveis, pelo menos não totalmente, em outros gêneros mais curtos, pois são procedimentos que demandam um espaço composicional mais extenso.

Assim, mesmo que a polifonia, em princípio, seja algo exclusivo de Dostoiévski, seria ainda necessário notar que o arranjo polifônico está em estrita ligação com o gênero romanesco. Talvez seja possível em outros gêneros, mas não em todos. Ou seja, a polifonia pode estar associada às inovações específicas de Dostoiévski, mas essas inovações são dependentes do gênero discursivo em que se realizam.

Permanece aberta a questão de saber se essa configuração de relações dialógicas pode ser encontrada em outros textos, em outros gêneros, em outros autores que não certas obras dostoiévskianas apontadas por Bakhtin como exemplares do romance polifônico.

De todo modo, ainda sem essas (necessárias) pesquisas futuras, já se pode pontuar hoje que polifonia não se distingue do dialogismo porque na polifonia estariam presentes várias vozes, enquanto no dialogismo apenas poucas (possivelmente duas) vozes se relacionariam. Também não se diferencia dialogismo de polifonia porque a ocorrência desta estaria associada à presença de vozes conflitantes, de vozes polemicamente inter-orientadas, enquanto no dialogismo haveria talvez um diálogo mais amistoso, quicá com alguma assimilação de uma voz pela outra. São outros os critérios a se pensar quando se fala em polifonia: a amplitude do diálogo; as relações entre microdiálogo, diálogo composicionalmente expresso e grande diálogo; a questão do diálogo inconcluso.

Referências

BAKHTIN, M. M. (1929/1963). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (2. tiragem). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

_____. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, D. L. P. (1997). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

BIANCHI, F. *O “Sonhador” de A senhoria, de Dostoiévski: um “homem supérfluo”*. 2006. 175 p. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC / SEF, 1998.

BRAIT, B. (1994). As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2011.

DOSTOIÉVSKI, F. M. (1881). *Os irmãos Karamázov*. Tradução, prefácio e notas de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

EMERSON, C. (1997). *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-193.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção do sentido*. Campinas: Contexto, 1997.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, p. 2-10, junho de 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>>. Acesso em: 2 ago. 2015.

SCHNAIDERMAN, B. (1997). Bakhtin 40 graus (Uma experiência brasileira). In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

**Do Icônico ao Simbólico.
Estratégias para a Construção do Sentido**

*From Iconic to Symbolic.
Strategies for the Construction of Meaning*

Carolina Lindenberg Lemos

USP

carolina.lemos@gmail.com

Resumo: Discutiremos neste artigo, por meio da análise de um texto-objeto, a construção concessiva da tensão considerando elementos sutis e variações mínimas, mostrando, assim, que configurações discursivas diferentes e contraintuitivas podem levar ao impacto. O contexto de um estudo aplicado nos permitirá mostrar o proveito de usar as categorias tensivas para a análise tanto da expressão quanto do conteúdo, além do ganho de apreender os planos separadamente para fins de contraste. Para chegar a esses dois objetivos, analisaremos inicialmente o caminho que vai do icônico ao simbólico nos aspectos verbal, sonoro e visual. Isso nos levará a discutir a passagem do não saber ao saber no plano da enunciação. Enfim, trataremos do papel da figuratividade na construção tanto dos elementos narrativos quanto na apreensão dos valores. Ao apresentar uma estratégia de construção do impacto no texto e uma forma de conjugação das análises da expressão e do conteúdo, este artigo visa a criação de uma via mais explícita para a incorporação das categorias tensivas às aplicações práticas da teoria.

Palavras-chave: categorias tensivas; relação expressão-conteúdo; iconicidade; figuratividade; enunciação.

Abstract: We discuss here, by means of the analysis of a textual object, the concessive construction of tension arising from subtle elements and minimal variations. We thus show how different and counterintuitive discursive configurations may lead to the creation of impact. The context of an applied study will allow us to show the productiveness of using tensive categories to the analyses of both expression and content, as well as the gain of studying each plane separately so they can be contrasted afterwards. In order to reach these two objectives, we will initially analyze the path from iconic to symbolic in the verbal, sound and visual aspects. This will lead us to discuss the passage from the state of not knowing to that of knowing on the enunciation plane. Finally, we will deal with the role of figurativity in the construction of narrative elements as well as the apprehension of values. In presenting a strategy for the construction of impact in the text and a way to conjugate the analyses of the expression and the content planes, this article aims at the creation of a more explicit path to the incorporation of tensive categories into practical applications of the theory.

Keywords: tensive categories; expression-content relation; iconicity; figurativity; enunciation.

Recebido em 31 de março de 2015.

Aprovado em 08 de setembro de 2015.

Pois aquilo é ferro forjado.
Flores criadas numa outra língua.
Nada têm das flores de fôrma
moldadas pelas das campinas.
[...]

Forjar: domar o ferro à força,
não até uma flor já sabida,
mas ao que pode até ser flor
se flor parece a quem o diga.

João Cabral de Melo Neto

Introdução

A construção do impacto nos textos é frequentemente associada à surpresa da entrada inesperada de objetos no campo de presença do sujeito. Entretanto, as manifestações textuais são múltiplas e podemos supor que, entre os limites da surpresa total e do tédio absoluto, uma série de estratégias podem ser convocadas para a construção da eficácia tensiva de um texto. Mais ainda, podemos aventar que, se tomamos como referência elementos desacelerados e construímos com base neles uma cifra tensiva de impacto, essa configuração como um todo é surpreendente. Diremos talvez que estamos numa lógica concessiva da construção textual; embora nossos elementos sejam de pouco impacto, a resultante é impactante e a eficácia textual é máxima.

De fato, a partir de elementos narrativos e figurativos muito simples, o filme publicitário sob investigação nas páginas que seguem tornou-se um clássico da publicidade norte-americana. Trata-se do primeiro filme de uma série de publicidades televisivas para a cerveja Budweiser, veiculado no intervalo da competição nacional de futebol americano de 1995.¹ Foi de tal forma feliz na sua construção que entrou para a memória – potencializou-se. Os personagens dessa série ficaram, então, conhecidos como “the Budweiser Frogs” (os sapos da Budweiser).

Propomos, assim, investigar a configuração discursiva desse registro minimalista em relação ao componente enunciativo, a fim de mostrar de que maneira os elementos figurativos e narrativos do texto regulam o saber no plano da enunciação. Essas relações entre enunciado e enunciação mostram-se regidas por variações de andamento. Noção emprestada da teoria musical, exploraremos o emprego da noção de andamento no conteúdo, segundo as propostas de Claude Zilberberg (2006, 2011, 2012), e sua composição com a subdimensão da espacialidade. Visto que têm origem no tratamento da expressão musical, exploramos a possibilidade de empregar as mesmas categorias de andamento e espacialidade para a descrição da expressão também nesse contexto. Sua composição, entretanto, revelará curva distinta àquela

¹O filme original de 1995 foi criado pela agência DMB & B / St. Louis e foi dirigido por Gore Verbinski. Pode ser visto em: <<http://www.youtube.com/watch?v=i4Uje7IwVY4>>. Uma compilação dos filmes publicitários ligados a essa sequência pode ser encontrada em <<http://www.youtube.com/watch?v=f3mXaATLeRM>>.

do conteúdo. A comparação das curvas nos leva de volta à discussão da escolha minimalista do vídeo que se revela de grande impacto, configurando, assim, a eficácia mencionada acima de uma publicidade que entra para a memória.

O artigo encerra-se com uma abertura: o procedimento desenvolvido para a análise desse objeto semiótico estende-se para além de seus limites. A análise independente de cada plano – expressão e conteúdo –, seguida de seu contraste, mostra-se coerente com as bases teóricas da semiótica (HJELMSLEV, 2003, p. 27-37, p. 53-64) e, ao mesmo tempo, flexível e adequada a outras análises de textos. Nesses termos, a análise particular abre-se para uma dimensão maior da análise semiótica.

Da natureza à cultura

Nesta análise, examinamos primeiramente o modo pelo qual referências icônicas podem ser usadas para provocar um efeito de estranhamento, que apenas encontrará solução quando esses mesmos elementos convergirem para o registro simbólico.² O *corpus* dessa investigação, conforme anunciamos, é a campanha publicitária da Budweiser, lançada em 1995. Embora vamos nos ater ao primeiro anúncio que deu origem à série, faremos, por vezes, menção a outros filmes que fizeram parte de toda a campanha.

Esse primeiro filme se inicia com o enquadramento de um sapo num lago, que coaxa repetidas vezes (ver Figura 1):

²Termos originários da semiótica de C. S. Peirce, “icônico” e “simbólico” estão aqui inseridos no contexto da semiótica da escola de Paris de caráter imanente. Sendo assim, não definiremos essas noções em relação a um referente externo, mas numa relação entre semióticas. Uma referência icônica trata de um elemento de uma semiótica (nesse caso, o som emitido pelos bonecos em forma de sapo no vídeo), que aponta para um elemento da semiótica do mundo natural (em nosso caso, o coaxar de um sapo), criando, assim, uma ilusão referencial (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 250-251). Em oposição, uma referência simbólica aponta exclusivamente para um sistema convencional de signos.



Figura 1 – primeiro sapo (“Bud”)

A ambientação no lago com os sons de grilos e pererecas cria a cena. Os sons de fundo geram o elemento contínuo que será pontuado pelo coaxar do sapo. Cria-se, assim, um paradigma, uma isotopia da natureza que é a chave para a leitura icônica. Aos poucos, o coaxar de três sapos (ver Figura 2 com os três sapos) vai se destacando e uma série de elementos parecem ficar fora de lugar, para que seja possível fazer uma leitura plenamente icônica de toda a cena.



Figura 2 – três sapos

Ao fim da publicidade, o enunciatário percebe que o ruído dos sapos deve, diferentemente, ser lido no registro da cultura: são sapos humanizados, que falam as sílabas da marca de cerveja Budweiser, lidas por eles do letreiro luminoso de um bar à sua frente.

Esse percurso de leitura do texto, que perfaz a passagem do registro da natureza para o registro da cultura será espelhado em variadas dimensões. Assim, da mesma forma que é convidado a seguir a via de leitura que parte da natureza em direção à cultura, o enunciatário também é levado a realizar outros percursos que vão: (i) da substância dos sons desconexos dos sapos à forma manifestada no nome de uma marca reconhecível e contextualizada; (ii) do não saber (aqui entendido como uma suspensão do entendimento gerado pelo efeito insólito desses sapos que não se encaixam bem no “contexto natural” criado pelos elementos de ambientação) ao saber (quando da resolução do filme); e, como já sugerimos, (iii) do icônico ao simbólico.

Levando em consideração as questões mencionadas até aqui, exploraremos a seguir o papel desempenhado pelo andamento³ na passagem do icônico ao simbólico, a construção do efeito insólito e a composição dos elementos de expressão e conteúdo nessa construção.

Andamento e saber

Parece bastante plausível pensar que é necessária uma certa moderação no andamento da apresentação de conteúdos num texto. A apresentação excessivamente rápida de conteúdos num texto pode gerar confusão no enunciatário. Não nos referimos aqui a uma aceleração da expressão, embora essa também possa causar problemas. Imagine-se a possibilidade de assistir a um filme, do começo ao fim, rodado duas vezes mais rápido do que o habitual. Certamente ocorrerão confusões nisso também. Mas, como dizíamos, estamos no registro do conteúdo e de como um conteúdo é apresentado ao enunciatário. Se houver um fluxo muito grande de informações novas sendo apresentadas em sequência, o enunciatário pode se sentir saturado e, por conta disso, não mais ser

³“Andamento” é uma noção musical que trata da velocidade de execução de uma peça (MICHAELIS, 2012, verbete “andamento”). A Seção 2 é dedicada a definir a transposição dessa noção para a semiótica, especialmente no que toca a relação com o enunciatário.

capaz de acompanhar o sentido do texto. Saltos e elipses, em que não é possível estabelecer a ligação entre causa e consequência, por exemplo, criam, no texto, um efeito de sentido de aceleração e, por isso, exigem do enunciatário maior esforço para recuperar a coesão entre as partes do texto. A assimilação de novos conteúdos depende de contextos familiares, da existência de um equilíbrio entre novo e conhecido. No caso de uma aceleração excessiva, seria necessário ao enunciatário retrair seu caminho para recuperar o fio perdido.

E como seria o caso de um texto demasiadamente desacelerado? Se pensássemos, por exemplo, num texto em que cada novo elemento fosse introduzido muito lentamente, distante de outras novas informações que poderiam se acrescentar, acompanhado de um excesso de detalhes e conteúdos já conhecidos, sem nenhum espaço para inferências, dificilmente teríamos um enunciatário disposto a acompanhá-lo em seu andamento – em oposição àquele outro que simplesmente não pôde fazê-lo devido à aceleração extrema. Nos dois casos, o texto se perde como objeto para o enunciatário. Na aceleração, é o texto que escapa ao enunciatário. Na lentidão, o desligamento está associado à perda de interesse.

Naturalmente, esses limites podem ser testados e invertidos. Se a fronteira da lentidão for traçada ainda para mais longe e a introdução de conteúdos se apresentar ainda mais escandida no tempo, é possível se chegar ao limite da memória, e o enunciatário passará, novamente, a não poder acompanhar o texto, por não ser capaz de ligar as partes num único enunciado coerente.⁴

Na publicidade

Nesse contexto de acelerações e desacelerações, entramos no domínio da publicidade. Não estamos mais, porém, na mesma situação extrema descrita acima, uma vez que a publicidade prima, via de regra, pelo que podemos chamar de bom *timing* – o ajuste do tempo para causar o maior impacto possível. É assim que o clássico anúncio dos sapos da marca de cerveja americana Budweiser explora as modulações de andamento para criar os efeitos de sentido vistos no texto.

⁴Para uma discussão mais detida acerca dos limites máximo e mínimo do andamento e sua relação com a repetição e o ritmo do conteúdo, ver Lindenberg Lemos (2015, p. 117-122).

O filme publicitário da Budweiser trabalha no extremo da desaceleração, mas, em vez de gerar o tédio e o desinteresse que levam o enunciatário a não *querer* acompanhar o texto, provoca justamente aquilo que se espera do texto acelerado: o não *poder* entender, nesse caso, o *nonsense*.

Como vimos acima, o anúncio traz um elemento de continuidade nos sons de fundo que será marcado pelo coaxar dos sapos. O barulho produzido pelo primeiro sapo é, entretanto, *sui generis*. Lembrando que o filme foi criado para o mercado norte-americano,⁵ o sapo não reproduz nem exatamente um verdadeiro coaxar, nem a onomatopeia inglesa *ribbit*, mas produz, num som grave, a sílaba *bud* [bʌd]. Em inglês, essa sílaba compõe por si só uma palavra que pode ser traduzida por “amigo” ou “companheiro”. A associação desses elementos naturais do contexto ao falar destoante do sapo constrói um certo estranhamento.⁶ Isso é particularmente acentuado pelo gênero de que o texto faz parte. Fosse um programa televisivo de canais como *Animal Planet* ou *National Geographic*, que tratam da vida animal, a sílaba diferente talvez passasse despercebida. No contexto publicitário, sua estranheza sobressai.

Com o desenrolar do filme, a câmera passará a focalizar outros dois sapos, que produzem duas novas sílabas. À direita do primeiro sapo (“Bud”), o menor dos sapos fala a sílaba *weis* [wajz]. Em inglês, mais uma vez, a sílaba por si só constitui uma palavra que, com o mesmo som mas outra grafia – *wise* –, constrói a palavra “sábio”. “Bud” e “Weis” alternam algumas vezes até que intervém o terceiro sapo, com a sílaba *er* [ɜ̃]. Trata-se, dessa vez, de uma interjeição dicionarizada que demonstra hesitação. No uso popular, também pode ser usada para descrever uma situação estúpida ou uma pessoa de pouca inteligência.⁷

⁵Esse filme foi apresentado ao público nos intervalos da 29ª versão do Superbowl em 1995. O Superbowl é a final do campeonato de futebol americano nos Estados Unidos e traz, tradicionalmente, algumas das campanhas publicitárias mais caras do ano no país (LA MONICA, 2007).

⁶O que chamamos de “estranhamento” nesse contexto é tão somente a impossibilidade – ou ao menos a dificuldade – de interpretação de dois elementos destoantes colocados lado a lado: no caso, um sapo que fala em meio a um contexto natural. A insistência nesses traços conflitantes vai gerar o que, mais adiante, chamaremos de “efeito de insólito”.

⁷Os sapos da Budweiser vieram a ser conhecidos exatamente pelas sílabas que produziam: Bud, Weis e Er (Cf. RAUGUST, 1998).

Ao final do anúncio, o enunciatório é capaz de montar as sílabas para formar o nome da cerveja: bud-weis-er. Entretanto, de início, as sílabas são apresentadas fora de ordem e muito lentamente. A sequência de apresentação das sílabas até que se forme pela primeira vez o nome da marca é a seguinte:

‘bud-bud-weis-bud-bud-weis-bud-er-bud-weis-bud-er-weis-bud-bud-weis-er’.

Uma vez que as sílabas encontram a ordem que forma o nome da marca, altera-se sua velocidade de produção. Se antes tínhamos uma sílaba a cada um ou dois segundos, agora temos todo o conjunto produzido em aproximadamente um segundo, sendo repetido também a cada segundo.

A apresentação de conteúdos, como fizemos supor acima, é de tal forma lenta e desordenada que o enunciatório não é capaz de compor a palavra que esclarece o suspense construído no texto. Durante a maior parte do filme, o enunciatório permanece num estado de suspensão do entendimento que gera um efeito do que poderíamos chamar de *insólito* – um estado em que o enunciatório é capaz de compreender cada um dos elementos presentes, mas parece não haver uma razão, um sentido, para que os elementos estejam dispostos e relacionados daquela maneira.

A criação desse efeito de “insólito” se dá, como dissemos, pela associação entre a ambientação natural e os sapos que falam sílabas um tanto misteriosas. No entanto, esse efeito é potencializado pela dimensão temporal, ou seja, a insistência e a extensão no tempo desse jogo aparentemente sem sentido provocam um acréscimo gradual de tensão. Ao mesmo tempo, a reiteração do enquadramento nos sapos e do vai e vem das sílabas deixa claro que, no desfecho da narrativa, a solução do anúncio virá também pelo coaxar. De fato, uma vez que as sílabas começam a ser faladas na sequência que forma a marca, o jogral dos sapos se altera: a palavra é repetida mais vezes e de forma mais acelerada, antes que a câmera mude de direção, mostrando as costas dos sapos e o letreiro luminoso onde leem insistentemente “bud-weis-er”.

Ao final do anúncio, quando o coaxar dos sapos adquire uma nova dimensão, percebemos que as sílabas do início formavam um verdadeiro paradigma que trazia, virtualizada, a marca da cerveja. A marca é então atualizada por meio da sintagmatização das sílabas, ou seja, quando as sílabas ganham uma ordem constante e uma periodicidade, fazendo

com que formem um conjunto. Podemos dizer, nesse sentido, que, no momento em que subitamente se revela a marca Budweiser, ocorre a ultrapassagem de um limite, resultado da formação repentina de uma totalidade que ainda não se podia adivinhar na declinação progressiva das suas sílabas-partes. Por outro lado, quando surge o letreiro, a marca ganha densidade de presença. A focalização do luminoso corresponde, de um lado, à realização do nome que se formou no cantar dos sapos, de outro lado, à compreensão da “origem” da fala dos sapos, que liam de um letreiro. A marca realizada no letreiro traz a perspectiva de uma conjunção plena dos personagens e do enunciatário com o objeto.

A consciência das sílabas se dá por meio de uma reconstituição empreendida pelo enunciatário numa retroleitura que se segue à compreensão global da peça. É nesse momento que surge a interpretação de que os sapos estavam todo o tempo lendo o luminoso. Dessa forma, há uma inversão de direção entre enunciação e enunciado. Nesse, o nome da marca vai se construindo de suas partes (as sílabas) até formar uma totalidade, em outros termos, do paradigma ao sintagma. Na enunciação, é apenas depois de termos a solução linguística dos ruídos emitidos pelos sapos, ou seja, a composição do nome da marca, que podemos reconstituir o paradigma inicial, a compreensão de que os ruídos eram, na verdade, sílabas.

Contribuições da figuratividade

Numa publicidade de narrativa tão econômica, é de se perguntar como se constroem os sujeitos. De início, podemos vê-los como meros sujeitos de um fazer mecanizado, da repetição constante de uma mesma sílaba. No entanto, se investigarmos um pouco mais em detalhes os elementos figurativos colocados, notaremos algumas sutis diferenças na configuração temática de cada um dos atores.

Primeiramente, como já levantamos acima, os nomes dos sapos, *Bud*, *Weis* e *Er*, associam-lhes diferentes papéis temáticos: o amigo, o sábio e o tolo.⁸ Em seguida, podemos perceber uma diferença de altura

⁸ É curioso notar que essa campanha teve continuação numa sequência de anúncios que exploravam mais os elementos narrativos. Numa delas, Weis é eletrocutado por um lagarto enciumado do sucesso dos sapos. No filme seguinte, é Bud – o amigo – quem vai confrontar o lagarto em defesa de Weis. Os nomes também evocam personagens tradicionais (com

na voz de cada sapo. Bud é mais grave, Weis mais agudo e Er tem altura intermediária. Essa variação em altura parece combinar com as diferenças em tamanho. Bud é o maior, Weis, o menor e Er tem tamanho médio.

Se nos voltarmos mais uma vez para as variações no tempo de execução das sílabas, notaremos que Bud e Er são mais lentos e Weis quebra o ritmo, por vezes, ao se precipitar na hora de entrar com sua fala; chega mesmo a acavalar sua sílaba à sílaba de Er, num dado momento. Ora, se consultarmos a palavra *sábio* em dicionários de língua inglesa e portuguesa, encontraremos, em ambos os casos, semas desacelerados como parte de sua definição, como *prudente* e *judicioso*, por exemplo. Podemos, assim, entender essa precipitação de Weis como irônica e, dessa forma, contribuindo para o efeito geral de comicidade. Er, por outro lado, está perfeitamente inserido em seu papel de tolo, uma vez que é o mais lento do grupo. Não só é o último sapo a começar a participar do jogral como também é o que fala menos vezes e chega a atrasar sua entrada na terceira vez. Há, assim, uma quebra no ritmo, um desequilíbrio que prepara a resolução. Esse atraso coincide com a primeira aparição do nome da marca na sequência esperada e com o instante anterior ao surgimento do nome compactado num bloco sem intervalo entre as sílabas. A mudança no andamento das sílabas é o começo do fim. A partir de então, todo o mistério em torno da vocalização dos sapos começa a se desvendar, culminando na apresentação do letreiro.

Essa recategorização dos atores do enunciado, como sapos humanizados, também contribui para a criação do efeito “insólito”, pois é mais um elemento fora de lugar na cena natural do lago. Por outro lado, diferenças de tempos de entrada de cada um dos sapos podem mostrar que suas falas estão fora de compasso e pedem por um ajustamento que será realizado somente nos instantes finais, próximo à conclusão do texto. Podemos ainda entender essas repetições como um fazer obsessivo de um desejo cristalizado. Em outras palavras, os sapos parecem estar presos a esse letreiro que não conseguem deixar de ler. Visto que o letreiro remete na realidade à cerveja, por meio da marca, podemos inferir que o desejo está atrelado à cerveja. Nesse primeiro filme, isso não passa de uma sugestão, pois de fato não vemos mais do que os sapos, o letreiro e seu fazer repetido.

seus respectivos papéis actanciais) das narrativas populares: o tolo como herói, o sábio como doador (algumas vezes como destinador) e o amigo como adjuvante.

Entretanto, as publicidades subsequentes da série confirmam essa suposição. Esse desejo inferido do fazer aferrado dos sapos será explorado, por exemplo, numa das muitas continuações propostas para essa campanha publicitária, em que os sapos, depois de muito cantarolar o nome da cerveja, invadem o bar em frente com o letreiro luminoso para roubar a bebida. Essa ligação obsessiva dos sapos com a cerveja constrói uma estratégia concessiva do texto que visa ampliar o impacto e, com isso, o efeito persuasivo da cena: mesmo no mundo natural a marca da cerveja é irresistível ou, de outra perspectiva, a cerveja é capaz de humanizar até mesmo o mundo animal.

Interação entre expressão e conteúdo

Voltando ao efeito de insólito de que falávamos acima, verificamos que participam de sua criação tanto elementos da expressão quanto do conteúdo. No início, as imagens nos são apresentadas em *close ups* e planos de conjunto⁹ e, dessa forma, não é muito além dos sapos e de seu entorno imediato que nos é dado ver (ver Figura 3 abaixo com os três sapos em *close up*). Nesse mesmo momento, o enunciatório começa a ser apresentado aos conteúdos insólitos, dos quais emerge a questão: a que vieram esses sapos atípicos, num contexto não exatamente natural.



Figura 3 – Três sapos – Bud, Weis, Er

O plano da expressão tem que ser considerado com base nas coerções impostas por esse sistema de significação que é o filme publicitário televisivo. Em nosso caso particular, é necessário, portanto, que se leve em consideração os jogos de câmera que vão determinar a

⁹Quando há um personagem no enquadramento, os *close ups* mostram o rosto e os planos de conjunto apresentam o corpo inteiro. Em nenhum dos casos se vê muito do que está em volta.

configuração da *espacialidade* e que, ao valorizar uma aproximação das figuras dos atores do enunciado na escolha da focalização, vão apresentá-la de início concentrada.¹⁰ Note-se que não estamos tratando aqui propriamente daquilo que é apresentado – do conteúdo das imagens. Isso será assunto das observações acerca do conteúdo apresentadas na sequência. Apresentamos aqui tão somente as variações de fechamento e abertura da câmera, ou seja, aquilo que será o veículo dos elementos de conteúdo. Nesse sentido, a focalização se abre paulatinamente e a espacialidade se amplia no plano global para revelar o ambiente em volta, começando pela exposição da lagoa (ver Figura 2), cujos elementos característicos estavam apenas sugeridos pela sonoridade de fundo e pelo pouco que se podia observar ao redor dos sapos, e, se aproximando do final, pela apresentação do bar, com seu efeito ao mesmo tempo surpreendente e esclarecedor do comportamento atípico dos sapos (ver Figura 4 com o bar e o letreiro).



Figura 4 – Bar e letreiro Budweiser

Um outro elemento relevante no plano da expressão é o andamento, que, como vimos, regula a velocidade de apresentação de conteúdos e de expressões. Se tomarmos o coaxar como ponto de partida, vemos que, de início, os sons são introduzidos lenta e esparsamente.

¹⁰Como desenvolvido em Lindenberg Lemos (2010, p. 76-78), a aproximação da câmera tem o papel de exibir pouco da paisagem, apresentando a parte selecionada em muitos detalhes.

Quando as sílabas se combinam em nível sintagmático para formar a marca Budweiser, a velocidade de apresentação cresce para determinar um andamento mais acelerado, gerando uma direcionalidade no *sentido* da aceleração (ZILBERBERG, 2011, p. 74). Esse movimento de aceleração crescente encontra um correlato numa direção ascendente na tonicidade ligada às vocalizações. A tonicidade está ligada à noção de acento, que se define pelo aumento ou diminuição de altura, duração e força (ZILBERBERG, 2011, p. 289). No caso do filme sob análise, no início as sílabas são desconexas, instáveis, “frouxas”, mas, ao final, quando fazem parte da palavra, elas se reúnem num único bloco coeso, no qual se percebe mesmo um pico de acento na segunda sílaba.

Se constatamos uma relevância desses critérios para a organização dos elementos expressivos, podemos, então, associá-los de tal forma a apresentar uma direcionalidade da expressão. Na representação abaixo, escolhemos retratar as subdimensões do andamento e da espacialidade:

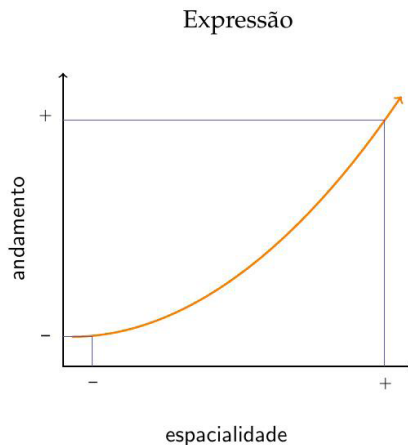


Gráfico 1 – Representação das variações tensivas da expressão

Fonte: a autora

Na análise do plano do conteúdo do filme, observamos uma direção também ascendente do andamento. Em primeiro lugar, porque as figuras do conteúdo parecem apontar para significações diferentes. Ao enunciatário, são apresentados elementos da natureza e coaxares artificiais que não se encaixam no contexto – formam um fazer repetido

que não parece ter ordem ou direção. Há, entre esses componentes díspares, um quiasmo. Ao mesmo tempo, vimos que a repetição do jogral dos sapos vai a cada momento recrudescendo o mistério. Assim, quando vão sendo introduzidos os barulhos de fundo e cada um dos sapos e à medida que se desenha esse jogo sem sentido, a tensão vai crescendo. Quando é introduzida a marca da cerveja, é como se houvesse uma passagem abrupta de um regime da desordem para um regime da ordem, em que elementos dissociados subitamente passassem a tomar uma única direção. Em outras palavras, enquanto as sílabas estavam soltas e sem uma ordem definida, a sua apresentação era lenta e variável. Uma vez que são organizadas para formar uma palavra, e as sílabas estão portanto ordenadas, a velocidade de apresentação aumenta e o ritmo torna-se regular. Essa passagem abrupta da desordem inicial à ordem de uma palavra que faz sentido, ao mesmo tempo em que acelera o conteúdo, traz impacto à marca apresentada.

Por outro lado, vemos que o sujeito do enunciado – realizado em superfície pela figura dos sapos – é regido por uma temporalidade a cada momento mais paralisada. No início, ainda é possível perceber algum progresso temporal no texto, na medida que há desigualdades no falar de cada sapo. Entretanto, assim que os coaxares se transformam no nome da marca, ela passa a ser repetida, sem modificação, indefinidamente. Apesar de o filme acabar logo depois disso, a recitação vai sumindo paulatinamente com uma redução gradual de volume, sugerindo que os sapos continuariam a cantarolar sem um fim determinado. A reiteração incessante de um mesmo esquema — seja de elementos singulares, como as sílabas, seja de certos grupos de fatores, como a figuratividade dos sapos — gera uma concentração temporal (Cf. LINDENBERG LEMOS, 2015, p. 122-132). Tudo ocorre como se, apesar de o tempo passar, não houvesse uma verdadeira evolução temporal. Trata-se de um tempo rítmico, cíclico, involutivo (TATIT, 2007, p. 71, ss.). Acerca da canção, Luiz Tatit (2007, p. 75) escreve: “a involução descreve os movimentos melódicos que tendem a sincretizar as duas funções [sujeito e objeto]”. Em nosso caso, trata-se da mesma relação entre o fazer repetitivo do sujeito que cria essa estagnação no tempo e a busca pela conjunção total com o objeto. Assim, essa temporalidade refreada se ajusta perfeitamente à apreensão de que o fazer desses animais pode ser uma expressão de um desejo obcecado, de um querer que, apesar de não realizado, não oscila e se mantém forte e constante.

Percebemos também uma tendência do texto para o fechamento espacial. No primeiro momento, ainda que muito discretamente, há alguns movimentos de cabeça, piscares de olhos. Uma vez que a câmera se distancia, tudo se passa como se esses movimentos deixassem de ser significativos. Só vemos três figuras estanques, pregadas a uma posição, vidradas, a olhar o letreiro. Dessa forma, podemos dizer que se trata de um sujeito que não é capaz de apreender o espaço aberto que o envolve, ficando confinado ao seu objeto de valor. É nesse sentido que, apesar de a câmera revelar um entorno amplo, o espaço figural¹¹ de atuação desse sujeito é restrito, dada a sua perfeita imobilidade. Ademais, a focalização final da câmera também sugere uma concentração da espacialidade, uma vez que três figuras (mais o telespectador, por meio da própria câmera) dirigem seu olhar para um mesmo ponto – o letreiro luminoso –, formando um V, cujo vértice atrai a direção do desejo do sujeito do enunciado e – essa parece ser a estratégia buscada –, se não do desejo, pelo menos da atenção do enunciatário. A formulação acerca da atração que o objeto exerce sobre o sujeito traz à baila a discussão sobre a apassivação do sujeito frente ao objeto estético (GREIMAS; FONTANILLE, 1991, p. 30). Ainda que estejamos aqui em outro contexto, a construção de um objeto arrebatador que imobiliza o sujeito se mantém e corrobora a leitura de que estamos diante de um sobrevir, em que, instaurada a marca-objeto, o sujeito passa a um estado de “sofrer” (a influência desse objeto poderoso), e não de agir (ZILBERBERG, 2007, p. 22). Note-se que o fazer dos sapos, ao se mostrar repetitivo e circular, revela não ter direção. Esse fazer sem “sentido” é mais uma constatação de que está representado no filme um sujeito de estado, e não de ação.

O espelhamento das subdimensões da extensidade¹² é previsto

¹¹O adjetivo “figural” se opõe a “figurativo”. Este está ligado à construção de superfície das figuras – nesse caso, ao espaço aberto e exterior do lago. Aquele refere-se a um nível mais profundo daquilo que é percebido pelo sujeito. Em nosso caso, como a atenção dos sapos está dirigida e fixada no letreiro, a espacialidade para esse sujeito é fechada na figura de seu objeto (ZILBERBERG, 1986).

¹²Em linhas gerais, a dimensão da extensidade na semiótica tensiva se define como aquela ligada aos estados de coisas (em oposição aos estados de alma descritos pela intensidade). Seus valores se distribuem numa escala entre concentração e difusão e reúne em si duas subdimensões: a temporalidade e a espacialidade (ver ZILBERBERG, 2011, p. 257-258).

na teoria, uma vez que a dimensão é composta de temporalidade e espacialidade e a relação ‘e... e’ determina uma relação conversa (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 26; ZILBERBERG, 2006, p. 171). Dessa forma, é esperado que as variações de temporalidade e espacialidade corram em paralelo. Da mesma maneira, as subdimensões da intensidade – tonicidade e andamento – são convergentes. Entretanto, o contraste entre subdimensões de eixos diferentes pode resultar em curvas com diferentes configurações e direções. Nesses termos, vemos que a associação do andamento e da espacialidade do conteúdo vai produzir um resultado bastante diferente do esquema da expressão.

Conteúdo

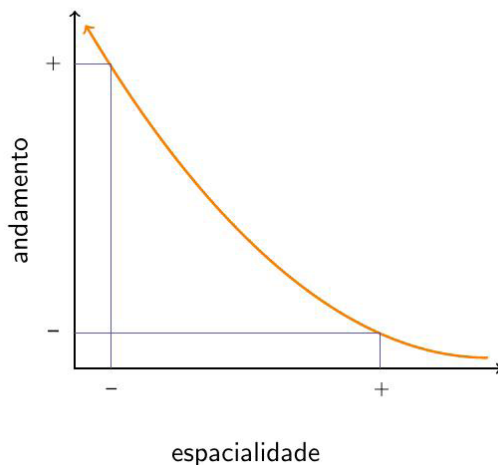


Gráfico 2 – Representação das variações tensivas do conteúdo

Fonte: a autora

Por fim, podemos observar a interação entre o esquema traçado para a expressão e o esquema do conteúdo. Apesar de a espacialidade, no plano da expressão, dirigir-se para a abertura e, superficialmente, vemos uma ambientação externa, à beira de um lago, a análise do estado do sujeito revela uma tendência à concentração espacial na dimensão figural. Por outro lado, andamento de expressão e conteúdo caminham na mesma direção da aceleração. Apesar da direção convergente, a coincidência entre expressão e conteúdo é, nesse caso, mais intrigante do

que esclarecedora, uma vez que vemos uma tendência inversa em outros textos publicitários analisados (Cf. LINDENBERG LEMOS, 2007; 2010, p. 26-56). O que observamos em geral é uma desaceleração da expressão quando o conteúdo está acelerado, como se o enunciatório precisasse de mais tempo para dar conta dos novos sentidos que se apresentam de maneira apressada. Essa aceleração da expressão – quando talvez se esperasse uma desaceleração, em analogia com os demais textos –, pode ter sua raiz nos comentários que fizemos no início da análise. Esse anúncio parte do limite mínimo da desaceleração e é somente por meio da aceleração que suas partes ganham sentido. Naquele momento, mais desaceleração corresponderia à extinção.

Minimalismo e impacto

Há muitas formas de generalizar os objetivos da publicidade. Podemos, *grosso modo*, imaginar três logo de saída: (i) o objetivo de apresentar um produto ou uma marca; (ii) o de convencer que um produto ou uma marca tem certas vantagens ou traz certos valores; e (iii) o de fazer lembrar. O anúncio minimalista dos sapos da Budweiser parece, em superfície, fortemente centrado neste último objetivo. Passamos o filme inteiro às voltas com o nome da marca. Não se apresentam qualidades do produto ou sequer se vê embalagem, textura, referência ao sabor. No entanto, o que fixa essa publicidade na memória é menos a repetição incansável da marca, mas principalmente o impacto produzido.

O suspense crescente seguido da satisfação da descoberta conquista a cumplicidade entre enunciador e enunciatório. Acompanhamos, no texto, a construção de um efeito de plenitude, por meio de uma ampla conjunção entre sujeito e objeto. No enunciado, os sapos, que vivem nesse mundo híbrido, a um só tempo natural e cultural, mostram, com sua recitação obsessiva do nome da cerveja, um desejo cristalizado e, como sugerimos acima, a própria cerveja como um objeto fortíssimo,¹³ capaz de humanizar seres da natureza. No cantarolar dos sapos, está patente a perfeita conjunção do sujeito com o valor do objeto. Essa conjunção plena será espelhada na enunciação, por meio da relação entre enunciador,

¹³Essa formulação remete a uma modalização do objeto. Estamos aqui pensando na atratividade que o objeto exerce sobre o sujeito e que instaura, efetivamente, o liame juntivo entre os actantes. Cf. Greimas e Fontanille (1991, p. 25-26).

mensagem publicitária e enunciatário. A construção de um percurso de descoberta, que culmina numa convergência de todos os sentidos dirigidos para a marca apresentada no final do anúncio, vai convidar o enunciatário a retrazar seus passos a fim de desacelerar a narrativa, para, em retrospectiva, montar novamente a história de seu todo até suas partes nas sílabas iniciais. Essa plenitude deve, então, ser potencializada (memorizada) pelo enunciatário do filme, para que se transforme em diferença tônica, no sistema mnésico, e motive novas realizações, ou seja, novas experimentações do texto e, talvez idealmente, do próprio produto – mas, aqui, a semiótica já não mais pode interferir. Por fim, é assim que, ao trazer o impacto da descoberta da marca e a possibilidade da realização plena, o anúncio minimalista da Budweiser trabalha por arraigar-se na memória do enunciatário.

Desdobramentos

Tendo concluído a análise na seção anterior, pudemos notar que os métodos da semiótica tensiva retrabalhados e especificados aqui têm uma abrangência que vai além dos limites do objeto sob análise. Faremos, então, nesta seção uma justificativa e uma sugestão de abertura dos procedimentos usados.

Como vimos, a eficácia do anúncio publicitário em questão está em grande medida atrelada à comparação dos dois planos semióticos. Elementos da expressão e do conteúdo se corroboram, criam contrastes e, de maneira geral, interagem para a construção do todo.

A vertente tensiva da teoria semiótica desenvolvida por Claude Zilberberg (2006; 2011; 2012) toma emprestada categorias do plano da expressão musical, tais como andamento e tonicidade, a fim de criar mecanismos de análise de aspectos do conteúdo não antes contemplados pela teoria. Ainda que tenham sido concebidas no interior da semiótica para o estudo dos estados de alma, a própria herança que acompanha essas categorias sugere a sua aplicação à análise da expressão. Ademais, o caráter generalizante das categorias tensivas torna seu emprego possível para uma larga variedade de objetos.

O fato de que as categorias tensivas sejam aplicáveis aos dois planos da linguagem traz o risco da homologação direta entre uma categoria num e noutro plano. Se o tratamento estético do plano da expressão sugere uma ação sobre o plano do conteúdo – e comparações

e correlações são o viés para encontrar o sentido desse tratamento –, as correspondências mais pertinentes não são as diretas. Cada plano da linguagem tem sua organização interna e seus elementos estão antes ligados entre si e com o todo que forma esse plano. A comparação que pode homologar categorias de um e outro plano é logicamente posterior a suas análises individuais. Aliás, essa é a mesma lógica da análise do sistema linguístico como um todo.

Como sabemos, a separação entre expressão e conteúdo é essencial para garantir a arbitrariedade do sistema, bem como a sua possibilidade de criação e mudança (HJELMSLEV, 2003, p. 53-87). A análise de uma semiótica se inicia pela separação dos planos e suas análises respectivas são independentes uma da outra (HJELMSLEV, 2003, p. 62-64). Essa separação em planos não conformes é importante, pois distingue uma semiótica de um sistema simbólico, em que não há uma diferença estrutural entre expressão e conteúdo, que estabelecem relação biunívoca entre si – (HJELMSLEV, 2003, p. 116-119). Se expressão e conteúdo fossem imediatamente homologáveis, criando relações “um para um”, não existiria necessidade para dois planos e os nomes corresponderiam às coisas do mundo. Para Hjelmslev, os planos da linguagem são solidários: são descritos e construídos de modo análogo, mas suas derivações não se confundem. Uma vez estabelecidos os componentes de cada plano, é por meio da prova da comutação que encontraremos a função que liga os dois planos.¹⁴ A análise de uma semiótica deve, para fins de adequação, respeitar essa divisão, e a análise de cada plano deve-se fazer separadamente.

Assim, partindo da proposta de Zilberberg (2012, p. 45-49), que estabelece as seguintes categorias: (i) espacialidade e temporalidade, na dimensão da extensidade, e (ii) andamento e tonicidade, na dimensão da intensidade, a nossa análise prática nos mostrou, de um lado, a pertinência de sua aplicação aos dois planos do texto separadamente; e, de outro, o ganho em comparar os seus resultados para encontrar a estrutura subjacente e a resultante responsável pela eficácia do texto. A proposta metodológica que fizemos aqui para a utilização das categorias zilberberguianas, ou

¹⁴A análise é independente, mas os derivados dos dois planos devem estar em mutação mútua, ou seja, devem passar a prova de comutação e permutação (HJELMSLEV, 2003, p. 139). Não entraremos em detalhes acerca da noção de mutação, pois isso desviaria dos propósitos deste artigo.

seja, o estudo em separado da tensividade nos planos da expressão e do conteúdo, faz mais do que revelar suas estruturas internas. Ao contrastar o funcionamento interno dos dois planos, é possível apontar também tendências e direções que poderiam permanecer em segundo plano ou não explicitadas, se partíssemos indiscriminadamente para a análise dos dois planos, ou se tomássemos apenas um dos planos para o estudo. Nesses termos, esse procedimento ganha amplitude ao criar as condições para o estudo comparativo da tensividades em textos semelhantes, ou ainda nos textos em geral.¹⁵

Referências

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Bevidas. São Paulo: Discurso Editorial / Humanitas – FFLCH – USP, 2001.

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

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. *Sémiotique des passions: des états de choses aux états d'âme*. Paris: Seuil, 1991.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LA MONICA, P. Super Prices for Super Bowl Ads. *CNN Money*. 3 jan. 2007. Disponível em: <http://money.cnn.com/2007/01/03/news/funny/superbowl_ads/index.htm>. Acesso em: 15 mar. 2009.

LINDENBERG LEMOS, C. *Condições semióticas da repetição*. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral e *Langues et Lettres*) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo; Faculté de Philosophie et Lettres, Université de Liège, Liège (BE), 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-09062015-111352/publico/2015_CarolinaLindenbergLemos_VCorr.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. *Entre expressões e conteúdos: do semissymbolismo às categorias tensivas*. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística

¹⁵Para um exemplo de estudo contrastivo de filmes publicitários sob esse princípio, ver Lindenberg Lemos (2010).

Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-30042010-121008/publico/CAROLINA_LINDENBERG_LEMOS.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. Cognição e paixão na propaganda. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS SEMIÓTICOS, 3, 2007. *Anais...* Vitória: UFES, 2007. vol. único, s/p.

MICHAELIS. *Dicionário de Português Online*. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

RAUGUST, K. Bud-Weis-Er: Computer-Generated Frogs and Lizards Give Bud a Boost. *Animation World Magazine*, n. 3.7, out. 1998. Disponível em: <<http://www.awn.com/mag/issue3.7/3.7pages/3.7raugustbud.html>>. Acesso em: 19 mar. 2009.

TATIT, L. *Semiótica da canção: melodia e letra*. São Paulo: Escuta, 2007.

ZILBERBERG, C. Figure. In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Tomo II. Paris: Hachette, 1986, p. 91-93.

_____. Síntese da Gramática Tensiva. *Significação*, n. 25, São Paulo, p. 163-204, 2006.

_____. Louvando o acontecimento. *Galáxia*, vol. 1, n. 13, p. 13-28, 2007. Tradução de Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz.

_____. *Elementos de semiótica tensiva*. São Paulo: Ateliê, 2011.

_____. *La structure tensiva* suivi de Note sur la structure des paradigmes et de Sur la dualité de la poétique. Liège: PULg, 2012.

Contribuições da análise de discurso para a política pública de educação ambiental

The contribution of discourse analysis to public policy on environmental education

Andrea Quirino de Luca

USP

andreaqluca@gmail.com

Suzy Maria Lagazzi

Unicamp

slagazzi@gmail.com

Resumo: Esse artigo tem como perspectiva teórico-metodológica a Análise de Discurso de linha materialista, com base em autores como Michel Pêcheux, Louis Althusser e Eni Orlandi, que compõem a estrutura conceitual desse campo. Seu objetivo é buscar historicidade e lugares de significação de documentos referenciais da política pública federal de Educação Ambiental e, assim, trazer contribuições da análise de discurso para a área de saber da educação ambiental. Os documentos analisados são o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), e o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA). Procuramos dar visibilidade aos pré-construídos e condições de produção que sustentam esse discurso, e terminamos o trabalho apontando quais noções materialistas podem contribuir com a discussão e apropriação dos documentos da política

pública de educação ambiental pelos coletivos que se relacionam com essa política. As principais marcas e regularidades encontradas tratam de liberdade e autonomia, e as contribuições trazidas se relacionam com as noções de descentramento do sujeito, e com o entendimento de como são os processos discursivos e seus efeitos de sentido na produção da subjetividade, para afirmar que o sujeito não é fonte de seu dizer.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Política Pública de Educação Ambiental; Análise de Discurso.

Abstract: This article uses the materialistic conception of the Discourse Analysis as a theoretical and methodological perspective, based on authors such as Michel Pêcheux, Louis Althusser and Eni Orlandi, who are the authors that make up the conceptual framework of this field. The main goal of this article is to seek historicity and significance in federal documents of public policy for Environmental Education, thus bringing the discourse analysis to contribute to the area of environmental knowledge and education. The documents analyzed are the Treaty of Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility, the National Environmental Education Program (ProNEA), and the Environmental Educator Training Program: for an educated Brazil and educating for environmental sustainability (ProFEA). We have tried to give visibility to the pre-built and production conditions that sustain these discourses, and finished our work pointing out which materialistic notions can contribute to the discussion and appropriation of public policy documents on environmental education for groups that relate to this policy. Major brands and regularities found dealing with freedom and autonomy, and the contributions made relate to the notion of decentralization of the subject to understand how the discursive process takes place and its effects on production of subjectivity so as to affirm that the subject is not the source of his own speech.

Keywords: Environmental Education; Public Policy on Environmental Education; Discourse Analysis.

Recebido em 24 de março de 2015.

Aprovado em 25 de setembro de 2015.

Introdução

Esta pesquisa tem como perspectiva teórico-metodológica a Análise de Discurso¹ (AD) de linha francesa, e visa compreender, com base na análise materialista, a historicidade e lugares de significação da política pública federal de Educação Ambiental (EA) e, assim, trazer contribuições da AD para a área de saber da EA.

Realizar uma análise discursivo-materialista da política pública federal de EA (PPEA) significa pensar que essa análise não é uma leitura de conteúdo e que não se restringe a perguntar apenas do que tratam tais documentos, mas da relação desses documentos com suas condições de produção, dos efeitos de sentido produzidos na leitura, do que não foi dito, para que direções apontam, e assim, essa é uma importante contribuição.

Muitas análises são possíveis e, aqui, apresentamos um recorte que buscou analisar a liberdade e a autonomia como lugares de significação dos documentos analisados na questão do sujeito-de-direito. Acreditamos que a noção de descentramento do sujeito a que a AD dá visibilidade pode contribuir com discussões profícuas para reapropriação dos documentos pelas coletividades que se relacionam com a EA, e para que ocorram os deslocamentos desejados na direção de oposição à forma de produção atual.

Esse trabalho analisou os seguintes documentos: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2005), Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005), e Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais (BRASIL, 2006a).

A política pública federal de educação ambiental, enunciada pelo Órgão Gestor da política nacional de EA (PNEA), tem como atribuição e competência implementar programas e projetos desenhados no âmbito do Programa Nacional de EA (ProNEA), inspirados no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 2006b).

¹A análise de discurso de linha francesa, desenvolvida inicialmente por Michel Pêcheux, com forte filiação ao materialismo de Louis Althusser, também é chamada de análise discursiva materialista. O analista busca na língua, materialidade do discurso, as marcas e regularidades para compreender o funcionamento discursivo do texto.

O Tratado de EA é, assim, um documento referência para a EA no Brasil e foi construído com a participação de mais de 1.300 ONGs, com atuação em 108 países, durante o Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais, no contexto da Conferência da ONU Rio-92 (BRASIL, 2014; BRASIL, 2005; VIEZZER, 2004).

Esse documento é relevante para a EA, pois delimita, descreve, contextualiza e se opõe aos discursos que vinculam a EA ao desenvolvimento sustentável, abrindo caminho para práticas e reflexões por conta dessa fundamentação, inclusive para a PPEA (LUCA, 2013).

Esse artigo analisou a terceira edição do ProNEA (BRASIL, 2005). Em 2014, foi publicada a quarta edição (BRASIL, 2014), que inclui instrumentos legais e normativos da EA, cuja versão não foi objeto de análise deste trabalho.

Segundo o Órgão Gestor da PNEA, o ProFEA é um dos principais programas do Órgão Gestor, sendo instrumento da política pública de EA (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b), e, devido a essa relevância, fez parte dos documentos analisados neste artigo.

Com base nas considerações aqui trazidas, apresentamos a análise de acordo com os procedimentos da AD, buscando as principais marcas / regularidades na materialidade do texto para compreender seu funcionamento discursivo.

A liberdade e a autonomia como regularidades – o efeito ideológico elementar

Para compreendermos o efeito ideológico elementar, conceito chave para a AD materialista, e como ele afeta os documentos da política pública de EA aqui analisados, há de se falar das noções do materialismo histórico e dialético, e da interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Um dos pontos de fundamentação do dispositivo teórico-metodológico discursivo de perspectiva materialista, como já dito, é o descentramento do sujeito, que se funda no / com o materialismo histórico, sustentando a noção de que o sujeito não é fonte nem origem de sentido, mas sujeito à língua e à história, indivíduo interpelado a ser sujeito (ORLANDI, 2007).

A língua, por sua vez, não é transparente, simples meio de transmissão de sentidos pré-estabelecidos, mas suporte material sobre o qual se realiza a produção dos sentidos. Embora nos seja

apresentada como transparente, a língua é opaca e demanda um investimento de leitura para que o modo da formulação, remetido às condições de produção do texto em questão, possa ser compreendido nas possibilidades de interpretação que comporta (ORLANDI, 1999; PÊCHEUX, 2009).

Ao lado do materialismo histórico, o materialismo dialético nos apresenta dois princípios básicos: (i) a primazia do real sobre seu conhecimento – a primazia do ser sobre o pensamento; e (ii) a distinção entre o real e o conhecimento – a distinção entre o ser e o pensamento. Jamais poderemos ‘dar conta’ de compreender o total do mundo, sempre teremos a perspectiva simbólica sobre o real (ALTHUSSER, 1986).

A ilusão do sujeito, que se coloca como centro de decisão, camufla a força coercitiva do senso comum e sustenta as relações de poder entre as pessoas, fazendo o sujeito acreditar na autonomia de sua vontade. Identidade, aqui, é entendida como uma configuração de sentidos em relação às condições de produção (ORLANDI, 1999).

O sujeito se constitui em posições de interpretação (posição-sujeito), ou seja, estar sujeito à ideologia é a existência histórica de todo indivíduo, agente das práticas sociais. Essas práticas são reguladas por rituais e se inscrevem no seio da existência material de um aparelho ideológico – as práticas simbólicas como práticas materiais (ALTHUSSER, 1974). O imaginário e o ideológico encontram-se na mesma ordem, enquanto o simbólico está na ordem das palavras, sendo o discurso a ligação entre as duas ordens. O discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico (ORLANDI, 1999).

A ideologia é entendida como uma representação constitutiva da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, sendo um processo sem sujeito nem fim (ALTHUSSER, 1978). Porém, não há nenhuma relação que seja apenas de fora para dentro. Nos termos do assujeitamento, sempre a questão da identificação faz com que o sujeito se reconheça em sentidos para poder movimentar esse processo – só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito, só há prática através de e sob uma ideologia (ALTHUSSER, 1986).

Diferente de concepções encontradas em outras áreas de saber, para a AD, ideologia não é alienação ou falsa consciência. Ou seja, o sujeito nunca *sai* da ideologia para atingir a *conscientização*, não há um ‘total’ ou uma quantificação quando se trata de *conscientização*.

Ideologia, assim, é a mediação entre os homens e suas condições materiais de existência, com relações de poder que regem a sociedade, elaboradas simbolicamente, num processo de produção de sentidos tidos como naturalizados e que, assim, passam a constituir o ‘senso comum’ (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, no prelo; ORLANDI, 2008; PÊCHEUX, 2008).

De acordo com Althusser (1974, p. 95, grifos do autor):

Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra *designe uma coisa* ou *possua uma significação* (portanto incluindo as evidências da *transparência* da linguagem), esta *evidência* de que eu e você somos sujeitos – e que esse fato não constitui problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Aliás, é próprio da ideologia impor (sem o parecer, pois que se trata de *evidências*) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer*, e perante as quais temos a inevitável reação de exclamarmos (em voz alta ou *no silêncio da consciência*): é evidente! É isso! Não há dúvida!

Segundo Pêcheux (2009), jamais poderemos encontrar um puro discurso científico separado de toda ideologia, já que todo discurso parte de um sujeito e todo sujeito é ideológico. Um método de análise, dentro de seus limites, deve procurar sua cientificidade, sua sistematicidade, para que não se torne o achar do pesquisador.

A perspectiva materialista pensa a língua como estrutura falha, no sentido de haver espaço para o movimento da estrutura, portanto os sentidos não são estáticos (LAGAZZI, 2010a). Forma material da língua, material como condições de produção: o discurso é a língua na história, significante na história. As ideias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais. Os sujeitos e os sentidos se repetem e se deslocam (ORLANDI, 1999).

E todo ritual é falho, e esta falha é considerada uma abertura constitutiva, dando espaço para a deriva de significados. Portanto o deslocamento de significados não está no sujeito, mas na prática (que é simbólica). Essa é a possibilidade de transformação por conta do que já está posto (ORLANDI, 2007).

Nesse processo de identificação, que são processos que nos significam, assim a ideologia se caracteriza: “pela fixação dos conteúdos, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da

linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade” (ORLANDI, 2008, p. 22).

Ser sujeito é sempre estar em relação ao outro, a unidade é sempre ilusória, é uma busca que nunca termina. Nesse caso, a identidade é uma configuração imaginária decorrente dos processos de identificação decorridos das condições de produção. E se toda a relação de sentido é pela diferença, a noção de valor é pela diferença sempre, já que as coisas apenas significam na relação, em ‘relação a _’ (ORLANDI, 2007).

Apesar de a AD não ter como objetivo explicar a interpelação do indivíduo em sujeito, ela pretende dar visibilidade às condições de produção dos sentidos e do conhecimento, quais seriam suas bases, quais seus pré-construídos, os processos de identificação dos sujeitos, seus efeitos de origem. Porque dando visibilidade ao que reafirma os sentidos estabilizados é que podemos ser tocados e mobilizados por outras possibilidades que levem a mudanças no social (ORLANDI, 2006).

A língua se constitui polissemicamente, marcando que o deslocamento de sentidos na relação com o mundo sempre é possível. A metáfora está na base do sentido, e o sentido é uma questão sempre aberta por ser uma questão filosófica. A semântica, enquanto lida com a significação, está lidando com a produção do conhecimento. Re-conhecer é conhecer o ‘já-lá’, ou seja, “algo fala antes, em outro lugar, (...) é o já dito que constitui todo dizer” (ORLANDI, 2006, p. 21).

A memória discursiva ou interdiscurso (conjunto não representável de discursos), que relaciona-se com esse já-lá, sustenta a possibilidade do dizer, sua memória, representa a historicidade: “faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem” (ORLANDI, 1999, p. 80).

O ‘sempre-já-aí’, diz Pêcheux (2009, p. 151), corresponde ao pré-construído da interpelação ideológica, que “fornece / impõe a *realidade* e seu *sentido* sob a forma da universalidade (o ‘*mundo das coisas*’), (...)”. O intradiscurso refere-se ao ‘*fio do discurso*’ de um sujeito: “o que eu digo *agora*, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*” (*Ibid.*, p. 153). Digo “x” em determinadas condições de produção, quando poderia dizer “y”, “z” ou “w”, e não poderia dizer “m”, “n” ou “p”. O dizer é regulado pelas condições de produção, pela posição do sujeito, pela memória do dizer. Nem apenas um sentido, nem qualquer sentido. Recortes dentro do possível.

Dessa forma, a noção de memória discursiva, que constitui o ‘dizível’, permite formulações de acordo com as posições discursivas, em

seus contextos e condições de produção, sendo impossível a naturalidade do significante sempre investido por diferentes sentidos, dependendo das condições e posições discursivas. O sentido é sempre sentido *para* e não sentido *em si* (ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 2009).

Para Orlandi (2006), o sujeito se faz autor quando consegue formular, dentro do que é formulável, um lugar de interpretação, inscrevendo sua formulação no interdiscurso. E funcionamento discursivo é um recorte que está se realizando em uma memória do dizer, na própria relação da prática do dizer.

Assim, os indivíduos interpelados em sujeitos interpretam de suas posições discursivas, pelos efeitos da identificação, pelo equívoco constitutivo da ideologia: dinâmica e processo pelos quais os sujeitos se inscrevem em determinadas formações discursivas, que se interrelacionam entre si, e constituem as formações ideológicas (ORLANDI, 2006). Esse é o modo pelo qual o discurso ‘faz sentido’, e também é da ordem do que ‘pode’ e ‘deve’ ser dito de determinada posição.

Foi apenas a partir dos escritos de Louis Althusser (décadas de 1960 e 1970), que houve a possibilidade de se fundar um dispositivo que analisa o discurso, com volume teórico suficiente para permitir a compreensão dessa questão das identificações, formações ideológicas e posições-sujeito.

Porém, essa noção de descentramento do sujeito pelo inconsciente e pela ideologia continua ainda situada no terreno da AD, sem que haja sensível trânsito entre as demais áreas. Portanto, esse conceito é mobilizado neste trabalho como possível elemento para a reflexão da política, não se tratando de um movimento de apontar uma falha estrutural, o que seria ingênuo de nossa parte, mas na direção da adição de um elemento que pode ser produtivo em abrir novas significações e possibilitar deslocamentos, que sempre são possíveis e, mais que isso, desejados.

Dessa forma, os próximos itens discutem na PPEA a questão da liberdade e da possibilidade de uma educação “capaz de emancipar os sujeitos”. A análise pretende dar visibilidade para esse funcionamento como elemento de contribuição.

O sentido em relação a _

Há um efeito de sentido que percorre todo o universo discursivo aqui analisado: a evidência / possibilidade da autonomia e da liberdade, e

que a EA tem o papel de contribuir, estimular e realizar, pela participação social, essa ‘emancipação’. Mas podemos perguntar: autonomia em relação a que / quem? Liberdade de quê / quem? Emancipar-se de quê /quem?

Como dito, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, entendida como uma representação constitutiva da relação imaginária dos indivíduos com suas condições de existência, constitui posições de interpretação, ou posições-sujeito (ORLANDI, 2004).

A forma sujeito histórica, pela sua relação com o Estado-nação – e seus modos de funcionamento com a relação formal entre lógica / razão e direito, e seus mecanismos burocráticos e de administração – determina modos de individuação dos sujeitos (*Ibid.*).

Esse processo de individuação dos sujeitos pelo Estado, em conformidade com a ideologia burguesa, dá força a um discurso social de liberdade, autonomia, criatividade e originalidade, dando a ideia de que o sujeito é fonte e origem de sentidos (*Ibid.*), camuflando a força coercitiva do Estado e dos aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1986).

Esse efeito ideológico elementar, em relação à forma de produção atual – o capitalismo – molda a forma de um “indivíduo livre de coerções e responsável, que deve, assim, responder como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e outros homens” (PÊCHEUX, 1999, p. 16).

Olhemos para alguns recortes que nos permitem ver esse funcionamento do discurso do Tratado de EA (BRASIL, 2005), abaixo.

Parágrafo introdutório:

Nós, signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidas com a proteção da vida na Terra, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações, para criar sociedades sustentáveis e equitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas, ainda assim, belo planeta (p. 57).

Introdução, último parágrafo:

Consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal,

assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida (p. 57).

Na seção Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, segundo e décimo princípio (*Ibid.*, p. 58):

A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. A educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promovendo oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade. Isto implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos.

No seção Plano de Ação, o sexto item (*Ibid.*, p. 59): “Promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária”.

Se por um lado, o contexto de criação do Tratado de EA se significou como lugar de resistência e denúncia contra o sistema de produção capitalista, e isso é inegável, por outro lado, foca a mudança social no sujeito, tornando difícil o olhar sobre as condições de produção.

Esse foco da mudança social no sujeito pode ser visto nos trechos acima: “nós, signatários, pessoas (...) comprometidas com a proteção da vida na Terra”; “comprometemo-nos com o processo educativo transformador através de envolvimento pessoal”; “assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso (...) planeta”; “consideramos que a educação ambiental deve gerar, com urgência, mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal”; “a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico (...), promovendo a transformação e a construção da sociedade”; “promover e apoiar a capacitação de recursos humanos para preservar, conservar e gerenciar o ambiente, como parte do exercício da cidadania local e planetária”.

Com base nas considerações feitas aqui, e trazendo a primeira frase do documento:

“Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação”, perguntamo-nos se esse documento poderia, com modificações em sua materialidade, permitir a emergência de outros

sentidos, numa direção de deslocar certas evidências produzidas pela sua forma histórica atual. Caso trouxesse suas condições de produção, como sua via da escrita, por exemplo, daria visibilidade a determinações históricas que relativizariam o efeito dessa escrita. É apenas nos vinculando ao viés histórico que poderemos mudar de terreno. Arrisco afirmar que é somente pelo caráter histórico que seria possível mudar a direção política da EA.

Assim, como o Tratado de EA é dito como inspiração para o ProNEA e o ProFEA, nesses outros documentos também encontramos o reforço da ideia da EA como forma de realizar a autonomia e a emancipação. Alguns recortes que nos permitem afirmar esse funcionamento são trazidos abaixo.

Na seção “Apresentação do ProNEA” (BRASIL, 2005, p.18, destaques nossos), temos:

E nesse contexto, em que os sistemas sociais atuam na promoção da mudança ambiental, **a educação assume posição de destaque para construir os fundamentos da sociedade sustentável**, apresentando uma dupla função a essa transição societária: propiciar os processos de mudanças culturais em direção à instauração de uma ética ecológica e de mudanças sociais em direção ao **empoderamento dos indivíduos, grupos e sociedades** que se encontram em condições de vulnerabilidade em face dos desafios da contemporaneidade.

Na seção “Diretrizes” (*Ibid.*, p. 34):

A participação e o controle social destinam-se ao empoderamento dos grupos sociais para intervirem, de modo qualificado, nos processos decisórios sobre o acesso aos recursos ambientais e seu uso. Neste sentido, **é necessário que a educação ambiental busque superar assimetrias nos planos cognitivos e organizativos**, já que a desigualdade e a injustiça social ainda são características da sociedade. Assim, **a prática da educação ambiental deve ir além da disponibilização de informações**.

Na seção “Objetivos” (*Ibid.*, p. 39-41, nossos):

- Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que

contribuam para a **participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis**.

- Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a **atuação nos diversos setores da sociedade**.
- Contribuir com a organização de grupos –voluntários, profissionais, institucionais, associações, cooperativas, comitês, entre outros – **que atuem em programas de intervenção em educação ambiental**, apoiando e valorizando suas ações.
- Estimular as empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas a desenvolverem programas destinados à **capacitação de trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o meio ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente**.
- Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e **garantindo a participação da população** nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais.

No ProFEA (BRASIL, 2006a, p. 10-11, grifos nossos), na seção “Concepção Político-pedagógica, no Detalhamento dos Fundamentos da Formação de Educadoras(es) Ambientais”:

Educação de Educadoras(es): A educação ambiental dentro de uma perspectiva libertária não busca o enquadramento dos educandos em uma norma mas sim a **sua adesão a um processo autônomo de construção pessoal e participação na transformação de sua realidade social e ambiental**. Desta forma o sujeito formado pela educação ambiental está além de uma pré- concepção formulada pelo educador(a), o sujeito formado é outro(a) educador(a) ambiental. **O objetivo do(a) educador(a) ambiental libertário(a) é contribuir com a formação e o empoderamento de companheiras(os) de caminhada.**

Intervenção educacional crítica e emancipatória: Atendendo aos dois fundamentos anteriores o processo de formação de educadoras(es) ambientais não consiste no acúmulo de conhecimentos, o eixo da aprendizagem não é uma “grade curricular” fechada, repleta de saberes pré- definidos, mas principalmente **um processo de potencialização dos indivíduos e grupos para transformação de suas realidades**. Esta

potencialização passa pela realização de intervenções socioambientais reflexivas, educacionais, críticas e emancipatórias. Deve-se desenvolver um diálogo interpretativo a partir das distintas leituras da realidade vivenciada, da enunciação do futuro desejado e da formulação das distintas propostas, projetos, ações, estudos para enfrentamento das problemáticas (dentro do marco da complexidade) e transformação da realidade socioambiental no sentido da sustentabilidade e da felicidade.

A contribuição da noção do assujeitamento do indivíduo, com a produção do efeito ideológico elementar que resulta no centramento do sujeito como fonte dos sentidos e determinante da história, permite retomarmos o que Pêcheux (2009) define como pré- construído: o que tem um efeito de sentido, dado pela forma-histórica, do ‘sempre já-aí’. Ou seja, a “interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)...” (*Ibid.*, p. 151).

Assim, trazendo a questão do assujeitamento com o consequente centramento do sujeito para esta análise do ProFEA, quando lemos (BRASIL, 2006a, p. 24, grifos nossos): “Tal ideia [práxis] decorre da **ética da liberdade**, do reconhecimento das diversidades, da **autonomia** no processo de aprendizagem (...) promover a construção do próprio processo de aprendizagem”, observamos uma forte identificação com a questão da liberdade e autonomia do assujeitamento acima descrito.

Retornemos a um dos princípios da AD (ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 2009): ideologia é uma representação constitutiva da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência, sendo um processo sem sujeito nem fim, que acontece de fora para dentro e de dentro para fora. Não há a possibilidade de ser sujeito fora de toda ideologia.

A questão do “promover a construção do próprio processo de aprendizagem” nos coloca a figura do sujeito como centro e origem. Portanto, ressalto a importância de conhecermos os pré-construídos que estão em funcionamento num determinado discurso, pois, lançando o olhar para as condições de produção, desprendemo-nos do sujeito e das soluções a ele imputadas, tendo a possibilidade da deriva e do deslizamento que essa visibilidade pode promover ao desnaturalizar as condições de produção como as únicas possíveis. O mundo pode ser diferente, as relações sociais podem ser outras, se os sujeitos se identificarem com outros sentidos.

Ressaltar em processos ditos de educação ambiental práticas que possam dar visibilidade ao processo de assujeitamento e abrir a possibilidade de reflexão sobre os pré- construídos que nunca questionamos, pode contribuir com as direções que a política pública de EA aponta em seu discurso, que é a tentativa de romper com o positivismo.

A noção de sujeito-de-direito como pré-construído

O modo de produção capitalista funda suas relações jurídicas, baseado na noção de sujeito-de-direito, ou seja, o assujeitamento ao Estado Moderno impõe como forma-sujeito- histórica o sujeito-de-direito, que é aquele que responde por si, sob a afirmação de que “*todos são iguais perante a lei*”² – Constituição Federal (LAGAZZI, 1988). Pêcheux (2009), ao falar do efeito ideológico elementar, mostra que ele produz a evidência de que eu e você somos sujeitos. O poder do Estado ganha força no complexo jogo da individuação, no qual ‘cada um’ e ‘todos’ reafirmam o funcionamento jurídico. Imaginariamente somos cidadãos de um Estado constituído.

Dessa forma, o sujeito-de-direito foi se tornando uma noção constitutiva do caráter humano, do cidadão, ou seja, é como hoje nos reconhecemos socialmente. Porém, ao mesmo tempo em que nos ‘vemos’ como cidadãos únicos, o Estado ‘fala’ com todos ao mesmo tempo, na injunção jurídica da responsabilidade. Direitos e deveres são, então, a antinomia constitutiva de nossa sociedade (LAGAZZI, 2010b). Como sujeitos-de-direitos, acreditamos em nossa vontade e liberdade, acreditamos ser fonte dos sentidos por nós ditos. Os processos de individuação e o efeito ideológico elementar são elementos constitutivos das redes de tensões que vivemos e pelas quais nos significamos.

O capitalismo, sendo o modo de produção atual, tem como processo, então, a individuação do sujeito, que não é psicológica, mas política. E tem no Estado um espaço institucionalizado e significado pelo poder como espaço onde os sujeitos se inscrevem, trazendo a nós uma outra perspectiva dessa territorialidade de cidadãos, em nosso caso, brasileiros. Espaço gerenciado, espaço significado pela relação com o poder (ORLANDI, 2010a).

²Mais abaixo trazemos uma discussão sobre universalismo e, portanto, a invisibilidade das condições de produção.

Como já dito, na constituição do sujeito temos a relação entre os termos de indivíduo, interpelação, forma-histórica, Estado, formação social, processo de individuação, posição- sujeito (ORLANDI, 2010b).

O Homem que faz a história...

Marx diz o seguinte (citado por ALTHUSSER, 1978, p. 70): “Os homens fazem sua própria história, mas não o fazem a partir de elementos livremente escolhidos, em circunstâncias escolhidas por eles, mas em circunstâncias que eles encontram imediatamente diante de si, dadas e herdadas do passado”. Com base nisso, a compreensão materialista diz que “os homens fazem a história que é possível ser feita” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 90). Há, portanto, uma crítica sobre o homem-sujeito de sua história, que pode contribuir para que, cada vez mais, a educação ambiental busque nas condições de produção das relações sociais diferentes possibilidades de identificação para o sujeito.

Althusser (1978), em seu artigo “PROCESSO SEM SUJEITO NEM FIM (S)”, diz que essa fórmula “processo sem sujeito” garante encontrar adversários sem dificuldades, já que a ideologia dominante diz justamente o inverso. Os homens são, sim, ativos na história como agentes das diferentes práticas sociais de produção e reprodução. Mas considerados como agentes não são sujeitos livres no sentido filosófico desse termo, pois atuam em determinadas formas de existência histórica das relações sociais de produção e reprodução. Ou seja, para ser agente, esse indivíduo é sujeito, reveste-se na forma-sujeito, que necessariamente ocupa as relações sociais (processos de trabalho, divisão e organização do trabalho, processo de reprodução, etc.).

Esse autor diz (*Ibid.*, p. 68):

Foi com finalidades ideológicas precisas que a filosofia burguesa apoderou-se da noção jurídico-ideológica de sujeito, para dela fazer uma categoria filosófica no. 1, e para por a questão do Sujeito do conhecimento (o ego cogito, o sujeito transcendental kantiano ou husserliano, etc.) da moral, etc., e do Sujeito da história. (...) para ser materialista-dialética, a filosofia marxista deve romper com a categoria idealista de ‘Sujeito’ como Origem, Essência e Causa, responsável em sua interioridade por todas as determinações do ‘Objeto’ exterior (...), não pode haver Sujeito como Centro absoluto, como Origem radical, como Causa única.

O descentramento do sujeito pelas reflexões materialistas, pela ideologia, e pelo inconsciente de Freud,³ constituem um gesto antipositivista que muda o terreno das reflexões sobre esse ‘sujeito’. Se o homem faz a história que é possível ser feita (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006), como dar abertura a essa não transparência dos processos sociais pela educação ambiental? Como pensar esse sujeito que, assujeitado a uma forma histórica de existência, quer atuar na direção de um deslocamento, de uma mudança, de um outro possível?

Reconhecemos, com base em análises (LUCA, 2013), o gesto de resistência trazido pelo Tratado de EA, pelo ProNEA e pelo ProFEA, em oposição ao movimento que há nos processos pedagógicos tradicionais que percorrem uma direção [política] no sentido de que o aluno ‘entenda o mundo’ já dado. Porém, insistimos na direção [política] de que os homens fazem a história que lhes é possível fazer, e essa pode ser uma das contribuições das reflexões do olhar aqui realizado pela ‘lente’ discursiva materialista, para tornar tal gesto de resistência mais profícuo.

Traçado aqui o ‘lugar’ do ‘sujeito’ visto de uma posição materialista – em oposição ao idealismo, seguimos para um aprofundamento da noção do sujeito-de-direito e da ideologia burguesa, tomando as reflexões de Haroche (1992), em seu livro *Fazer Dizer, Querer Dizer*.

O sujeito responsável e o consenso

Haroche (1992) problematiza a questão da ‘Dupla Verdade’ que ocorreu no século 13, que ocupava um lugar de contradição dentro da própria ordem religiosa dominante na época: de um lado a fé, de outro a razão. Anterior a esse momento, primava o princípio da não contradição, constitutivo das relações dos sujeitos com o saber. Havia total subordinação ao texto e ao dogma: tínhamos um ‘sujeito religioso’, totalmente submetido à ideologia cristã, assujeitado por práticas rituais a essa ordem religiosa, que se apoiava “tradicionalmente sobre o direito das pessoas mais do que sobre o direito centrado nos problemas estritamente econômicos” (*Ibid.*, p. 57).

Com a expansão econômica, a questão do sujeito torna-se nevrálgica: há uma condução a uma redefinição do sujeito que, progressivamente,

³“Para Pêcheux, inconsciente e ideologia estão materialmente ligados”, e têm uma relação comum com a língua, isso nos ajuda a entender o lugar da interpretação (ORLANDI, 2007, p. 63).

torna-se um “sujeito à exação” (sujeito à cobrança), que vem substituir o sujeito religioso – uma sobredeterminação do jurídico sobre o religioso –, um sujeito que é religioso e ao mesmo tempo político, que é, mais ou menos, “determinador de seu próprio discurso” (*Ibid.*, p. 59).

O século 13 já conhece o artesanal e o urbano, e se abre à ideia de lucro. O comércio se sedentariza e isso tem uma estreita ligação com os progressos da instrução, da escrita, e, logo, do progresso do aparelho jurídico. A partir já do século 11, há as reivindicações dos direitos e liberdades pelos artesãos e comerciantes, e os camponeses lutando pelo reconhecimento de seus direitos, ‘resgatando’ sua liberdade. “Todas essas reivindicações revestem-se de um caráter fundamentalmente jurídico. Conduzem, inevitavelmente, à ideia de um ‘sujeito-de-direito’, tendo desde então direitos e deveres, um sujeito responsável por seus feitos e gestos” (*Ibid.*, p. 68).

A transformação econômica, ideológica e necessariamente jurídica ainda no sistema feudal dá ao sujeito a possibilidade de se tornar livre mediante a possibilidade que lhe dá o senhor de se tornar um sujeito-à-exação – os camponeses se endividavam para comprar sua ‘liberdade’ (*Ibid.*).

A constituição de um Estado centralizador, o que também determinou o progresso do jurídico, configura um sujeito que se vê como único, responsável por si mesmo, podendo, entretanto, entrar para o anonimato de ser ‘qualquer um’. A questão de relativizar uma verdade diminui muito a autoridade religiosa. Torna-se possível, por exemplo, um filósofo⁴ não se identificar ao assujeitamento religioso, ou seja, constituir-se como um sujeito ‘livre’ pensador (*Ibid.*).

Sobre o dogma cristão, que descarta a autonomia do sujeito, Haroche (1992, p. 65) diz: “A crise do século XIII marca o início de um processo irreversível. Muito lentamente (...) desliza-se, não sem obstáculos, da dependência mais total ao dogma para um individualismo que, de imperceptível, triunfa no século XIX com o romantismo.”

A riqueza da reflexão de Haroche nos permite compreender a questão do assujeitamento pela forma histórica de existência em nossa atualidade e, com base nisso, podemos avançarmos em outra direção.

⁴Aqui temos o pensamento de Averróis, que formula uma teoria política da religião, porém é somente no século 16 que Spinoza, no Tratado Teológico-político, formula a noção de política que se apoia na religião (HAROCHE, 1992).

A escrita não é neutra

Vimos que a linguagem nunca poderá nos dar a realidade de uma forma neutra, imediata. Somos seres simbólicos instados a interpretar, e nossa relação com o mundo é mediada pelo simbólico. Os sentidos se produzem historicamente; não há uma linguagem neutra, e a ideia de clareza da língua já é evidência produzida pela ideologia. Procurando fundamentar as análises, trazemos a contribuição de ideias e conceitos do movimento estruturalista.

No livro *Estruturalismo – antologia de textos teóricos*, Coelho (1967, XII) diz: “O principal vício da ideologia burguesa é o naturalismo, a naturalização dos signos, a relação natural entre linguagem e a realidade”. Ou ainda, citando Canguilhem (*Ibid.*, *idem*): “o normal é normativo”. Assim, o que temos funcionando nessa ideologia é que “não há realmente história, há apenas natureza” (*Ibid.*, XIII, citando Roland Barthes).

O movimento estruturalista,⁵ abordagem que veio da área da linguística, cujo termo foi trazido inicialmente por F. Saussure⁶ em 1916, circulou muito fortemente a partir de 1960 com nomes como Foucault, Barthes, Althusser, Lacan, Milner, Miller, entre outros. É a partir disso que se torna possível a formação de uma teoria que reflete a linguagem não neutra num projeto de desnaturalização de signos, como é a AD. Assim, a escrita, e seja qual for o objeto dessa escrita, situa seu autor numa determinada posição política e intelectual (*Ibid.*).

Sobre o que caracteriza o estruturalismo científico, Coelho (1967) diz que a língua é mais que as falas que cotidianamente se cruzam, porque há algo que teoricamente as precede e as fundamenta. E, complementando, afirma que:

É esta a situação da estrutura – a estrutura que apenas está presente nos seus efeitos e que inclui entre os seus efeitos a sua própria ausência, a

⁵Segundo Coelho (1967), o estruturalismo não é uma teoria fechada, homogênea e perfeita, mas possui um número considerável de conceitos que estão permanentemente sendo alterados num esforço admirável para distinguir ciência e ideologia. A AD se inscreve numa leitura estruturalista do discurso, leitura materialista, porém, considera a estrutura como suporte material, funcionando enquanto discurso.

⁶Linguista e filósofo suíço.

estrutura como algo que põe o sujeito em cena e lhe atribui um papel, sem nunca se tornar visível na plena evidência dessa cena, a estrutura como estruturalidade.

O estruturalismo toma como questão radical a afirmação ‘não há um centro’ (nem Deus – discurso religioso – nem a inefabilidade da essência humana – humanismo). O sentido não é origem absoluta de um significado transcendental, mas “deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio” (*Ibid.*, XLV, citando o filósofo Jacques Derrida). Consciência, assim, não tem interior, “ela é apenas o exterior de si mesma, (...) consciência é sempre consciência de qualquer coisa (COELHO, 1967, XLI).

E sobre a afirmação ‘não há um centro’, podemos dizer que as feridas narcisísticas⁷ assinalam importantes momentos da história ocidental: com Copérnico, o homem deixou de estar no centro do universo; com Darwin, deixou de ser o centro do reino animal; com Marx, deixou de ser o centro da história (sujeito descentrado pela ideologia); e com Freud, deixou de ser o centro de si mesmo (descentrado pelo inconsciente) (COELHO, 1967).

A questão do ‘bem comum’

Tomando as afirmações trazidas acima: ‘não há um centro’ e ‘consciência é sempre consciência de qualquer coisa’, continuamos nossa análise trazendo a questão do universalismo.

O primeiro princípio do Tratado de EA afirma: “a educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores”. Aqui seria uma possível paráfrase que a educação é obrigatoriamente para todos, é o necessariamente desejável para todos, todas as pessoas podem e devem ter a educação. Mas como seria nomear todos?

Ainda podemos nos perguntar: há as mesmas condições para que todos tenham direito à educação? A educação é uma possibilidade de mudança positiva para todos? Que relações de educação são essas que permitem as mudanças? Esse direito à educação está próximo do significado de devemos ter educação?

Essa intercambialidade do sujeito, reafirmada pelo Estado e pela

⁷Mencionadas inicialmente por Freud.

ideologia jurídica, que historicamente foi tomando o lugar da ordem religiosa que foi se enfraquecendo (do séc. 13 ao 16), determina uma ambiguidade que configura uma marca específica do sujeito que se vê como um ser único, mestre e responsável por si mesmo, podendo, a qualquer momento, ser ‘qualquer um’, caindo na clandestinidade (HAROCHE, 1992).

O manifesto humanista da ideologia burguesa do século 19, que anuncia a liberdade do indivíduo conjugada ao amor à pátria, apoia-se no rigor e transparência da letra, da cifra, e estabelece a relação do Direito e do saber: o direito ao saber, à inteligibilidade, à abertura, tudo isso nascido da troca e da expansão econômica. A letra é, com efeito, “um dos imperativos necessários à expansão econômica (...). O que não significa que ela se torne efetiva e igualmente inteligível para ‘qualquer sujeito’”, bastando observar como isso se dá nas tensas relações sociais de poder em nossa sociedade (HAROCHE, *Op. cit.*, p. 84).

O processo de generalização e a busca do consenso, constitutivo do funcionamento jurídico, é dito por Lagazzi (2010b, p. 79):⁸ “Tudo se passa, portanto, como se o Estado, anulando as classes, anulasse com isso a própria contradição, se erigindo em lugar da não contradição, onde se realiza o ‘bem comum’”.

Ainda em Lagazzi (*Op. cit.*, p. 83), temos:

Em sua abrangência imaginariamente irrestrita, o ‘bem comum’ aparece como causa sem falha da democracia liberal, formulação pacificadora da sociedade capitalista. A noção de conciliação, significada em meio a ideais democráticos, fica necessariamente atravessada pela idealização do ‘bem comum’, numa derivação do consenso que se diz concordância, conformidade, acordo. Ficamos todos significados como sujeitos de vontades equivalentes, vontades que se materializam em trocas.

Com base nessa discussão sobre o universalismo⁹ (do ‘bem comum’), da educação para todos, insistimos que é somente considerando as condições de produção, a história, que podemos deixar de reafirmar

⁸Suzy Lagazzi, neste artigo, traz a obra de Márcio Naves (2000), ‘Marxismo e Direito’, em que este estuda Evgeni Pachukanis (1924).

⁹Um outro exemplo de afirmação desse cunho: “a justiça é igual para todos”.

essa fundamentação jurídica que responsabiliza o indivíduo e que necessariamente não relativiza, e, assim, perversamente, afirma ainda mais a individuação e mantém tais sentidos estabilizados.

Para sairmos da generalização, podemos nos perguntar: nessa questão da educação, o que é de fato importante dizer para deslocar? Nesse momento, retomamos de passagem a noção de autoria vinculada à educação, que é a possibilidade de nos responsabilizarmos por sentidos. A função-autor na educação, trazida no capítulo anterior, voltará a ser discutida no sexto capítulo

Individualidade e coletividade, local e planetário

O movimento desta análise foi compreender a questão do descentramento do sujeito do campo da AD como contribuição para a área de EA, assim como o sentido está sempre em relação a_. Como a questão do sentido é sempre aberta, a relação entre significado e significante está sempre em deslize e re-configuração, e pode nos permitir compreender questões da ordem da historicidade (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006).

Assim, analisando a noção de espaço e de mundo no Tratado de EA, antes da seção “Introdução”, temos o seguinte parágrafo (grifos nossos):

Este Tratado, assim como a educação, é um processo dinâmico em permanente construção. Deve portanto propiciar a reflexão, o debate e a sua própria modificação. Nós signatários, pessoas de todas as **partes do mundo**, comprometidos com a proteção da vida na **Terra**, reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Nos comprometemos com o processo educativo transformador através do envolvimento pessoal, de nossas **comunidades** e **nações** para criar sociedades sustentáveis e eqüitativas. Assim, tentamos trazer novas esperanças e vida para nosso pequeno, tumultuado, mas, ainda assim, belo **planeta**.

Local e planetário, natureza e universo, meio ambiente, essas são referências diretas ao espaço / mundo. A noção de espaço muitas vezes está relacionada com a ideia de coletivo, de ambiente comum, onde ocorrem as relações dos seres humanos, num entendimento de vínculo constitutivo: “Nós signatários, pessoas de todas as partes do mundo, comprometidos com a proteção da vida na Terra, (...) Nos comprometemos com o processo educativo transformador através

do envolvimento pessoal, de nossas comunidades e nações para criar sociedades sustentáveis e equitativas”. Ou Ainda: “consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta (...)”.

Na seção de “Princípios”, citamos quatro deles (princípios número três, cinco, sete e dezesseis):

- A educação ambiental é **individual e coletiva**. Tem o propósito de formar cidadãos com **consciência local e planetária**, que respeitem a autodeterminação dos **povos** e a soberania das **nações**.

- A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, **a natureza e o universo** de forma interdisciplinar.

- A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao **meio ambiente** tais como população, saúde, democracia, fome, degradação da flora e fauna devem ser abordados dessa maneira.

- A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos.

Podemos reconhecer uma regularidade muito significativa neste documento, considerando os trechos acima citados, sobre um funcionamento conjuntivo que une noções contraditórias, como se fosse algo da ordem do ordinário: individualidade e coletividade, por exemplo, “a educação ambiental é individual e coletiva” (terceiro princípio acima citado), e é local e planetária.

Outro trecho que contém esse funcionamento conjuntivo está na “Introdução” (grifos nossos): “Ela [a EA] estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade **individual e coletiva** a nível [*sic*] **local**, nacional e **planetário**”.

A tensão que há entre noções de individualidade e coletividade está na contradição constitutiva dessa relação, não é algo corriqueiro, é, diferente disso, algo muito conflituoso. Termos como coletividade e comunidade estão relacionados com cooperação e diálogo. Essa questão,

que precisa ter explicitadas as relações de forças que a constituem, pode, além dos trechos acima citados (sobretudo o princípio dezesseis), ser vista no sexto, oitavo e no décimo terceiro princípio:

- A educação ambiental deve estimular a **solidariedade**, a **igualdade** e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e interação entre as culturas.
- A educação ambiental deve facilitar a **cooperação** mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas.
- A educação ambiental deve promover a **cooperação** e o **diálogo** entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de **todos**, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais.

O décimo segundo princípio cita conflito: “A educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana”. Pergunto, assim, qual a concepção de humano que sustenta esse dizer? Como seria o tratamento desses conflitos? Seria a noção de igualdade que está vigorando nesse dizer?

Colocar em evidência as relações de poder e as diferenças entre humanos, com suas específicas condições de produção, pode contribuir para esse enfrentamento.

Termos como educação, igualdade, solidariedade, direitos, são nomeações muito estabilizadas, produzem evidências que acabam por nos ‘engolir’, ficamos colados em noções já esvaziadas e isso atravanca outras noções muito pertinentes que o Tratado de EA e o ProNEA abordam e trabalham. Ou seja, há memória nesses termos, produzida historicamente, e estamos filiados a tais sentidos, não nos perguntamos mais quem / quais são eles. Fazer um certo gesto sobre essa memória pode deslocá-la.

Não basta a intenção assertiva. A materialidade do documento, sua redação, deve ser sempre objeto de questionamentos e análise, para que haja a saída do lugar comum em que tantos documentos oficiais, políticas e leis se perdem, sustentando uma certa verborragia.

A linguagem, como já dito, não é neutra ou natural, e a evidência (produzida) de que é clara, transparente e objetiva, apaga o político e fortalece o positivismo. Nenhum discurso está apartado

da sociedade que o produz e de seus processos histórico-sociais. A relação é constitutiva. E todo processo discursivo pertence a uma determinada formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica (ORLANDI, 1987). E é nessa direção que esta análise buscou contribuir.

Considerações finais

Neste percurso analítico pudemos observar como é forte a noção de sujeito-de-direito no discurso da política pública de EA do Brasil, o que configura o imaginário da educação de forma geral, na responsabilização do(s) sujeito(s), e também na ideia de que só depende de cada um galgar e subir na vida, aprender, resolver, participar, mudar. O indivíduo, neste discurso é, então, livre de coerções e responsável.

A noção de educação como ação política é oriunda de uma linha marxista que faz referência à frase: “O homem faz a história...”, mas num recorte considerado, sob a perspectiva materialista, como idealista, pois não se ancora na noção de descentramento do sujeito. Ou seja, sob a perspectiva materialista, os homens fazem a história que é possível ser feita – história sem sujeito nem fim.

Afirmamos, assim, a importância de discutirmos a noção de sujeito-de-direito que é sustentada pelos documentos, que fortalece a ideia de autonomia e liberdade dos cidadãos, e confrontá-la com discussões coletivas de reapropriação do documento e consequentes modificações deste. Acreditamos que isso possa contribuir para abrir processos de significação em outras direções bastante produtivas. Consideramos de fundamental importância que noções como as de democracia, sujeito político e educação ambiental continuem abertas, sobre as quais é sempre importante questionar.

Na ‘intenção’¹⁰ que tem a política pública de resistir à forma de produção atual, que é o capitalismo, a responsabilização do sujeito não contribui para um deslocamento aí desejado. Assim como pudemos observar que é por meio da história que se abre a possibilidade da mudança de terreno, a materialidade dos documentos poderia contribuir com a abertura para novos sentidos com base nas condições de produção e no viés histórico. É desconstruindo as evidências do humanismo e do

¹⁰A intenção do sujeito se relaciona com o efeito ideológico elementar.

positivismo que se abre a possibilidade de um outro modo de significar, pela história.

O universalismo que fala com todos e com cada um, e com ninguém, apaga as relações de poder e as condições de produção, abrindo espaço na direção da individuação, e não de sentidos de coletividade.

Buscar a historicidade por meio de certa análise discursiva é buscar dar visibilidade aos seus pré-construídos, para compreender melhor as condições de produção de sentidos, o que é reafirmado, em que direções esses sentidos trabalham. Dessa forma, pelo entendimento do que reafirma os sentido estabilizados é que podemos ter a possibilidade de nos mobilizarmos em direção a outros sentidos, ressignificações que levem à mudança no campo social (ORLANDI, 2006).

Assim, acreditamos que a contribuição da AD para a formação de educadores ambientais é a possibilidade de dar visibilidade às questões do assujeitamento, individuação, interpretação como efeito ideológico e pré-construídos que funcionam na sustentação da produção e reprodução das relações sociais em nossas condições de existência, porque a transformação passa pela reprodução, e tem na falha [constitutiva] espaço para um outro possível.

Esse deslize para o outro possível, pode, ao abrir-se para noções estas materialistas, contribuir para uma mudança de terreno, apontar para direções proficuas quanto às questões da metáfora, da polissemia, de coisas sem sentido que passam a ter sentido, de ressignificações possíveis aos sujeitos que fazem a história que é possível ser feita, de acordo com suas condições de existência.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológico do Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Porto: Editorial Presença, 1974.

_____. Observação sobre uma categoria: “PROCESSO SEM SUJEITO NEM FIM(S)”. In: ALTHUSSER, L. *Posições I*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. *Materialismo histórico e materialismo dialético*. Trad. Elisabete A. Pereira dos Santos. 2ed. São Paulo: Global, 1986.

BRASIL. *ProNEA / Educação Ambiental por um Brasil Sustentável – ProNEA, Marcos Legais e Normativos*. 4ed. Brasília: Ministério do Meio

Ambiente; Ministério da Educação. 2014. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. *ProFEA* - Programa de formação de educadores(as) ambientais. Por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental. 2006a. Disponível em: <http://www.cdcc.sc.usp.br/CESCAR/Material_Didatico/ProFEA.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. *Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: Série Documentos Técnicos, n. 7, Brasília, DF, 2006.

_____. *ProNEA* – Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: MMA, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

COELHO, Eduardo Prado. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidades e estruturalismos. In: COELHO, E. P. (Org.). *Estruturalismo* – Antologia de textos teóricos. Sem local definido: Livraria Martins Fontes Editora, 1967.

HAROCHE, Claudine. *Fazer Dizer, Querer Dizer*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem* – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

LAGAZZI, Suzy Maria. *O desafio de dizer não*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. The social in scene in significant materiality, *Acta Scientiarum* – Language and Culture, v. 32, n. 2, p. 153-161. 2010a.

_____. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas* – a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010b.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy Maria. *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

LUCA, Andrea Quirino. *Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental*. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental)

– Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NAVES, Márcio B. *Marxismo e direito* – um estudo sobre Pachukanis. São Paulo: Boitempo, 2008.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Análise de discurso* – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Cidade dos Sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem* – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Interpretação* – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. *Discurso e Texto*: formulação e circulação dos sentidos. 3ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. (Org.) Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória. *Entremeios*: revista de estudos do discurso. v.1, n.1, jul., 2010a.

_____. *Discurso e políticas públicas urbanas* – a fabricação do consenso. Campinas: RG, 2010b.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4ed. Campinas: Unicamp, 2009.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 5ed. Campinas: Pontes, 2008.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. *Ambiência e Linguagem na Produção Simbólica do Espaço Urbano: a distinção público / privado e a percepção do movimento*. *Atmosphäre und Sprache in der symbolischen Produktion des städtischen Raumes: die Unterscheidung öffentlich/privat und die Wahrnehmung von Bewegung*. In: THIBAUD, J.-P.; KAZIG, R. Hg. (Ed.). *Städtische Atmosphären*. Bielefel: Bielefel, (no prelo).

VIEZZER, M. L. *Somos Todos Aprendizes* – Lembranças da construção do Tratado de Educação Ambiental. Paraná, Toledo, 2004. Disponível em: <<http://www.ecomarapendi.org.br/REBEA/Arquivos/aprendizes.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2015.