

ALFA
Revista de Linguística

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Julio Cezar Durigan

Vice-reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-Reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Apoio:

PROPe
Pró-Reitoria de Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Linguística

ISSN 1981-5794 (ONLINE)

Alfa	São Paulo	v.60	n.3	p.445-634	2016
------	-----------	------	-----	-----------	------

Alfa: Revista de Linguística
UNESP – Univ Estadual Paulista,
Pro-Reitoria de Pesquisa
Rua Quirino de Andrade, 215
01049-010 – São Paulo – SP
alfa@unesp.br

Editora responsável
Rosane de Andrade Berlinck

Odilon Helou Fleury Curado
Roberto Gomes Camacho

Diagramação
Eron Pedroso Januskevitz

Coeditor
Gladis Massini Cagliari

Revisão Geral
Ana Carolina Freitas Gentil Cangemi

Assessoria de Informática
Luiz Borges

Editoria Executiva
Erotilde Goreti Pezatti
Luciane de Paula

Assessoria Técnica
Ana Paula Menezes Alves

Capa
Adriana Bessa Damman

Conselho Editorial

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Christian Lehmann (Universität Erfurt), Claudia Maria Xatara (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPB), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Eduardo Calil (UFAL), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Freda Indurski (UFRS), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Lachlan Mackenzie (ILTEC), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Borges Neto (UFPR), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Kees Hengeveld (Universidade de Amsterdã), Laurent Danon-Boileau (Paris V – CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosemary Arrojo (State University of New York), Sérgio de Moura Menuzzi (UFRGS), Seung Hwa Lee (UFMG), Sírio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

Revisores da versão em Língua Inglesa

Alvaro Luiz Hattner (UNESP-São José do Rio Preto) – Coordenador; Aduari Brezolin (UNIMEP); Deusa Maria de Souza-Pinheiro Passos (USP); Erika Nogueira de Andrade Stupiello (UNESP-São José do Rio Preto); Maralice de Souza Neves (UFMG); Marleide Esqueda (UFU); Melissa Alves Baffi Bonvino (UNESP-São José do Rio Preto).

Publicação quadrimestral/Quarterly publication

Alfa: Revista de Linguística / Universidade Estadual Paulista. – Vol. 1
(1962)– . – São Paulo : UNESP, 1962–

Quadrimestral
A partir de 2014 a publicação passa a ser apenas *Online*.
ISSN eletrônico: 1981-5794

Ficha catalográfica elaborada pela equipe da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara.

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:
The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:

BLL – Bibliography of Linguistic Literature; CLASE – Cich-Unam – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades; Francis Database; IBZ – International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Science Galé; LLBA – Linguistic and Language Behavior Abstracts; MLA – International Bibliography; ProQuest; SciELO – Scientific Electronic Library Online

APRESENTAÇÃO

O terceiro e último número de 2016 da Alfa traz um conjunto de trabalhos expressivos da pesquisa inovativa e questionadora que tem marcado o melhor dos desenvolvimentos recentes da Linguística no Brasil.

O primeiro artigo, de Mulico e Tilio, historia o percurso de constituição e transformação de uma área de pesquisa tanto consolidada como em franca expansão nos estudos da linguagem – a Linguística Aplicada. Recuperam-se as abordagens iniciais – com preocupações teóricas, natureza experimental e interesse no ensino/aprendizagem de línguas, para em seguida destacar a emergência do que se denomina hoje Linguística Aplicada Contemporânea. Caracterizando essa proposta teórica como crítica, transgressiva e indisciplinar, híbrida e transitória, os autores defendem que seja pensada como um Sistema Adaptativo Complexo, conceito filiado à Teoria da Complexidade.

Angelo e Menegassi, ainda sob o espírito da Linguística Aplicada, trazem uma reflexão a partir de um estudo empírico, em que focalizaram o tema da produção escrita na prática docente. Seu estudo se pauta em observação participante e intervenções colaborativas junto a um docente em um contexto específico – o trabalho de produção do gênero textual *resposta* em atividade na Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP). A análise resulta na constatação da necessidade de acompanhamento e orientação dos profissionais, num processo efetivo de formação continuada. O estudo vem reforçar a percepção de quão necessária é a construção de uma ponte entre o saber produzido no meio acadêmico e a prática docente e que, se a tarefa é urgente, é também factível.

Nosso terceiro artigo – de Butturi Junior – também se debruça sobre a escrita, mas para pensar sobre a noção de autoria e o processo de criação, a partir do lugar e papel do sujeito: os limites da (des)subjetivação na escrita. Objetiva-se analisar essas questões na perspectiva foucaultiana, ou mais precisamente, verificar até que ponto e como elas podem ser analisadas nessa perspectiva.

A escrita ainda é lugar de reflexão no quarto artigo deste número, em que Calil analisa o sentido das palavras, tal como construído no processo de escritura de uma diáde de alunas recém-alfabetizadas. Ainda que a escrita seja o *locus* de ancoragem, o autor mostra que é no contexto enunciativo que os sentidos se formam, pelas trocas multimodais entre as participantes (que vão muito além do verbal). A análise de um *corpus* de registros filmicos, segundo a abordagem da Genética Textual, desvela o próprio processo de criação textual, com todas as marcas (feituas, refeituas, “rasuras

orais”) e conhecimentos linguísticos do enunciador que o texto – produto final – não deixa entrever.

O papel da coenunciação, tão presente no artigo de Calil, é também peça fundamental para a apreensão do processo de montagem da cadeia referencial do texto, questão central do artigo de Neves e Souza. As autoras investigam o modo de criação e de manutenção dessas redes em sequências narrativas presentes em um conjunto de romances brasileiros, mostrando que o processo passa pela seleção não aleatória de elementos fônicos. O estudo conclui que a escolha de tais elementos serve a funções precisas na construção de cada texto e que, portanto, não é possível reduzi-los a uma classe com valores e papéis pré-definidos.

O último artigo deste número, de Viaro e Bizzocchi, traz à luz uma proposta inovadora para as pesquisas em Etimologia, relacionada ao projeto de elaboração do *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPO)*, desenvolvido no âmbito do NEHiLP-USP. Ainda que tendo surgido a partir de um projeto específico, as contribuições teórico-metodológicas apresentadas têm um alcance muito maior, representando um aporte de grande relevância para essa área da Linguística e para outras áreas que dela se beneficiam. Nunca é demais lembrar que os estudos etimológicos são base para a compreensão de muitos processos linguísticos, em particular históricos.

Nosso número se encerra com duas resenhas, um tipo de texto nem sempre presente nas páginas da Alfa, mas sempre bem-vindo, por seu importante papel de dar a conhecer produções recentes e relevantes. Ambas analisam obras de um mesmo domínio – o Discurso, abordado em cada obra a partir de uma perspectiva teórica diferente.

Marchezan avalia e comenta a obra *Dialogismo: teoria e(m) prática*, conjunto de estudos de orientação bakhtiniana, organizada por Brait e Magalhães. Souza analisa *Linguagem e discurso: modos de organização*, que reúne organicamente um conjunto de textos de Patrick Charaudeau, em uma publicação inédita em língua portuguesa da obra desse importante pesquisador, criador da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso.

Desejamos que esse conjunto de instigantes estudos sejam para os nossos leitores uma fonte prazerosa de conhecimento renovado.

Rosane de Andrade Berlinck

SUMÁRIO / CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- Um olhar sobre a emergência da Linguística Aplicada contemporânea na perspectiva dos Sistemas Complexos
A look upon the emergency of contemporary Applied Linguistics through Complex Systems perspective
Rogério Casanovas Tilio e Leslie Vieira Mulico455
- A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio
The written production and the teacher's work in the support classroom
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José Menegassi475
- A autoria, o dispositivo e a ética: os limites da (des)subjetivação na escrita
Authorship, *apparatus* and ethics: the limits of *unsubjectivation* in writing
Atilio Butturi Junior.....507
- O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade
The meaning of words and how they relate to the ongoing text: A study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren
Eduardo Calil.....531
- A montagem da rede referencial no texto e suas ligações com o contexto de produção
The construction of the referential network in the text and its connection with the production context
Maria Helena de Moura Neves e Luciana Ribeiro de Souza.....557
- Proposta de novos conceitos e uma nova notação na formulação de proposições e discussões etimológicas
Proposal of new concepts and a new notation in formulating etymological propositions and discussions
Mário Eduardo Viaro e Aldo Luiz Bizzocchi579

RESENHAS/REVIEWS

- Dialogismo em dezesseis capítulos
Renata Coelho Marchezan.....605
- Linguagem e discurso: modos de organização
Antonio Escandiel de Souza.....611

▪ ÍNDICE DE ASSUNTOS	617
▪ <i>SUBJECTS INDEX</i>	619
▪ ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	621
▪ NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS	623

ARTIGOS ORIGINAIS /
ORIGINAL ARTICLES

UM OLHAR SOBRE A EMERGÊNCIA DA LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS COMPLEXOS

Rogério Casanovas TILIO*
Lesliê Vieira MULICO**

- RESUMO: Este artigo, fruto de uma metapesquisa associada a uma pesquisa documental, pretende revisitar a história da Linguística Aplicada (LA) à luz dos Sistemas Complexos: sistemas com diferentes tipos de elementos que conectam-se e interagem de formas diferentes e mutáveis. Abordamos essa história pelo viés da mudança, a partir da noção de que a LA constitui-se um sistema de agentes vivos e em constante processo de coadaptação. Para tal, procuramos identificar cinco características na trajetória da LA: a) adaptativa; b) não-linear; c) aberta; d) dinâmica; e) com agentes heterogêneos. Com isso, pretendemos corroborar com o olhar histórico sobre a emergência da LA contemporânea, destacando a LA como sistema em constante e incessante processo de mudança.
- PALAVRAS-CHAVE: LA Contemporânea. Sistemas complexos. Mudança.

Introdução

Quantas palhas são necessárias para quebrar a corcova de um camelo? Qual partícula deve desprender-se de uma rocha para detonar uma avalanche? Não sabemos. Arriscamo-nos a responder que depende do tamanho da palha, do camelo, da partícula, da rocha, do terreno, da resistência do corpo, do vento, da umidade, da temperatura, de como o organismo se adapta às novas condições do meio, etc. Parece-nos impossível dar uma resposta linear e determinística para essas perguntas, pois há tantas variáveis envolvidas que derrubariam qualquer tentativa de singularização.

De forma análoga, não nos parece possível determinar o que exatamente levou à emergência da Linguística Aplicada contemporânea, dissidente inicialmente de uma Linguística puramente teórica e experimental, e posteriormente dissidente até mesmo de uma Linguística Aplicada considerada hegemônica, preocupada primordialmente com

* UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro - Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro – RJ - Brasil. 21941-917 – rogeriotilio@letras.ufrj.br

** IFRJ – Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Rio de Janeiro - Departamento de Ensino de Língua Inglesa para Fins Específicos. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 27197-000 – leslie.mulico@ifrj.edu.br

questões de ensino e aprendizagem de línguas. A Linguística Aplicada (LA) contemporânea, de natureza crítica (PENNYCOOK, 2001), transgressiva (PENNYCOOK, 2004, 2006) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006, 2009), embora longe de ser considerada uma unanimidade no cenário mundial, encontra no Brasil um importante centro de referência, onde se destaca, dentre outras, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Como se trata de naturezas impregnadas de hibridismo e transitoriedade, acreditamos que essa LA pode ser vista como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), isto é, um sistema com diferentes tipos de elementos que se conectam e interagem de formas diferentes e mutáveis (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a), como procuraremos demonstrar neste artigo. Como SAC, a LA contemporânea emerge de diferentes processos adaptativos na história da Linguística, o que corrobora sua natureza dinâmica.

Por meio da Teoria da Complexidade, acreditamos ser possível contribuir com o olhar histórico sobre como a LA contemporânea emerge de forma dissociada da Linguística e da própria Linguística Aplicada dominante. Para tal, partimos do pressuposto de que a interação entre as partes de um sistema faz emergir seu comportamento coletivo, o qual interage simultaneamente com seu ambiente. O comportamento coletivo é não-linear, isto é, desproporcional aos seus fatores causais, e seus agentes mudam e se adaptam em resposta ao *feedback*, interagindo em direção à auto-organização e à emergência de um novo comportamento.

O presente artigo tem por objetivo promover um entendimento sobre os processos que levaram à emergência da LA contemporânea à luz da Teoria da Complexidade. Como se trata de um Sistema Adaptativo Complexo, deve atender a alguns requisitos fundamentais. Para o levantamento dos dados que nos ajudam na construção da história da LA contemporânea, desenvolvemos uma pesquisa documental a partir de artigos acadêmicos considerados seminais na Linguística Aplicada brasileira (CELANI, 1992; MOITA LOPES, 1996), artigos acadêmicos importantes que revisitam a história da Linguística Aplicada (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009; DAVIES; ELDER, 2004) e sítios de associações respeitados nacional e internacionalmente.

Requisitos de um SAC

Para constituir-se como um SAC, um sistema precisa envolver múltiplos agentes que se adaptam ao meio e à ação de outros agentes por meio de trajetórias percorridas ao longo do tempo. Assim sendo, precisa possuir agentes heterogêneos, ser dinâmico, aberto, não linear e adaptativo, como aprofundaremos a seguir.

Possuir agentes heterogêneos: um sistema não complexo possui um pequeno grupo de agentes similares que se conectam de forma previsível e imutável. O semáforo é um exemplo desse tipo de sistema (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a), pois é composto por três luzes de cores diferentes que acendem em uma sequência fixa. Em contrapartida, um Sistema Complexo deve possuir diferentes tipos de agentes ou

processos que se constituem em um sistema complexo em si mesmos, ou subsistemas de um sistema maior. Uma comunidade de fala pode ser considerada um exemplo desse sistema, pois é formada por grupos e subgrupos socioculturais, e indivíduos que podem ser vistos como Sistemas Complexos, já que se organizam em grupos discursivos, interacionais, psicológicos e neurológicos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p.28-29). Segundo as autoras, “[...] a complexidade de um sistema complexo emerge dos agentes e subsistemas independentes uns dos outros em uma variedade de formas diferentes.”

Ser dinâmico: um Sistema Dinâmico é aquele que evolui com o tempo, de forma real ou conceptual, e que se move por meio de uma trajetória, isto é, uma sequência de estados (GROGONO, 2005), cujo futuro depende do estado presente (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a). Para ser dinâmico, o sistema deve passar por transição de estado, evoluindo de um estado inicial para um estado subsequente, devido a uma mudança impulsionada pela perturbação. A perturbação provoca diferentes níveis de desagregação do conjunto de todos os estados do sistema. Esse conjunto é denominado espaço de estado, e uma nova organização emerge, chamada atrator.

Fleischer (2011) e Larsen-Freeman e Cameron (2008a) asseveram o conceito de atrator definindo-o como “estados que ocorrem com grande frequência”, “estados [observáveis] que, estatisticamente, o sistema tende a assumir”, “modos de comportamento que o sistema ‘prefere’”, “região de um espaço de estado do sistema dentro do qual os sistemas tendem a se mover”. Na prática, segundo os autores, um atrator pode ser tanto as forças que agem sobre um sistema caótico como “bandeira ao vento” (FLEISCHER, 2011, p.75), quanto um artefato cultural como um “jarro de leite” que apresenta sua estrutura geral estabilizada (borda em formato que facilita a transferência de líquido, e asa), mas permite variedade em termos de material, tamanho, proporção, e de interação – é possível utilizar o artefato como contingente de outros líquidos que não somente leite (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a, p.55). As autoras também mostram que um atrator pode ser forte, fraco, estável ou instável de acordo com as variações nos modos de comportamento do sistema, seja ele os modos de locomoção de um cavalo, o comportamento de uma pessoa em seu novo emprego, ou a susceptibilidade de um atleta ter uma contusão no ápice de sua forma física (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a).

Grogono (2005) mostra que um sistema dinâmico desenvolve-se por meio de uma resposta transitória seguida de um estado estável. Longe de ser estático ou paralisado, frisa que o estado estável pode apresentar uma reação estacionária, oscilatória ou caótica, já que as mudanças continuam a ocorrer dentro dele. Quando estacionária, o sistema evolui para um determinado estado e nele permanece; quando oscilatória, circula por um conjunto de estados fixos; quando caótica, move-se por estados sem nenhuma organização aparente.

Complementando Grogono (2005), Hollenstein ([2012]) afirma que os sistemas dinâmicos são auto-organizáveis, possuem estruturas que se aninham e se organizam hierarquicamente, e possuem elementos que interagem de forma reciprocamente causal.

Hollenstein ([2012]) afirma que as interações complexas entre os elementos do sistema fazem com que novas formas emergam espontaneamente, e o estado do sistema não seja predeterminado. Dessa forma, quando os elementos de um determinado estado se organizam, formam estruturas aninhadas (atratores) mais complexas que transitam e evoluem para um próximo estado.

Ser aberto: um Sistema Dinâmico deve ser aberto para receber energia do ambiente e continuar a desenvolver-se indefinidamente (GROGONO, 2005). Consequentemente, também deve ser contínuo, não determinístico e dissipativo. Contínuo, pois seu espaço de estado deve se apresentar sob a forma de um *continuum*, cujo intervalo entre as transições de estado é contínuo ou discreto, tornando o sistema imprevisível. Não determinístico, porque deve se formar por meio da junção de seus antecessores; e dissipativo, porque deve se formar por meio da bifurcação de seus sucessores. Assim sendo, um SAC deve conter bifurcações e junções que levam seus agentes a traçar novas trajetórias, promovendo transição de estados que resultam em seu equilíbrio.

Ser não linear: a não linearidade corresponde à ideia de que o valor do todo não corresponde à soma das partes (SMITH, 2007), o que significa dizer que em um sistema não linear a mudança não é proporcional ao *input* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a). Dessa forma, como os agentes são independentes e as interações entre eles não são fixas, mudanças podem ocorrer dentro deles, assim como os hábitos de um motorista mudam por conta de alterações na malha rodoviária.

Ser adaptativo: adaptação é o processo pelo qual um organismo se encaixa no ambiente por meio da experiência, responsável por guiar as mudanças na estrutura do organismo ao longo do tempo (HOLLAND, 1995). É, portanto, a condição *sine qua non* para que os Sistemas Complexos sejam adaptativos.

Holland (1995) propõe que tais sistemas sejam aqueles cujos agentes passam por processos de agregação e diversidade, propriedades que se interrelacionam por meio de um mecanismo denominado rótulo.

A agregação é o ponto de emergência de comportamentos complexos em larga escala, a partir das interações agregadas de agentes menos complexos. Quando os agentes de um sistema se agregam, formam estruturas aninhadas na hierarquia do sistema, servindo de força de atração ou repulsão para agentes de estruturas mais ou menos complexas. Já a diversidade refere-se à capacidade de um sistema coadaptar-se caso um tipo de agente seja removido, resultando em um novo agente que ocupará o mesmo nicho e desempenhará quase que as mesmas funções. Também emerge com a abertura de novas oportunidades de interação. Cada nova adaptação oportuniza outras interações e novos nichos.

A formação dos agregados e das fronteiras entre eles é facilitada pelo rótulo: mecanismo que identifica as organizações hierárquicas agregadas por meio do qual podemos observar e agir sobre as propriedades do sistema. Para Holland (1995), os rótulos persistem mesmo quando os agentes de um sistema estão em mudança contínua.

A interação entre os agentes é uma via de mão dupla em que “X causa Y como também Y causa X” (HOLLENSTEIN, [2012]). Assim, os agentes de uma estrutura de menor nível aninham-se em uma macroestrutura que restringe as interações entre eles. Tal fenômeno provoca a coadaptação dos agentes, em um regime de causalidade mútua (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008a).

Com base nesses requisitos, acreditamos ser possível descrever a LA contemporânea como um SAC. Isso porque se constitui a partir de um arcabouço ideológico de uma comunidade acadêmica (rótulo) integrante de um sistema complexo hegemônico, organizado sob a denominação de Linguística Aplicada. Tais comunidades constituem-se de indivíduos (agentes) que se complexificam como sistemas discursivos, interacionais, psicológicos, neurológicos, cujos comportamentos colocam o sistema em movimento, em meio a desequilíbrios e reorganizações teóricas e epistemológicas ao longo do tempo. Essas são perturbações que levam o sistema a transitar por diferentes momentos e viradas (atratores) rumo à autonomia como ciência (em relação à Linguística e à Linguística Aplicada dominante) – uma vez que sua independência ainda não é unanimemente aceita¹. Sendo assim, novas teorizações levam os agentes de ambos os sistemas (Linguística e Linguística Aplicada) a reorganizarem-se em novas agremiações de pensamento (rótulos que agregam agentes), os quais podem, inclusive, deslocar-se temporariamente entre rótulos, fazendo o sistema adaptar-se e transitar para um outro atrator ou espaço de estado.

Assim sendo, a LA contemporânea também é um sistema aberto, pois ao mostrar-se apta a receber influências de outras ciências (já que se define interdisciplinar ou transdisciplinar), desenvolve-se continuamente, agregando e dissipando posturas teóricas que ganham novos sentidos conforme seus agentes e seus rótulos reconfiguram-se dentro de novos atratores. É não linear, porque é suscetível a mudanças de seus agentes. E é adaptativa, pois novas conceptualizações e novas práticas fazem emergir novas formas de fazer pesquisa, que motivam a agregação de outros agentes que impulsionam a elaboração de novos conceitos e novos tipos de interação, em uma relação de causalidade mútua.

Portanto, se LA contemporânea pode ser considerada um SAC, acreditamos que podemos revisitar a história de sua formação e propor uma outra forma de interpretá-la, como faremos na seção a seguir, tomando as viradas linguísticas como atratores, os pesquisadores como agentes e as agremiações de pensamento como rótulos. Tais elementos dinamizam o sistema em direção à mudança.

¹ Em várias universidades, diferentemente da UFRJ, citada anteriormente, Linguística e Linguística Aplicada são parte do mesmo programa de pós-graduação. Não é incomum a segunda ser considerada um braço da primeira, e vários cursos ainda trazem disciplinas de “Linguística Aplicada ao ensino”, remetendo, assim, a uma antiga dicotomia (WIDDOWSON, 1979a) de Linguística Aplicada (*Applied Linguistics*) versus Linguística aplicada a... (*Linguistics applied to...*), em que a Linguística Aplicada é entendida como nada mais do que a aplicação de teorias da Linguística.

Metodologia

Raúl Fuentes Navarro (2007, p.166), cientista social estudioso na área da Comunicação, define metapesquisa como a “pesquisa sobre a pesquisa”, e defende que, apesar do risco de ser considerada uma pesquisa de terceiro grau, é indispensável para que possamos reconhecer processos de legitimação nas ciências, o que exige “o uso dos melhores recursos de uma ciência para análise de si mesma”. Tal perspectiva aplica-se ao presente trabalho na medida em que busca revisitar a história da Linguística Aplicada, recontando-a a partir do entendimento de suas mudanças sob a ótica da complexidade.

A fim de garantir o uso desses “melhores recursos” para analisar a história da Linguística Aplicada, associamos esta metapesquisa à uma pesquisa documental, o que permitiu levantarmos os dados sobre a história da LA a partir de textos seminais, distribuídos entre artigos, capítulos de livro e sítios de associações de LA reconhecidas no Brasil e no mundo. As referidas fontes estão elencadas no Quadro 1, em ordem alfabética, por nome do autor e ano de publicação. As referências completas podem ser encontradas na seção de Referências Bibliográficas.

Quadro 1 – Fontes documentais relacionadas à história da Linguística Aplicada

ARTIGOS	Rampton (1997) Moita Lopes (2010)
CAPÍTULOS DE LIVRO	Allen e Corder (1973, 1974, 1975) Allen e Davies (1977) Celani (1992) Davies e Elder (2004) Fabrício (2006) Menezes, Silva e Gomes (2009) Moita Lopes (1996, 2006, 2009, 2013) Pennycook (2001, 2004, 2006) Rajagopalan (2004) Rampton (2006) Widdowson (1979a, 1979b)
SÍTIOS DE ASSOCIAÇÕES	AILA: http://www.aila.info/en/about/history.html ALAB: http://www.alab.org.br/pt/a-alab BAAL: http://www.baal.org.uk/dox/history_of_baal.pdf LAEL: http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#historia LSA: http://www.linguisticsociety.org/resource/linguistics-profession

Fonte: Elaboração própria.

Ao enveredarmos por essa base de dados (Quadro 1), fomos em busca de informações que remetem à ideia de mudança dentre os pensamentos, análises e relatos presentes nos textos analisados. Além disso, procuramos evidências de mudança de

comportamento e reorganizações do arcabouço ideológico das instituições comparando seus percursos históricos (abordados nos artigos e capítulos de livro) com seus respectivos status atuais (relatados nos próprios sítios). Finalmente, analisamos a trajetória da LA contemporânea por meio dos seguintes conceitos abordados na seção 2 deste artigo: SAC, agente, atrator, rótulo, aninhamento, perturbação, desequilíbrio, coadaptação, causalidade mútua e adaptação, como veremos a seguir.

A emergência da LA contemporânea sob a ótica da mudança

Eis uma das vantagens de envelhecer e ter memória: sabe-se como histórias começam e têm prosseguimento, e [...] como os modos de produzir conhecimento se modificam. (MOITA LOPES, 2009, p.14).

Ao enveredarmos pelas teorizações acerca dos SACs, passamos a enxergar indivíduos em movimento como agentes do sistema. Isso ocorre porque os indivíduos impulsionam mudanças, e as mudanças produzem reações que fazem o sistema caminhar. Nesse sentido, acreditamos que as palavras de Moita Lopes (2009), acerca da trajetória da Linguística Aplicada ao longo da história, enfatizam tal dinamismo sem deixar de lado que existem condições iniciais, e que a produção de conhecimento, impulsionada por tais agentes, é mutável e desenrola-se ao longo do tempo. Assim, observar o movimento e a mudança parece ser imprescindível para compreendermos melhor como a Linguística Aplicada contemporânea emerge como um SAC. Portanto, é necessário identificar suas condições iniciais (“[...] como as histórias começam [...]”), suas trajetórias, perturbações, coadaptações e atratores (“[...] e têm prosseguimento [...]”), além das mudanças e reações do meio (“[...] como os modos de produzir conhecimento se modificam.”).

Mudanças a partir de quais condições iniciais? Moita Lopes (2009) aventa a possibilidade de Jan Amos Comenius (1985), considerado o pai da educação moderna, ter sido o primeiro linguista aplicado, por ter organizado o primeiro compêndio com teorizações sobre ensino de línguas em 1692. Já Celani (1992) afirma que a necessidade de se definir a Linguística Aplicada começa a aparecer no fim do século XIX. Há que se considerar também a publicação do *Cours de Linguistique Générale* (SAUSSURE, 1922), realizada a partir das anotações alunos de Saussure na universidade de Genebra, que institucionalizou a Linguística (hegemônica) como disciplina.

Frente a essas opções, assumimos a Linguística saussureana como condição inicial. Tal escolha deve-se pelo fato de a sua episteme determinista, objetivista e estruturalista ter sido o foco de contestações ao longo da história, levando a Linguística a transitar e reorganizar-se como ciência sob a forma de Aplicação de Linguística, Linguística Aplicada e LA contemporânea, esta última entendida como termo guarda-chuva para LA crítica, transgressiva, INdisciplinar e mestiça.

Se por um lado é necessário ponderarmos e sermos cautelosos ao decidir a partir de quais condições iremos abordar a trajetória da Linguística Aplicada como SAC, por outro, é possível visualizar o determinismo, o objetivismo e o estruturalismo como rótulos que provocam perturbações e, conseqüentemente, desequilíbrios no sistema, fazendo-o chegar ao status atual. Afirmamos isso porque até hoje encontramos artigos que visam a legitimar a agenda da LA em detrimento dos pressupostos estruturalistas, condenando o objetivismo e o determinismo (FABRÍCIO, 2006; RAMPTON, 2006; PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2009; dentre outros). Ao fazê-lo, lançam novas propostas de teorização, criam novos rótulos, provocam mais desequilíbrios, agregam novos agentes, e, assim, promovem o dinamismo. O resultado disso é a formação de atratores abertos à influência do meio e, pois, em constante reorganização.

Até emergir como Linguística Aplicada, foi necessário que alguns dos agentes internos da Linguística (hegemônica) provocassem desordem na aparente estabilidade de seu sistema. Ao questionarem o determinismo, o cientificismo e a busca pela Verdade, com “v” maiúsculo, promoveram o desequilíbrio necessário para romper com a teoria dominante, ressignificando as formas de se fazer pesquisa. Dessa forma, a LA se pretende uma ciência autônoma² (embora inerentemente transdisciplinar), e, portanto, quer ser considerada totalmente independente da Linguística. O resultado desse processo é a emergência de um arcabouço teórico diferente – muitas vezes, antagônico ao da teoria hegemônica – que pretende dialogar com saberes oriundos de outras ciências Humanas e Sociais, constituindo um sistema aberto.

Isso, no entanto, não implica necessariamente que a Linguística hegemônica seja um sistema fechado, visto que, ao longo de sua história, diversos rótulos têm agrupado agentes para seus respectivos nichos, desde o Círculo Linguístico de Moscou (1915) e a *Linguistic Society of America* (LSA, 1924), até os Círculos Linguísticos de Praga (1928) e Copenhague (1931). Também tem formado rótulos, como a Sociolinguística e a Teoria Gerativa iniciadas na década de 1950, até os mais recentes estudos no campo da Psicolinguística, Linguística Cognitiva e Neurolinguística. Acreditamos que desequilíbrios, aninhamentos e coadaptações continuam a ocorrer em cada um deles, fazendo o sistema a transitar entre diferentes estados ao longo do tempo.

Celani (1992) e Moita Lopes (2009) apontam alguns marcos históricos que contribuíram para a emergência da Linguística Aplicada. Em 1928 sucede o I Congresso Internacional de Linguística, realizado em Haia, com o objetivo de destacar o ensino de Saussure, consolidando o estruturalismo. No século XX, o avanço da filosofia estruturalista na Linguística resulta em estudos sobre ensino-aprendizagem em muitas disciplinas, abrindo caminhos para a emergência da Linguística Aplicada. E a Segunda Guerra Mundial favorece o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas, em 1940.

² É importante ressaltar que caracterizar a LA como uma ciência autônoma significa reconhecê-la como um campo do saber, e não uma subárea vinculada a uma área maior. Autônoma aqui não significa autossuficiente, sem a necessidade de recorrer a outras áreas – o que contrariaria a natureza inerentemente transdisciplinar da LA.

Tais acontecimentos, pelo ângulo da Teoria da Complexidade, podem ser vistos como as perturbações que levaram a Linguística a se mover entre rótulos e atratores até a emergência da LA contemporânea. Por se tratar de um sistema aberto, coadapta-se às pressões do meio interno e externo fazendo-a transitar entre uma tradição que visa a solução de problemas no âmbito do ensino e aprendizagem (como práticas de sala de aula e materiais didáticos) e a criação de inteligibilidade sobre questões da vida contemporânea (gênero, sexualidade, raça, dentre outros, segundo Moita Lopes (2006)), agora entendida de forma mais holística, extrapolando as investigações sobre educação linguística, passando a incluir problematizações sociais variadas, como por exemplo, acerca das identidades sociais inerentes aos seres humanos e seus consequentes desdobramentos e conflitos. Portanto, a Linguística Aplicada segue uma trajetória que demanda coadaptações e reorganizações de seus agentes em meio à desordem provocada.

Os autores também apontam a fundação de departamentos e associações como importantes marcos na trajetória da Linguística Aplicada. Em 1957, Corder, Widdowson e Davies fundam o Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgh, que organiza uma série de livros intitulada *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (ALLEN; CORDER, 1973, 1974, 1975; ALLEN; DAVIES, 1977), mais tarde modificada por Widdowson e colaboradores. Em 1964, a *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA)³ é fundada durante o Colóquio Internacional de Linguística Aplicada na universidade de Nancy, na França. O evento foi o resultado de dois anos de preparação e discussão, cujos membros eram principalmente linguistas e professores de línguas da Europa, representantes dos principais eixos de pesquisa da época: Psicologia da Aprendizagem de Segunda Língua, Sociolinguística e Linguística Contrastiva. Em 1965, Peter Strevens formaliza a primeira proposta de formação da *British Applied Linguistics Association* (BAAL)⁴ que se consolida em meio a questões políticas da Europa Ocidental, por conta da necessidade de promover a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira no Reino Unido e profissionalizar professores de inglês para atuarem nesse campo. Nesse período, a Grã-Bretanha já contava com diversos departamentos de Linguística Aplicada estabelecidos nas universidades desde 1957. Em julho de 1965, os membros da BAAL reúnem-se para formular os objetivos da associação, refletindo os interesses da Linguística teórica, do ensino de inglês como língua mãe e língua estrangeira no Reino Unido, e do bilinguismo. As propostas são encaminhadas para uma outra reunião no mesmo ano, em Reading, onde se decide pela a ampliação do escopo para além do ensino de línguas e tradução. Em 1974, a BAAL finalmente inclui em sua agenda o estudo da linguagem em uso e o incentivo à colaboração interdisciplinar.

Reinterpretando esses acontecimentos à luz dos Sistemas Complexos, as associações e departamentos equivalem aos rótulos, que agregam seus agentes dentro das agremiações de pensamento com seus respectivos posicionamentos teóricos. O

³ Disponível em: <<http://www.aila.info/en/about/history.html>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

⁴ Disponível em: <http://www.baal.org.uk/dox/history_of_baal.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2014.

aninhamento desses agentes dá-se como coadaptação do sistema às perturbações (embates, debates, discussões, pressões políticas), provocando mudanças, por exemplo de posturas teóricas, que direcionam a trajetória (os objetivos da BAAL em 1965 eram diferentes dos de 1974), criando novos rótulos agregadores de novos agentes. O fato de o *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* ter passado por revisões entre 1973 e 1975, a substituição de Corder por Davies em 1977 e as posteriores mudanças promovidas por Widdowson dão uma mostra de como esse sistema adaptou-se perante as perturbações. Apesar de acomodar agremiações similares de pensamento, é suscetível aos desequilíbrios internos promovidos por seus agentes, levando-o a reorganizar-se ao longo do tempo. A fundação e trajetória da AILA segue um percurso similar, visto que hoje as teorias que eram preponderantes à época dividem lugar com outras. O exemplo da trajetória percorrida pela BAAL evidencia a capacidade adaptativa desse sistema perante as pressões do meio externo, isto é, questões políticas europeias, com a inclusão de suas demandas na agenda de pesquisa, bem como as do meio interno, isto é, diferentes posturas teórico-epistemológicas perante um mesmo material de análise, com as negociações acerca de seus objetivos. Com isso, além de mostrar que se constitui como sistema aberto, há uma relação de causalidade mútua entre os agentes externos e internos, já que ambas a BAAL e a política coadaptam-se por meio de mútuas pressões.

Outra mostra desse fenômeno, agora no Brasil, ocorre a partir da criação do primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pode-se observar no fragmento a seguir, retirado do site da LAEL⁵, que esse sistema apresenta uma trajetória semelhante às associações discutidas no parágrafo anterior, envolvendo fases de (1) aninhamento, (2) perturbações do meio (interno e externo), (3) desequilíbrio, (4) coadaptações, (5) novo aninhamento. Incluímos essas referências numéricas no fragmento para melhor visualizarmos os processos mencionados. A mudança na numeração corresponde à mudança do comportamento:

- (1) [...] foi criado em 1970, [...] (2) Foi reconhecido como centro de excelência pelo CNPq em 31/03/1971, credenciado pelo Conselho Federal de Educação em 23/09/1973 e reconhecido em 20/08/1978. (1) O Programa de Doutorado, criado em 1980, (2) foi credenciado em 05/05/1983, com concomitante reconhecido do Mestrado. Em 1989, Mestrado e Doutorado foram novamente reconhecidos. (3) Em 1996, o Programa assumiu a necessidade de reestruturação de sua definição e organização global de pesquisa, dada a diversificação de interesses e mudanças de concepções a respeito do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, (4) passando a incluir campos múltiplos de atuação. (5) Como decorrência dessa nova perspectiva, a partir de 1997, mantendo a sigla LAEL, o Programa passou a denominar-se

⁵ (PUC, [2015]).

Os aninhamentos correspondem às criações das instituições sob a forma de associações de pesquisa (LAEL) como também de subestruturas dentro desse sistema (programa de doutorado). Como é um sistema aberto, recebe pressões do meio, seja sob forma de avaliação de outros sistemas validadores (CNPq), seja pelo reconhecimento de sistemas registradores (Conselho Federal de Educação). Esses agentes externos (indivíduos que representam as referidas instituições) provocam desequilíbrio e desordem na estrutura interna da LAEL, levando seus agentes a promoverem coadaptações no sistema, reestruturando conceitos e incluindo outros. Isso faz com que novos aninhamentos emergjam e o ciclo seja reiniciado até o ponto de haver a ruptura com o sistema inicial, à exemplo do que ocorreu entre a LSA (1924) e a *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL), criada a partir de 1963.

Parte dessa história que interessa para o presente artigo é contada por Celani (1992). A autora relata que em maio de 1973, TESOL passa por várias reuniões da LSA com o objetivo de fazer a Linguística Aplicada ser reconhecida como ciência autônoma. Em agosto do mesmo ano, a LSA propõe que a LA fosse incorporada como sua subseção, o que foi aprovado e em dezembro, em San Diego, com a condição de que fossem mantidos os padrões de qualidade da LSA. Diante de um clima de desconfiança, os membros da TESOL rejeitaram a proposta. Mais tarde, em 1976, em Nova Iorque, a TESOL cria um grupo de interesse especial designado Linguística Aplicada, coordenado por Bernard Spolsky que continua até hoje. Trata-se de mais um exemplo de reorganização de um sistema complexo por conta das perturbações do meio externo. Hoje a LSA faz referência à TESOL como formadora e credenciadora de professores de línguas para atuarem profissionalmente como linguistas, indício de um processo de junção entre esses sistemas, ou parte deles, tempos depois de terem se bifurcado:

Professores de línguas podem ensinar suas línguas nativas ou uma língua estrangeira em qualquer nível. **Uma formação em linguística é uma boa experiência para aqueles que desejam credenciar-se em Inglês como Segunda Língua (ISL) ou Ensino de Inglês como Segunda e Outra Língua (TESOL).** (LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA, 2012, grifo nosso, tradução de Lesliê Vieira Mulico).⁶

Dentre as rupturas que ocorreram na trajetória da Linguística Aplicada em direção à sua autonomia, acreditamos que as chamadas “viradas” (MOITA LOPES, 2009) tenham sido as mais preponderantes. Isso porque, ao provocarem grandes perturbações, promoveram reorganizações profundas na estrutura interna do sistema, levando-o a

⁶ Original: Language educators may teach their native or a foreign language at any level. A degree in linguistics is a good background for those pursuing English as a Second Language (ESL) or Teaching English as a Second or Other Language (TESOL) credentials. (LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA, 2012).

passar para um outro estado atrator. No que tange à “primeira virada”, a qual Moita Lopes (2009) subintitula “da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada”, talvez o aplicacionismo da Linguística e a dependência exclusiva às teorias linguísticas tenham sido os elementos que impulsionaram Widdowson a levantar severos questionamentos ao estado da arte da Linguística Aplicada no fim da década de 1970. Para Widdowson (1979a, 1979b), a Linguística Aplicada como ramo da pedagogia em ensino de línguas deveria procurar um modelo que servisse ao seu propósito; portanto, os tipos de conhecimentos relevantes para a investigação dos processo de ensino de línguas deveriam ir além daqueles formulados pela Linguística, já que, por envolver inúmeros fatores, não existe uma única teoria com poder explanatório que dê conta dos processos envolvidos nas ações de ensinar e aprender línguas em sala de aula. Moita Lopes (2009, p.15) observa que as ideias de Widdowson implicam “uma restrição da LA a contextos educacionais” e “a necessidade de uma teoria linguística para a LA que não seja dependente de uma teoria linguística”, além de abrir caminhos para que outras áreas do conhecimento possam dialogar com as questões sobre ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar e multidirecional. Conseqüentemente, a Linguística Aplicada rompe com o aplicacionismo e a unidirecionalidade característicos da relação com a teoria linguística.

As bifurcações encabeçadas por Widdowson nos modos de fazer pesquisa e pensar teoria provavelmente favoreceram novos tipos de organização do sistema, promovendo seu dinamismo. No estado atrator anterior, a Linguística Aplicada caracterizava-se unidirecional e monotéorica em sua relação com a Linguística. Após passar pelo processo de desordem, o sistema passa a admitir a influência de outras teorias, rompe com a sua subserviência às teorias linguísticas e passa a influenciá-las, constituindo-se um sistema aberto. Entretanto, ainda permanece vinculado às questões de ensino-aprendizagem e tradução (estado inicial). Estes provavelmente serviram de agentes perturbadores que levaram o sistema a transitar para contextos institucionais diferentes dos escolares, ao que Moita Lopes (2009) nomeia de “segunda virada”.

O pesquisador relata que, na segunda virada, as pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de língua (sobretudo inglesa) e tradução passam a conviver com as investigações acerca do ensino e aprendizagem de língua materna, dos letramentos e dos contextos institucionalizados, como mídia, empresas, etc. Assim sendo, a Linguística Aplicada recebe influências das teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin, que contribuem com a visão de linguagem como instrumento de construção de conhecimento e vida social. Moita Lopes (2009, p.18) enfatiza que “a LA passa a ser reformulada como área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”, trazendo à tona a natureza situada da ação e o estudo sobre os atores sociais agindo por meio da linguagem. Dentro dessa nova perspectiva, a interdisciplinaridade torna-se mister, especialmente porque na transição do século XX para o XXI a efervescência de ideias no campo das Ciências Sociais e Humanidades fizeram com que estas “se reteorizassem em termos de visões

pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Com isso, o sujeito social passa a ser repensado com o olhar voltado para o não-hegemônico. Não coincidentemente, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) é fundada em 1990, com o objetivo de

[...] (re) construir um lócus acadêmico-científico dinâmico e reflexivo, fomentando, por sua vez, estudos e reflexões da área de LA, não concebida como aplicação de teorias linguísticas, mas como um **campo de investigação de usos situados da linguagem nas diversas esferas do meio social**. (ALAB, [2015], grifo nosso).

Se para Celani (1992) a criação da ALAB é um sinal de desenvolvimento, pois confere uma marca identitária a um grupo de pesquisa que se reúne para discutir um determinado corpus, para a Teoria da Complexidade, trata-se da formação de um novo rótulo na trajetória adaptativa da Linguística Aplicada rumo à contemporaneidade. Percebemos que quanto mais desequilíbrios no sistema da Linguística Aplicada ocorrem ao longo do tempo, mais aberto se torna, promovendo novos aninhamentos e, conseqüentemente, agregações com outras ciências.

Outro atrator dentro da Linguística Aplicada é rotulado por Pennycook (2006) de “Linguística Aplicada Transgressiva”. O autor defende que a Linguística Aplicada deve nos conduzir para além de uma concepção disciplinar. Conseqüentemente, os debates sobre Aplicação de Linguística *versus* Linguística Aplicada tornam-se periféricos, levando a Linguística Aplicada a tomar uma visão de conhecimento mais ampla e política. Portanto, as teorias transgressivas veem as disciplinas como espaços dinâmicos de investigação intelectual, criticando a noção geral de interdisciplinaridade, por compreender as diferentes disciplinas como entidades estáticas. Interdisciplinaridade, no sentido transgressivo, passa a equivaler a “movimento”, “fluidez” e “mudança”, devendo “[...] atravessar fronteiras disciplinares convencionais como fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma.” (RAJAGOPALAN, 2004, p.410).

Se assim o é, então a LA transgressiva passa a habitar em um estado atrator onde o sistema é ainda mais aberto do que o antecessor, visto que Pennycook (2006, p.77) acusa a Linguística Aplicada de tentar ser “tão científica quanto a linguística”. Aqui presenciamos um processo de desequilíbrio e desorganização que resulta na bifurcação entre a LA da primeira e segunda viradas, agora vistas como “tradicionais”, e a LA transgressiva, que passa a adquirir um caráter transdisciplinar, crítico, influenciado pelo ceticismo epistemológico de Michel Foucault (1980), pelas relações complexas de poder, resistência e embate de Frantz Fanon (1973), e pelas inter-relações entre dominação, acesso, diversidade e planejamento de Janks (2000). Mais uma vez podemos observar a formação de um rótulo que agrega novos agentes, dinamizando o sistema.

Outra faceta desse dinamismo encontra-se nas reflexões de Fabrício (2006) sobre a Linguística Aplicada face às metamorfoses que observamos diariamente. Frente ao momento atual, descrito como modernidade tardia (GIDDENS, 1991), modernidade líquida (BAUMAN, 2000), modernidade recente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), pós-modernidade (HALL, 1992) etc., novos significados emergem por conta da transnacionalização das dimensões políticas, culturais e econômicas, da velocidade de circulação de discursos e imagens, da mistura de discursos e práticas, e de novas formas de subjetivação. Tais mudanças, aponta Fabrício (2006), colocam questões sobre todas as áreas de nossas vidas e promovem implicações para a Linguística Aplicada, que pode ser considerada um “espaço de desaprendizagem” que

[...] aposta [...] nos descaminhos e na desaprendizagem de qualquer tipo de posição axiomática como um refinamento do processo de conhecer [...] que se realiza no trânsito por diferentes regimes de verdade e diferentes áreas disciplinares, desfamiliarizando os sentidos neles presente e modificando a experiência da própria área de conhecimento na qual se insere. (FABRÍCIO, 2006, p.61).

Trata-se, portanto, de uma Linguística Aplicada que revê suas práticas epistemológicas graças à compreensão de que linguagem é prática social, e que estudá-la é estudar a sociedade e a cultura (virada linguística e cultural). Trata-se também de um arcabouço teórico em que nossas escolhas não são neutras, mas pautadas por crenças orientadoras, ideológicas e políticas, dentro de relações de poder (virada crítica), e da plurissemiotização da construção de sentidos na vida contemporânea (virada icônica) (FABRÍCIO, 2006). Por conta dessas mudanças que pressionam a Linguística Aplicada a reorganizar seu arcabouço teórico, Fabrício (2006) aponta para a necessidade de se construir uma agenda política, transformadora e ética. Em consonância com Pennycook (2006), relata que Linguística Aplicada afasta-se da tentativa de traçar fronteiras disciplinares e da busca de uma verdade absoluta, e avança mostrando que as verdades sobre o mundo são construídas dentro dele, emergindo dos discursos produzidos por seus agentes.

Ao sugerir uma Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem, Fabrício (2006) reconhece a natureza mutável da LA e sua relação de causalidade mútua com o ambiente. Ao longo de seu artigo, utiliza termos que remetem ao dinamismo e transitoriedade, tais como “mundo em movimento” (FABRÍCIO, 2006, p.45), “mutações em curso” (FABRÍCIO, 2006, p.48) e “território movente” (FABRÍCIO, 2006, p.53), que contribuem para as reinterpretações da emergência da Linguística Aplicada à luz da Teoria da Complexidade, como fazemos aqui. Assim sendo, podemos sugerir que os processos de bifurcação passaram a ocorrer dentro da própria Linguística Aplicada, e não mais dentro de sua relação com a Linguística hegemônica. Isso aponta para a emergência da LA contemporânea, que, como todo SAC, passa por processos de perturbação, desequilíbrio, desordem, coadaptação e aninhamento necessários para

que o sistema transite para outros atratores, no caso: da LA “tradicional” para a LA “transgressiva” / LA “como espaço de desaprendizagem” / LA “indisciplinar” (como será visto no parágrafo a seguir).

Finalmente, chegamos à avaliação de Moita Lopes (2006, 2009, 2010) acerca do processo de chegada da LA ao status atual. Ao reposicionar-se como linguista da pós-modernidade, o autor, como ele mesmo relata, rompe com os linguistas aplicados que o formaram, trilhando novos caminhos para a produção de conhecimento, agora como forma de politizar a vida social. Passa a advogar uma “LA como um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14), isto é, sem caráter solucionista, abandonando a preocupação de limitar-se à Linguística como teoria essencial, já que muitas compreensões sobre linguagem hoje podem vir de outros campos do conhecimento. Assim sendo, propõe uma “Linguística Aplicada Indisciplinar”, que, além de ir ao encontro das propostas de Fabrício (2006) e Pennycook (2006) no que tange à falta de necessidade de uma LA como disciplina coesa, configura-se

[...] como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual. (MOITA LOPES, 2009, p.19).

Esse papel da linguagem para compreender os problemas sociais passa a ser possível na medida em que o pesquisador estabelece a relação entre fazer pesquisa e fazer política. Para tal, situa seu livro: *Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) “no contexto de uma LA ideológica” (MOITA LOPES, 2006, p.21) para concordar com Pennycook (2001) que “todo conhecimento é político” e com Nagel (1986) para reafirmar que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p.22). Moita Lopes (2010) confirma essa visão em 2010 ao analisar os ativismos políticos presentes nos novos letramentos digitais, típicos da Web 2.0, onde, juntamente com Boaventura de Souza Santos (2004), sugere que:

Fazer pesquisa pode ser visto como um modo de re-inventar a vida social, o que inclui a re-invenção de formas de produzir conhecimento assim como formas de vida já que a pesquisa é uma maneira de construir a vida social ao passo que tenta compreendê-la. (MOITA LOPES, 2010, p.402).

O relato de Moita Lopes leva-nos a algumas conclusões sobre a Linguística Aplicada como SAC. Primeiramente, acerca da mutabilidade e adaptabilidade de seus agentes, desde o nível mais individual até o mais coletivo, o rompimento do autor com as teorias hegemônicas da Linguística e da Linguística Aplicada, e sua adesão a um fazer científico mais militante o identificam como um sistema complexo individual,

que passa por adaptações no nível ideológico, discursivo, psicológico, neurológico, etc. Isso reverbera em todos os níveis do sistema, já que sua mudança de postura desequilibra e desordena o meio e outros agentes, provocando novas agregações e desagregações que fazem o sistema coadaptar-se e reaninhar-se, transitando para um novo rótulo e um novo atrator. Não podemos perder de vista que Moita Lopes é um dos agentes que constituem a Linguística Aplicada. Como um SAC é formado por vários agentes heterogêneos, sua estabilidade aparente está constantemente ameaçada pelas perturbações e desequilíbrios iminentes que levam o sistema a transitar entre estados.

Assim sendo, as propostas da LA “indisciplinar” de Moita Lopes (2006, 2009), da LA “como espaço de desaprendizagem” de Fabrício (2006), e da LA “transgressiva” de Pennycook (2006), apesar de fazerem referência a um mesmo arcabouço teórico, constituindo a Linguística Aplicada como um SAC, são passíveis de sofrer desequilíbrios e desmembramentos ao longo do tempo, agregando-se com novas agremiações de pensamento (rótulos) e repelindo outras. Dessa forma, a LA contemporânea torna-se livre para interagir com outras ciências e com as mudanças sociais que ocorrem no mundo (meio externo), além de facilitar o trânsito entre agentes, rótulos e estados atratores, já que se constituem um sistema aberto. Tendo em vista os processos elencados nessa seção que contribuíram com a emergência da LA contemporânea ao longo do tempo, deixamos ao leitor uma observação de Moita Lopes (2009, p.20), à luz de Rampton (1997, 2006), que vai ao encontro dos pressupostos da Teoria da Complexidade elencados neste artigo, e ajuda-nos a entender melhor a LA: “A LA está se tornando um espaço aberto com múltiplos centros.”

Implicações

Recontar a história da LA sob a ótica do SAC, além de complementar o relato histórico registrado em livros e artigos sobre a Linguística Aplicada, e nos sites das Associações, traz-nos algumas vantagens. Dentre elas destacamos o entendimento da Linguística Aplicada como sistema em constante processo de mudança, mesmo nos momentos em que se encontra estável. Isso porque seus agentes também passam individualmente por processos de mudança, que podem ser motivados, por exemplo, pelo simples contato com agentes de outros Sistemas Complexos, ou mesmo pelo acúmulo de conhecimento capitalizado ao longo do tempo. Para ilustrar tal fato, é notório que as preocupações de Moita Lopes presentes no seu livro *Oficina de Linguística Aplicada*, publicado em 1996 e considerado um dos marcos do nascimento da Linguística Aplicada brasileira, diferem imensamente das do *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*, publicado em 2013 – embora ambos tenham o mesmo recorte: a contribuição da Linguística Aplicada para o ensino de línguas. Consequentemente, se um SAC é formado por diversos agentes heterogêneos, então é possível dimensionarmos que sofre perturbações mesmo quando aparenta ter atingido estabilidade.

Outra vantagem do olhar a partir dos SACs é que reforça o entendimento da Linguística Aplicada como um organismo vivo, passível tanto de interferir quanto de receber interferências dos meios internos e externos. Sendo assim, é capaz de adaptar-se como sistema ao longo do tempo, sem necessariamente fechar-se como disciplina.

Uma última vantagem é a noção de que a LA contemporânea, por constituir-se um sistema aberto, continua e continuará passando por diversas adaptações e mudanças por entre espaços de estado ao longo do tempo. No entanto, se é difícil determinar as condições iniciais deste SAC, seria impossível precisar sobre seus próximos movimentos, pois, como afirmam Larsen-Freeman e Cameron (2008b), um sistema em mudança deve ser abordado por meio de um dizer em retrospectiva (*retrodiction* ou *retrocasting*), ao invés de um dizer “previsionista” (*prediction*). Resta-nos, daqui para frente, envelhecermos e termos memória, para que possamos testemunhar como essa história continua e como os modos de produzir conhecimento continuarão se modificando.

TILIO, R.; MULICO, L. A look upon the emergency of contemporary Applied Linguistics through Complex Systems perspective. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.455-474, 2016.

- *ABSTRACT: This paper, product of meta-research associated with some documental analysis, aims to revisit the history of Applied Linguistics (AL) in the light of Complex Systems: systems with different types of elements which connect and interact in different and changing ways. This history is approached in relation to change, upon the notion that AL is a system of living agents and in ongoing processes of coadaptation to the environment, be it within or outside the associations to which they adhere. For such, five characteristics are identified in AL trajectory: a) adaptive; b) non-linear; c) open; d) dynamic(al); e) having heterogeneous agents. Therefore, we intend to corroborate the historical perspective about the emergency of autonomous AL as a system in ongoing and incessant process of change.*
- *KEYWORDS: Contemporary AL. Complex systems. Change.*

REFERÊNCIAS

ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. **Papers in applied linguistics**. Oxford: O.U.P., 1975. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics; v. 2).

ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. **Techniques in applied linguistics**. Oxford: O.U.P., 1974. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics; v. 3).

ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. (Ed.). **Readings for applied linguistics**. Oxford: O.U.P., 1973. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics; v. 1).

ALLEN, J. P. B.; DAVIES, A. (Ed.). **Testing and experimental methods**. Oxford: O.U.P., 1977. (The Edinburgh Course in Applied Linguistics; v. 4).

ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA APLICADA DO BRASIL [ALAB]. **História**. Rio de Janeiro: UFRJ, [2015]. Disponível em: <www.alab.org.br/pt/a-alab>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BAUMAN, Z. **Liquid modernity**. USA: Blackwell, 2000.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. (Org.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC-PUCSP, p. 15-23. 1992.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução e notas de Joaquim Pereira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DAVIES, A.; ELDER, C. Applied linguistics: subject to discipline? In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p.01-15.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-66.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Buenos Aires: Abraxas, 1973.

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p.73-92.

FOUCAULT, M. **Power/knowledge: selected interviews and other writings**. New York: Pantheon Books, 1980.

GIDDENS, A. **Modernity and self-identity: self-society in the late modern age**. Stanford, California: Stanford University Press, 1991.

GROGONO, P. **Dynamic systems**. [S.l.: s.n], 2005. 25 p. Disponível em: <<http://users.ensc.concordia.ca/~grogono/Writings/dynamicSystems.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: L&DP, 1992.

HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. New York: Helix Books, 1995.

HOLLENSTEIN, T. **Dynamic system approach to development**. Kingston: Queen's University, [2012]. Disponível em: <<http://www.queensu.ca/psychology/adolescent-dynamics-lab/dynamic-systems-approach-development>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

JANKS, H. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. **Educational Review**, Edinburgh, v.52, n.2, p.175-186, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008a.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. **The Modern Language Journal**, Madison, v.92, n.2, p.200-213, 2008b.

LINGUISTIC SOCIETY OF AMERICA. **Linguistics as a profession**. Washington, 2012. Disponível em: <www.linguisticsociety.org/resource/linguistics-profession>.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.25-50.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.2, p.393-417, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/06.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.11-24.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NAGEL, T. **The view from now here**. New York: Oxford University Press, 1986.

NAVARRO, R. F. Fontes bibliográficas da pesquisa acadêmica nos cursos de pós-graduação em comunicação no Brasil e no México: uma aproximação da análise comparativa. **MATRIZES**, São Paulo, v.1, n.1, p. 165-177, out. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38181/40913>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahawah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 397-420.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO [PUC]. **Linguística aplicada e estudos da linguagem**: história. São Paulo, [2015]. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#historia>>. Acesso em: 1 mar. 2015.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Org.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004. p. 397-420.

RAMPTON, B. Retuning in applied linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 7, n. 1, p. 3-25, 1997. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.1997.tb00101.x/pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 109-128.

SANTOS, B. de S. Do pós-moderno ao pós-colonial: e para além de um e de outro. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **Anais...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. Conferência de Abertura. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1922.

SMITH, L. **Chaos**: a very short introduction. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WIDDOWSON, H. G. The partiality and relevance of linguistic description. In: WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979a. p.226-238.

WIDDOWSON, H. G. Linguistic insights and language teaching principles. In: WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979b. p.207-225.

Recebido em setembro de 2015

Aprovado em fevereiro de 2016

A PRODUÇÃO ESCRITA E O TRABALHO DOCENTE NA SALA DE APOIO

Cristiane Malinoski Pianaro ANGELO*
Renilson José MENEGASSI**

- **RESUMO:** Neste texto, aborda-se o processo de produção escrita do gênero textual Resposta na prática docente junto a alunos de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP) – 6º ano do Ensino Fundamental, na região Centro-Sul do Estado do Paraná - Brasil. Fundamentando-se nos conceitos do Círculo de Bakhtin e nas contribuições da Linguística Aplicada, a respeito de leitura e produção escrita, buscou-se acompanhar e analisar a prática de um professor nesse contexto. A coleta de dados deu-se anterior e posteriormente a intervenções teórico-metodológicas de modo colaborativas com o docente, propiciando-lhe aportes teóricos e discussões orientadas a respeito dos processos de leitura e de escrita e suas implicações no ensino e na aprendizagem de língua materna. Os resultados apontam a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teórico-metodológicos a respeito dos processos envolvidos, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica no trabalho com a Resposta nesse contexto específico de ensino.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Resposta escrita. Sala de apoio à aprendizagem. Formação docente continuada.

Considerações iniciais

A produção escrita do gênero Resposta apresenta-se como uma prática de linguagem bastante comum no ambiente escolar. No entanto, conforme apontam Silva (2010) e Prupest (2007), na maioria das vezes, o professor parte do princípio de que esse gênero já é dominado pelo aluno ou que não seja um texto em produção em sala de aula, dispensando-se, portanto, o seu processo de ensino de produção, como se já fosse conhecido e dominado por todos os alunos.

Nesse sentido, este artigo versa sobre o trabalho docente no processo de produção da Resposta, gênero que precisa ser ensinado em Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – SAALP, visto que o aluno, neste contexto específico, ainda

* UNICENTRO – Universidade do Centro-Oeste do Paraná. Irati – PR – Brasil. 84500-000 - cristiane.mpa@gmail.com

** Fundação Araucária. UEM - Universidade Estadual de Maringá - Departamento de Letras. Maringá – PR – Brasil. 87020-900 - renilson@wnet.com.br

está em processo de formação e desenvolvimento como leitor e produtor de textos (MENEGASSI, 2010d, 2010e). Temos por objetivo analisar esse trabalho com o intuito de discutirmos os direcionamentos possíveis ao ensino desse gênero, de modo a propiciar o desenvolvimento das habilidades e competências leitoras e de escrita do aluno.

Para tanto, debatemos as noções conceituais bakhtinianas que sustentam a pesquisa, vinculando-as às discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua materna. Após, explicitamos a forma de coleta dos dados, assim como apresentamos e discutimos o trabalho docente com o gênero Resposta na SAALP, anterior e posteriormente ao desenvolvimento de ações colaborativas junto ao professor.

Dialogismo, leitura réplica e escrita interativa

Nas proposições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003), todas as manifestações verbais funcionam dialogicamente, denotando que a significação das palavras acontece no trabalho dialógico, interacional entre os sujeitos, situados sócio e historicamente. Nos termos de Barros (2003, p. 2), o princípio dialógico “é a condição do sentido do discurso”, constituindo, então, a propriedade fundadora da linguagem.

Na relação dialógica entre os sujeitos, emerge o enunciado, este que, na ótica, remete para o ato concreto de uso da linguagem, a manifestação autêntica e objetiva da língua (BAKHTIN, 2003). Segundo os ensinamentos, “[...] o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976, p. 9). O enunciado, portanto, pressupõe a enunciação, “o solo real que o nutre” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976, p.10), que tem como fundamento a interação entre sujeitos; sem esse solo e esse fundamento, o enunciado já não é o enunciado bakhtiniano, mas o enunciado como manifestação abstrata, oração ou conjunto de constituintes frasais, sem história, sem sujeitos, nem espaço social. A enunciação, nesse sentido, “[...] bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal [...] [fornecendo ao enunciado] o seu momento histórico vivo, o seu caráter único.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976, p.10).

Ao longo das obras que compõe o Círculo, o enunciado adquire uma diversidade de características, que são discutidas e podem ser sistematizadas, como: a) todo enunciado é diretamente vinculado à situação pragmática extraverbal, não podendo ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1976); b) todo enunciado procede de alguém e se dirige para alguém (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999); c) todo enunciado orienta-se para o já-dito (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999); d) todo enunciado é produzido na expectativa de se obter contrapalavras (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003); e) todo enunciado é essencialmente polifônico (BAKHTIN, 2003). Essas características o constituem em seu aspecto social.

A partir dessa multiplicidade de características, pensamos o texto, oral ou escrito, segundo a concepção bakhtiniana de enunciado, pois consideramos os seus aspectos sociais como constitutivos, analisamo-no na sua integridade concreta e viva.

No esteio das noções bakhtinianas de dialogismo, o ensino da leitura e da produção escrita na escola pauta-se em fundamentos dialógicos. A leitura, portanto, não se revela como um ato monológico, de mera identificação ou repetição. Enquanto enunciado, o texto implica uma concepção de leitura como ação de réplica (MENEGASSI, 2010d; ROJO, 2009). Desse modo, segundo Menegassi (2010d) e Rojo (2009), o leitor é aquele que se posiciona como respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias.

No que se refere à escrita, ficam evidentes os princípios interativos inerentes à produção de textos. A escrita, desse modo, é entendida como uma ação direcionada para o outro e para uma finalidade específica, constituindo num espaço de relações sociais em que locutor e interlocutor se posicionam como sujeitos (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999; BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1993). Isso nos impõe a necessidade de se levar em conta no processo de ensino os elementos que compõem as condições de produção textual: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor, definidos nas obras do Círculo de Bakhtin e discutidos por Menegassi (2010e). Explicitando esses elementos numa abordagem de escrita como trabalho, balizada pela concepção dialógica de linguagem e pelo conceito de “produção de texto”, conforme exposto por Geraldi (1993) ao tratar das diferenças entre “produção de texto” e “redação”, Menegassi explica:

[...] a finalidade é sempre definida por uma determinada questão social real; o interlocutor real é o professor, contudo, o virtual é marcado como um membro específico do corpo social; o gênero textual é definido em função do interlocutor e do lugar de circulação do texto; por sua vez, o suporte textual também é definido à luz dos elementos anteriores; e a circulação social é marcada pelos membros do grupo social a que se deseja atingir. Com isso, a posição de autor é assinalada como a de sujeito social que expõe sua opinião a partir da contrapalavra produzida em uma situação comunicativa definida. (MENEGASSI, 2010e, p.86).

Nessa perspectiva, a produção escrita em sala de aula se estabelece como uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor expõe ideias e intenções que deseja compartilhar com o leitor, para, de algum modo, dialogar com ele, provocando assim uma resposta, diferenciando-se das práticas tradicionais de “redação” (GERALDI, 1993), em que se escrevem textos artificiais, já que a finalidade é apenas cumprir a tarefa escolar determinada pelo professor.

Para instituir em sala de aula a leitura e a escrita como ações interativas e de réplicas, o docente auxilia o aluno a construir-se progressivamente como leitor e produtor de

textos ativo e criativo e isso exige que tenha conhecimentos bem fundamentados acerca das etapas que compõem o processo da leitura e da escrita.

O processo de leitura e o processo de escrita

À luz dos modelos teóricos advindos da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, a leitura e a escrita são caracterizadas como processos formados por etapas que são simultânea e recursivamente empregadas pelo leitor durante o processamento do texto. Essas etapas, quando trabalhadas de forma adequada em sala de aula, levam o aluno a construir-se paulatinamente como um sujeito leitor de textos mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias.

Assim sendo, para que o leitor estabeleça a leitura réplica, inicialmente ele recupera e produz significados no processo de reconhecimento (buscando aqui referências e relacionamentos com os trabalhos de Bakhtin e Volochinov (1999), Bakhtin (2003) – primeira etapa do processo da leitura, distinguindo o código escrito e o associando ao significado pretendido no texto (MENEGASSI, 2010d). Essa etapa é basilar para que o leitor atinja a compreensão, etapa na qual o leitor, respondente crítico, não apenas extrai conteúdos, mas também produz inferências, isto é, mergulha no texto para relacionar as informações do texto e para articular os dados textuais com os seus conhecimentos prévios, as suas experiências individuais (MENEGASSI, 2010d). Ao chegar a esse nível, o leitor está em condições de constituir “palavras próprias”, o que o conduz à terceira etapa do processo: a interpretação - “a etapa da utilização da capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010d, p.50), suscitando, desse modo, um novo texto, fruto da manifestação de leitura realizada por meio de informações diferentes do texto original. A última etapa do processo da leitura é a retenção, que se destina a armazenar as informações mais importantes na memória do leitor. O leitor pode guardar na memória os dados textuais, sem analisá-los ou julgá-los, como também pode reter as informações que resultam da análise e julgamento realizado a respeito do texto lido. É nesse caso que o leitor altera seu ponto de vista sobre o tema e gera um novo dizer, visto que este já possui uma natureza criativa e autônoma (MENEGASSI, 2010d).

As etapas do processo de produção textual comumente apontadas pela literatura são: planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010e). O planejamento envolve o conjunto de ações ou subprocessos que precedem a execução da escrita, como: a) definição das condições de produção, que servem como orientação para o aluno tanto nas demais ações do planejamento como nas outras etapas do processo da escrita; b) leituras, análises de textos e discussões com o objetivo de favorecer a geração de ideias pertinentes à produção futura; c) seleção e organização de informações necessárias à produção; d) estudo e apropriação da estrutura composicional do gênero

a ser produzido; e) levantamento de informações no conhecimento de mundo do aluno a respeito do tema apresentado para a produção de texto.

A execução é a etapa em que o produtor desenvolve efetivamente a produção do texto, orientando-se pelas ações desenvolvidas na etapa do planejamento. Segundo Menegassi (2010e, p.90), “[...] não há uma maneira definida para essa construção, pois cada indivíduo tem sua perspectiva idiossincrática, isto é, pessoal, própria de cada indivíduo para a produção [...]”; entretanto, em situação escolar, quando se tem por meta a formação e o desenvolvimento do aluno como produtor de textos, é desejável que o professor, sem impedir o aluno de assumir a responsabilidade que a autoria requer, preste assistência ao aluno durante a etapa da execução, auxiliando-o no processo de progressão de informações no texto como também no atendimento às regras de escrita.

Compreende-se a revisão como a etapa em que ocorre a avaliação crítica do texto produzido e a possibilidade de alterações, que conduzem a operações de adequação definitiva, evidenciando o caráter construtivo e de trabalho da produção textual. Acontece durante ou a seguir ao processo de execução e pode ser realizada a partir de três diferentes pontos de vista: a) do aluno-produtor; b) do colega; c) do professor. De acordo com Menegassi (1998, p. 40), a revisão “é um produto que dá origem a um novo tipo de processo, permitindo uma nova fase na construção do texto”, pois é a partir de alterações feitas no texto que nasce a reescrita. A reescrita, assim, consiste na etapa de aprimoramento do texto, de modo a deixá-lo mais compreensível ao leitor e a atingir sua função comunicativa e social, estabelecendo, nos termos bakhtinianos, a continuidade da cadeia dialogal e a interação. Na perspectiva de escrita como processo interativo, a reescrita não é somente eliminar os aspectos formais que estão inadequados à norma padrão escrita do português. “É, também, acrescentar, substituir, suprimir e deslocar informações no texto que está em processo de construção” (MENEGASSI, 2010e, p.92). Para tanto, o produtor, além de observar o que foi apontado na etapa da revisão, retoma as ações desenvolvidas na etapa do planejamento, recuperando as condições que orientam a produção do texto; refazendo as leituras ou realizando novas leituras e análises para aprofundamento das ideias. Por isso, as etapas do processo de escrita não podem ser observadas como blocos estanques e isolados; elas ocorrem concomitante e recursivamente, propiciando no produtor um conjunto coeso de estratégias e habilidades.

Para promover a formação – processo voltado à aquisição do código linguístico – e o desenvolvimento do aluno – processo que se volta à produção de réplicas e palavras próprias – como leitor e produtor de textos, Menegassi (2010e, 2011), recuperando as etapas do processo de leitura (MENEGASSI, 2010d) e as discussões de Solé (1998), propõe que os alunos sejam conduzidos no processo de produção escrita de diferentes modalidades de resposta: textual, inferencial e interpretativa. Discutiremos essas modalidades na próxima seção, que aborda as características constitutivas do gênero Resposta.

O gênero Resposta

O gênero textual Resposta é uma prática de linguagem que se concretiza na esfera escolar, normalmente em situação avaliativa. Ao produzi-lo, o autor do texto – o aluno – orientado pelo professor em sala de aula, busca responder a uma pergunta, explicitando a compreensão a respeito de um texto e/ou defendendo seu ponto de vista sobre o que lhe foi perguntado. Desse modo, o gênero Resposta resulta da relação que o produtor estabelece entre quatro elementos: 1) o texto lido; 2) a pergunta oferecida; 3) os seus conhecimentos e as experiências vivenciais sobre o texto e o tema trabalhado; 4) as discussões e direcionamentos propiciados pelo professor em sala de aula, em interação.

Ao estudarmos as características constitutivas do gênero, referentes ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional (BAKHTIN, 2003), apreendemos que o conteúdo temático da Resposta é determinado pelo objetivo da pergunta oferecida, o que desencadeia diferentes modalidades do gênero. Assim, se a pergunta solicita que o aluno apenas localize informações presentes na superfície do texto e as transfira como sendo a resposta (MENEGASSI, 2010c, 2011), sem qualquer manifestação de opiniões e julgamentos, tem-se a resposta de temática textual ou literal. Caso a pergunta exija que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo inferência, tem-se a resposta de temática inferencial. Por outro lado, se a pergunta demanda a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do aluno a respeito do lido, fazendo-o ir além do que leu e produzir palavras próprias, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto, a resposta é de temática interpretativa (MENEGASSI, 2010c, 2011). Para Menegassi (2010c, 2011), essas três modalidades de respostas necessitam ser trabalhadas em sala de aula, visto que englobam todas as etapas do processamento da leitura: o reconhecimento, a compreensão, a interpretação e a retenção (MENEGASSI, 2010d). Além disso, segundo o autor, é preciso também levar em consideração o modo como as perguntas são ordenadas: primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial com a finalidade de que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido. Portanto, conforme aponta Menegassi (2010c, 2011) e corroborado por pesquisa de Rodrigues (2013), as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo.

Quanto à estrutura composicional, percebem-se duas formas de organização da Resposta, tendo em vista os modos de exposição do conteúdo temático. Na primeira, a Resposta é abreviada, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, pois a manifestação temática se dá apenas no comando como, por exemplo: *Pergunta: Quais*

são os personagens do texto? Resposta: João e Maria. Nesse caso, pergunta e resposta formam um bloco único de significação, já que o tema “personagens do texto”, presente na pergunta, não é recuperado na resposta. No segundo modo de organização, a resposta é completa, inicialmente com repetição da estrutura temática da pergunta, em seguida, com fornecimento das informações solicitadas. Partindo-se da pergunta anterior, tem-se, nesse caso, uma resposta como “*Os personagens do texto são João e Maria*”, na qual “*os personagens do texto*” consiste na temática, absorvida da pergunta. Segundo Silva (2010), a recuperação temática é um elemento fundamental do processo responsivo; nesse sentido é desejável que a resposta apresente uma estrutura composicional completa, com explicitação do tema e do que se compreendeu e interpretou a respeito dele. Menegassi (2010c, 2011) e Rodrigues (2013) defendem que é a resposta completa que deve orientar o ensino do gênero em sala de aula, principalmente na fase que ocorre entre a formação e o desenvolvimento do leitor na escola, como é o caso da SAALP, visto que essa metodologia faz com que o aluno ative um dispositivo (MENEGASSI, 2010b) de concentração leitora que o leva a alimentar um diálogo mais próximo com o texto estudado.

Outra estrutura composicional de resposta é apresentada por Menegassi (2010c). O autor sugere que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, que agrupa as informações das respostas anteriores, em uma só pergunta: “Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2010c, p. 186), organizando seu pensamento a partir da reunião das respostas e ideias anteriores. Nessa estrutura, observam-se, de acordo com o autor, algumas características marcadas: afirmação inicial retirada do texto – que coincide com a resposta textual; explicação sobre essa afirmação – que surge da resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor – a partir da resposta interpretativa. Essa construção, segundo Menegassi (2010c, 2011) e Rodrigues (2013), orienta a produção textual escrita, que traz a percepção global do texto estudado, o resumo do tema e o julgamento feito pelo aluno, exigindo uma posição ativa crítica sobre o texto lido (ANGELO; MENEGASSI, 2011).

Quanto ao estilo de linguagem que se usa nas respostas, podem-se constatar diferenças tendo em vista as modalidades do gênero. Por exemplo, as respostas textuais por constituírem repetição de informações textuais, sem mostra do elemento criativo, apresentam uma linguagem referencial, expondo os dados de modo objetivo, sem comentários ou avaliação. Já as respostas interpretativas podem vir acompanhadas de expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, “a meu ver”, dependendo-se da intenção do respondente de marcar linguisticamente ou não sua opinião no texto.

Conhecidas as características relacionadas ao contexto de produção, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo da Resposta, passa-se a relatar e discutir o trabalho docente com o processo de produção do gênero no contexto da SAALP.

O processo de produção de respostas na SAALP

Contexto de enunciação

O programa Sala de Apoio à Aprendizagem foi criado em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental, 6º e 9º anos. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes a essas disciplinas, até mesmo de seus comportamentos leitores e escritores¹. Selecionamos a SAALP em virtude de que as ações educativas neste contexto precisam incidir prioritariamente na leitura e na escrita, sendo a orientação para as produções de respostas uma estratégia significativa para propiciar a formação e o desenvolvimento do aluno como leitor e produtor de textos.

O professor, com quem trabalhamos durante as ações colaborativas, é graduado em Letras: Português e Inglês e Especialista em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa. Tem 17 anos de experiência docente. No decorrer da pesquisa, além de colaborar com a coleta de informações, de materiais e registros, permitir a gravação de suas aulas em SAALP, empenhou-se na realização de leituras e discussão de textos teórico-metodológicos, na reflexão sobre seus procedimentos em sala de aula, bem como na elaboração e aplicação de atividades para os alunos de Sala de Apoio.

Passamos a refletir os encaminhamentos para a produção de respostas à luz das discussões acerca das etapas do processo de produção textual – planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010e) e do processo de leitura – reconhecimento, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010d), partindo-se do pressuposto de que os dois processos, o de leitura e o de escrita, são indissociáveis quando se trata da produção da resposta à pergunta de leitura. Assim, para discutirmos a etapa do planejamento das respostas na SAALP retomamos a condução de todo o trabalho com a leitura dos textos, desde a fase anterior ao contato dos alunos com o material, de pré-leitura, até as fases durante e após a leitura, visto que a seleção de informações e a organização das ideias pertinentes à produção das respostas – operações próprias da fase do planejamento textual, estão atreladas ao modo como os processos de compreensão e interpretação foram abordados na interação em sala de aula.

A produção anterior às ações colaborativas

Selecionamos para análise e discussão uma aula em que o professor trabalhou atividades referentes à fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, de Ângela Mattos,

¹ Fonte: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=28>>. Acesso em: 20 maio 2013.

sem qualquer interferência teórico-metodológica da pesquisa. A aula teve duração de 50 min e contou com a participação de onze alunos.

Quadro 1 – Texto “O rato do campo e o rato da cidade”

O rato do campo e o rato da cidade

Certa vez, o rato do campo convidou seu amigo que morava na cidade para ir visitá-lo.

No dia combinado, o rato da cidade partiu rumo ao campo, alegre e entusiasmado para experimentar as novidades. Porém, na hora do almoço, ele ficou decepcionado com os pratos servidos: grãos de lentilha sem sal e algumas raízes com gosto de terra fresquinha.

Inconformado, exclamou:

- Coitado de você, meu amigo! Não é à toa que é tão magricela! Venha morar comigo na cidade que, juntos, iremos comer as mais finas iguarias deste país!

E lá se foram os dois ratinhos para a cidade [...]

MATTOS, Ângela. **O rato do campo e o rato da cidade**. Texto não publicado, Curitiba, 2006.

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho antes da leitura centralizou-se na conversação acerca das diferenças entre o campo e a cidade, a partir de questionamentos realizados pelo professor, como: “*Qual a diferença entre animais que se encontram no campo e na cidade? Quanto aos meios de transporte, que diferenças existem entre a cidade e o campo?*”. Nota-se que essas questões buscam a ativação de conhecimentos prévios do aluno, entretanto as perguntas se mostram demasiadamente genéricas, triviais, pouco desafiadoras, sem vinculação com o conteúdo do texto, não se promovendo, assim, a motivação e o levantamento de hipóteses que dão uma finalidade para a leitura (SOLÉ, 1998).

Depois do diálogo inicial, o professor, sem constituir articulações entre esse diálogo e o texto, solicitou a leitura, sendo que cada aluno devia ler um trecho em voz alta. No decorrer da leitura, o professor auxiliava na pronúncia correta de algumas palavras e pedia atenção à pontuação, mas muitas vezes não deixava o aluno concluir o período para solicitar a continuidade pelo próximo aluno, escolhido de surpresa. Nesses procedimentos, a leitura se constitui na SAALP mais como um meio de avaliar o desempenho do aluno na atividade de emissão oral do texto, de controle da decifração e da disciplina, do que como um processo de produção de sentidos, lugar de constituição de significado, a partir da interação leitor-texto (MENEGASSI, 2010d). Índícios dessa constatação residem no fato de que os alunos não tiveram um contato primeiro com o texto anteriormente à leitura em voz alta; além disso, eles foram submetidos à leitura de fragmentos do texto, prática que impede a produção de um sentido global ao lido; ainda, a escolha de surpresa para a continuidade da leitura em voz alta evidencia a função de controle da disciplina da turma: com esse artifício todos devem estar atentos à oralização realizada pelo colega, para que saibam onde ele havia parado, caso sejam os próximos a serem escolhidos.

Após a leitura em voz alta, o professor voltou à discussão acerca das diferenças entre o campo e a cidade, conforme exemplifica o Episódio 1:

Episódio 1²

Prof. – “Existe uma dependência entre o campo e a cidade? O campo depende da cidade? A cidade depende do campo?”

Alunos – “Não”

Prof. – “Tem certeza?”

L12 – “A cidade depende do campo por causa da carne pra eles vender pro mercado pro povo da cidade comprar e pra eles comer...”

Prof. – “então... eu perguntei se existe uma dependência: tem ou não tem?”

Alunos – “Tem”

Prof. “Tem... por quê? porque se o indivíduo do campo produzir em excesso ele tem que vender... porque lá no campo ele não produz algumas coisas...o que ele não produz lá, L12. O que que ele não tem lá... que ele precisa e que ele não pode produzir?”

[...]

Prof. – “No texto diz que a alimentação do ratinho do campo era diferente do rato da cidade. No campo ele tinha raízes e algumas coisas mais provenientes da terra. O ratinho para se alimentar não corria perigo nenhum. Já o rato da cidade tinha coisas melhores, tinha queijo, fruta e tal, porém o que acontece: na cidade ele corria risco, ele tinha mais dificuldade para obter a alimentação. Em relação à alimentação, vocês acham que o povo do campo se alimenta melhor do que o da cidade?”

Verifica-se que as perguntas do professor não promovem a discussão do texto. Além disso, exigem uma única resposta, que deve ser breve, dirigindo-se, portanto, à busca da homogeneidade. Isso fica nítido na atitude do professor diante do posicionamento do aluno L12 - “*A cidade depende do campo por causa da carne pra eles vender pro mercado pro povo da cidade comprar e pra eles comer...*”. Seguidamente a essa exposição, o professor pergunta: “*então... eu perguntei se existe uma dependência: tem ou não tem?*”, ou seja, o professor não quer saber o que o aluno sabe nem o que ele pensa, quer apenas que ele responda a sua pergunta. Dessa forma, não se estimula o aluno a construir e avançar no conhecimento, mas a permanecer na condição em que está.

Posteriormente à conversação, o professor disse aos alunos: “*Vou passar algumas coisas no quadro a respeito do que foi conversado*” e, então, registrou no quadro a seguinte tarefa:

Responda:

- a) Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?

² Os alunos participantes são denominados pela letra inicial do primeiro nome seguida do número na chamada.

- b) Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?
- c) Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?
- d) Faça uma lista de coisas que encontramos no campo (ex.: cavalo, casa) e na cidade (ex.: casa)

Ao relacionarmos os procedimentos de abordagem do texto com o processo de planejamento das respostas, pode-se constatar que a leitura realizou-se apenas como decodificação do material linguístico em sons. Não se promoveram discussões, antes, durante e após a leitura, de modo a possibilitar ao aluno a identificação de informações textuais, a inferenciação e a interpretação do texto, mas apenas conversas periféricas, distantes do texto. Além disso, é notável que não se propicia ao aluno a oportunidade de ampliar gradativamente os conhecimentos, pois as perguntas apresentadas para a produção das respostas escritas consistem em repetições das que foram apresentadas antes da leitura e após a leitura. Avaliamos que, repetindo as mesmas perguntas e centralizando o “diálogo” em sua própria voz, o professor conduz a estratégia de planejamento, antecipando oralmente a resposta para o aluno. Assim, no momento de redigir as respostas, caberia ao aluno transferir para o papel aquilo que foi dito pelo professor, realizando uma espécie de colagem.

Outro aspecto a se considerar refere-se à tipologia de perguntas trabalhadas, considerando-se que a modalidade de pergunta determina a seleção das informações a serem utilizadas na execução das respostas. Podemos verificar que o processo de leitura é desconsiderado, pois as quatro perguntas oferecidas aos alunos configuram-se como perguntas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998), sem promover o estudo das informações textuais. Saliente-se, também, que as perguntas a), b) e c) já apontam no comando o que se espera como resposta, conduzindo a interpretação desejada pelo professor, conseqüentemente cerceando a criticidade e a produção de contrapalavras.

Enquanto os alunos produziam as respostas às perguntas de leitura, não houve intervenções por parte do professor no sentido de auxiliá-los a compreender a pergunta proposta e o texto lido, nem ajudas quanto ao modo de se redigir o texto, nos aspectos composicionais, de conteúdo temático e estilo. Também, após os alunos realizarem a tarefa, não se desenvolveu qualquer conversação a respeito das respostas dadas pelos alunos, negligenciando-se, portanto, as etapas da revisão e da reescrita e a circulação dos textos. Isso corrobora a visão de Silva (2010) e Prupest (2007) de que a resposta não é vista como um texto em produção em sala de aula, desobrigando-se, portanto, o processo de ensino de escrita do gênero.

Apresentamos algumas das respostas dadas pelos alunos, após o trabalho realizado com o texto “O rato do campo e o rato da cidade”:

- a) Na fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, o rato da cidade tem mais dificuldade para conseguir comida. Você concorda com essa ideia?
 C3 – “Sim. Por na cidade e muito”
 E7 – “Sim.”
- b) Na história, o rato da cidade julga a alimentação do campo muito fraca (ruim, insuficiente). Você concorda?
 C3 – “Não porque era sadaver”
 E7 – “Sim porque na cidade nos dependemos muito do dinheiro.”
- c) Você concorda que existe uma dependência entre o campo e a cidade?
 C3 – “Sim, porque o xxxx do capo va pacidade.”
 E7 – “Sim porque a comida do rato do campo éra muito fraca porque não tinha queijo e outras coisas.”

Visualizamos que, na maioria das vezes, os alunos revelam uma leitura empobrecida do texto, apresentando respostas breves ou incompletas, as quais apenas informam que eles executaram a tarefa proposta, sem ampliar o diálogo com o texto. A resposta do aluno E7 – “*Sim porque a comida do rato do campo éra muito fraca porque não tinha queijo e outras coisas.*”, repete a exposição feita pelo professor após a leitura do texto “*Já o rato da cidade tinha coisas melhores, tinha queijo, fruta e tal [...]*” – destacada no Episódio 1; assim, o aluno não se firma como sujeito autor que reflete e constitui palavras próprias (BAKHTIN, 2003), mas como reproduzidor de falas que não são suas.

Por esses aspectos, pode-se dizer que a produção escrita de respostas em sala de aula não se estabelece como uma ação de linguagem efetiva, em que o sujeito produtor interage, negocia, trabalha, reflete, discute, avalia, refuta e desenvolve ideias, mas como um registro escrito, imóvel, que somente serve para informar que o aluno cumpriu a obrigação escolar. Isto tudo é decorrente de sua formação, que o conduziu a essas ações.

As ações colaborativas junto ao professor

Por tencionarmos provocar mudanças qualitativas na prática de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita na SAALP, elegemos como referencial metodológico os pressupostos da pesquisa colaborativa. Nos termos de Magalhães (2004, p.76), colaborar, nessa modalidade de investigação, constitui uma ação com a finalidade de “[...] possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação.” Assim, por meio da pesquisa colaborativa, buscamos entrar numa relação dialógica e de parceria com o professor da SAALP, no sentido de auxiliá-lo na

compreensão dos propósitos e concepções que orientam as ações no contexto da SAA e das possíveis necessidades de transformação.

Para o desenvolvimento das atividades colaborativas, foram utilizados diversos instrumentos, sendo os principais os textos teórico-metodológicos, os roteiros de discussão e as sessões reflexivas. Solicitamos ao professor a leitura dos textos:

- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010. p.35-59;
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.167-189;
- MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p.75-101.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010. Capítulos: A leitura tutorial como estratégia de mediação do professor; Aplicação da proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação.
- MENEGASSI, R. J. Uma nota sobre a leitura em voz alta (texto que faz parte do artigo Avaliação de leitura). In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010. p.101-105.

Juntamente com uma cópia desses textos, entregamos um roteiro de discussão que continha questões orientadoras da leitura e atividades que instigavam o professor a refletir acerca de sua prática em SAALP. Os textos e os roteiros foram tomados como objetos de discussão nas sessões reflexivas que ocorreram na própria escola, no momento da hora-atividade do professor. Nessas sessões, em conjunto com o professor, pudemos: a) discutir as diferenças entre os processos de formação e desenvolvimento do leitor; b) estudar as concepções e as etapas do processo de leitura e de escrita; c) levantar as características que devem apresentar as perguntas de leitura; d) analisar criticamente algumas atividades de leitura e escrita aplicadas em SAALP; e) avaliar e classificar as perguntas de leitura sugeridas para o trabalho em SAALP; f) produzir perguntas pertinentes para a SAALP; g) pontuar as características do gênero Resposta.

A produção de respostas posterior às ações colaborativas

Selecionamos para análise e discussão duas aulas em que o professor desenvolveu atividades referentes ao texto “Carroça vazia”, depois do trabalho efetuado com a leitura e a discussão dos textos teórico-metodológicos. Cada aula teve duração de 50min e contou com a participação de oito alunos.

Quadro 2 – Texto “Carroça vazia”

Carroça vazia

Certa manhã, meu pai, muito sábio, convidou-me a dar um passeio no bosque e eu aceitei com prazer. Ele se deteve numa clareira e depois de um pequeno silêncio me perguntou:

— Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?

Apurei os ouvidos alguns segundos e respondi:

— Estou ouvindo um barulho de carroça.

— Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia.

Perguntei ao meu pai:

— Como pode saber que a carroça está vazia, se ainda não a vimos?

— Ora, respondeu meu pai, é muito fácil saber que uma carroça está vazia por causa do barulho. Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz.

Tornei-me adulto e, até hoje, quando vejo uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta, tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: “Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...”.

RODRIGUES, Wallace Leal V. E, *para o resto da vida...* Matão, SP: O Clarim, s/d.

- a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?
- b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?
- c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?
- d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?
- e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?
- f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.

Fonte: Elaboração própria.

Ao partirmos da fase anterior à utilização do texto, constatamos que o professor promoveu atividades de pré-leitura, as quais, segundo Taglieber e Pereira (1997) e Solé (1998), têm por objetivos conduzir a motivação e, conseqüentemente, a construção de objetivos para a leitura, ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o conteúdo textual, bem como incitar a produção de previsões e de perguntas sobre o texto. Para tanto, propôs questionamentos a partir do título:

Episódio 2

Prof. – Antes de eu entregar o textos pra vocês... imaginem que o texto tenha esse título aqui... “Carroça vazia” (*escrevendo no quadro*)... aí eu pergunto... o que vem na cabeça?

L26 – Uma carroça vazia...

Prof. – Sim... uma carroça vazia... mas essa carroça está onde? ...que tipo de carroça é essa?... Onde ela está? Quando eu falo de carroça eu lembro de quê? Uma cidade... um centro?

L23 – Um sítio...

[...]

Prof. – Então quando temos um título... esse título já nos traz alguma informação... lembram do que falamos nas aulas anteriores? [...] então ilustração... título... a fonte de onde o texto foi tirado... me servem como pista para eu fazer umas previsões... então eu começo imaginar do que vai tratar esse texto... [...] Depois da leitura nós vamos ver se realmente essas previsões se confirmaram... ou seja... se aquilo que eu pensei realmente vai estar lá no texto... [...]

Podemos conferir, nessas interações iniciais, que o professor estimula a produção de previsões sobre o texto a partir de informações a respeito de fatos do cotidiano e do conhecimento de mundo, provocando a participação do aluno desde o início do processo e favorecendo as possibilidades de atenção e compreensão no momento da leitura. Além disso, traz esclarecimentos acerca da importância do título, além de estabelecer articulações entre a pré-leitura e a leitura, o que contribui para que o aluno institua uma finalidade para a leitura e compreenda a razão da atividade de pré-leitura.

Posteriormente às interações iniciais, o professor solicitou a leitura silenciosa do texto, momento em que os alunos tiveram o primeiro contato com o material e puderam constituir significados individuais para a leitura. As especificidades da leitura silenciosa e da leitura em voz alta foram abordadas nas ações colaborativas, demonstrando resultados satisfatórios, pois o professor aprendeu que nem todos os textos cabem a uma leitura em voz alta com muita eficácia; compreendeu também que para um texto como “Carroça vazia” a leitura silenciosa permite ao leitor ir formando uma imagem da descrição apresentada pelo narrador, propiciando-lhe a produção de sentido do texto (MENEGASSI, 2010b).

Após a leitura silenciosa, o professor voltou às previsões realizadas antes da leitura, recurso importante para ensinar o aluno a verificar e avaliar as hipóteses levantadas anteriormente:

Episódio 3

Prof. – E aí... aquelas previsões que fizemos... aquilo que nós imaginamos se confirmou ou não?

Alunos – Não...

Prof. – Não era lenhador?

Alunos – Não...

Prof. – Não estava vendendo nada?... Não tombou a carroça... por isso ela estava vazia?

Alunos – Não...

F8 – A carroça estava andando na estrada... fazendo um barulhão e daí o pai dele perguntou pro filho... se estava escutando um barulho... daí ele escutou o barulho de carroça...

Prof. – Ah! Então vamos lá... o professor vai ler o texto pra vocês...

Notamos, no retorno às predições realizadas, um esvaziamento da atividade desenvolvida antes da leitura, uma vez que o professor deteve-se apenas naquilo que não foi confirmado no texto – *“Não era lenhador?/ Não estava vendendo nada? Não tombou a carroça?”*, transformando a pré-leitura num jogo de acerta ou erra, sem finalidade do ponto de vista pedagógico. Conforme ressalta Solé (1998), as atividades antes da leitura, se não forem conduzidas de forma correta, desviando-se da temática e dos aspectos principais do texto, podem cansar os alunos ou não lhes proporcionar uma organização clara. Nesse sentido, na pré-leitura e na verificação das antecipações realizadas, devem ser sintetizados os elementos mais relevantes, que ajudarão os aprendizes a enfrentar a leitura e, conseqüentemente, produzir respostas mais coerentes às perguntas realizadas.

Outro aspecto que pode ser salientado refere-se ao fato de que diante do posicionamento do aluno F8, que procurou fazer um resumo do lido, mostrando a constituição de significados individuais para a leitura, o professor apenas manifesta concordância, proferindo um *“Ah!”*, mas não instiga o aluno a concluir o seu entendimento do texto, interrompendo-o para realizar a leitura. Ao interromper a réplica do aluno, o professor conduz a uma prática de leitura monológica, revelando dificuldades de articular as diferentes vozes que circulam em sala de aula.

Na sequência das atividades em SAALP, o professor procurou realizar a leitura compartilhada do texto, dizendo aos alunos: *“...Vou fazer algumas pausas e quero a participação de vocês...eu quero que vocês participem no sentido de dizer aquilo que vocês conseguiram entender...”*. A leitura compartilhada foi elemento de discussão nas ações colaborativas, sendo entendida como uma prática em que o professor e o aluno dialogam enquanto lêem o texto conjuntamente, formulam previsões e perguntas sobre o texto, avaliam as previsões realizadas, buscam respostas às perguntas, esclarecem dúvidas, resumem as ideias, relacionam as informações textuais com o conhecimento prévio armazenado (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2010a). Avaliamos que a prática desenvolvida pelo professor não correspondeu a uma leitura compartilhada e, sim, dirigida, visto que a condução da leitura foi de total responsabilidade do professor: apenas o professor realizou os questionamentos, ficando a cargo do aluno apenas respondê-los, sucintamente.

Percebemos, ainda, que os questionamentos realizados durante a leitura realizada pelo professor foram unicamente voltados ao significado das palavras no texto, por exemplo: *“O que é sábio para vocês?”*; *“O que quer dizer ‘com prazer’?”*; *“O que significa a palavra deteve?”*; *“O que é uma clareira?”*. Ao buscar somente os significados dos itens lexicais, a relação entre as informações textuais, a apreensão das ideias basilares e a compreensão global do texto ficaram obscurecidas, restringindo-se o envolvimento do aluno com a leitura. Notamos, assim, que os alunos participaram

de forma mais ativa no início da leitura, embora com respostas sucintas às perguntas formuladas pelo professor. No decorrer da leitura, a voz dos alunos foi cessando até que no final predominou apenas a voz do professor que, em vez de fomentar a reflexão e o raciocínio, optou por explicar o texto somente:

Episódio 4

Prof. – “tenho a impressão de ouvir a voz do meu pai dizendo: ‘Quanto mais vazia a carroça, mais barulho ela faz...’”... então o filho nesse sentido ele pegou pra vida dele algumas coisas que ele aprendeu com o pai lá no passeio... ele aprendeu alguma coisa com esse passeio... mesmo uma frase que o pai disse foi suficiente para ele imaginar aquela frase no dia a dia dele... pra vida dele... o que aquilo me serve... saber que uma carroça vazia faz muito barulho... então o filho depois desse passeio teve um ensinamento... o texto não é uma fábula... mas traz um ensinamento... então a gente tem que pensar nesse sentido o que esse texto quer nos ensinar...pra que ele serve na nossa vida... assim como o filho aprendeu alguma coisa com ele... ok? ... depois dessa leitura... comentários... espero que tenha esclarecido algumas dúvidas principalmente nessas palavras que a gente deu uma paradinha pra conversar...

Nessa exposição, o professor não instiga mais os alunos, formulando novas questões que poderiam ampliar o conhecimento, talvez desanimado pela pouca participação obtida. Apaga-se, nesse momento, o pressuposto básico da leitura compartilhada em sala de aula: a interação com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

Salienta-se, também, no Episódio 4, que o professor menciona algumas vezes que o filho aprendeu algumas coisas com o pai e que o texto traz um ensinamento, mas não debate com os alunos qual foi o aprendizado obtido pelo filho nem qual ensinamento é trazido pelo texto, aspectos que não explícitos na materialidade do texto, mas precisam ser construído por meio de inferências. O professor deixa transparecer, assim, a sua visão de que as inferências emergem naturalmente na leitura, não necessitando ser ensinadas em SAALP.

Em razão dos aspectos apontados, na prática de leitura, que é uma das estratégias inerentes ao planejamento das respostas, os alunos foram pouco incitados a analisar, relacionar informações, inferir, refletir e discutir a respeito do conteúdo textual.

Outra estratégia própria da etapa do planejamento da produção textual da resposta consiste na seleção de informações pertinentes à escrita. Entendemos que, para o gênero Resposta, essa seleção depende da modalidade da pergunta oferecida. Nesse sentido, as perguntas de resposta textual (MENEGASSI, 2010c), como a) e b) do questionário elaborado pelo professor, determinam que a escolha de informações seja pautada exclusivamente no texto. Já as perguntas de resposta inferencial (MENEGASSI, 2010c), como c) e d), definem que a escolha de informações advenha do diálogo entre o leitor, a pergunta e o texto. No caso de perguntas interpretativas, o elenco de informações depende de o leitor ir além do que leu e produzir palavras próprias (MENEGASSI, 2010c, 2011), conforme se constata na pergunta e). Ao planejar os exercícios seguindo essas modalidades, o trabalho docente evidencia a abordagem do processo da leitura –

reconhecimento, compreensão, interpretação e retenção (MENEGASSI, 2010d), discutido nas ações colaborativas, propiciando o desenvolvimento do leitor, bem como trabalha um nível crescente de complexidade na produção textual, já que parte de um processo de localização de informações, avança para o nível de produção de novas informações textuais, via o processo de inferenciação, até chegar ao nível de geração de palavras próprias. Desse modo, a organização e a sequenciação das perguntas mostram-se adequadas para o contexto da SAALP.

Para melhor orientar o aluno na seleção de informações apropriadas à produção, o professor fez alguns esclarecimentos aos alunos: *“Nós vamos fazer alguns exercícios... esses exercícios alguns vocês têm que voltar no texto... as respostas estão de acordo com o texto... e os outros são de interpretação... os de interpretação vocês encontram as respostas prontas no texto? [...] Interpretar é mostrar aquilo que aprendeu com o texto... no caso do texto que nós lemos, o filho não aprendeu alguma coisa!? Não interpretou aquela frase e colocou isso para a vida dele!?”*; *“pergunta de interpretação é baseada em meus conhecimentos e nas informações que o texto me traz... se o texto me deu várias informações mais aquilo que eu acho... aquilo que eu penso... mais as minhas informações... eu vou conseguir montar a minha resposta. Então tem respostas que você tem que voltar no texto... reler e respostas interpretativas... que são as opiniões de vocês...”*. Esses comentários dialogam com as leituras e discussões efetuadas nas ações colaborativas, nas quais buscou-se refletir o processo da leitura para que o professor adquirisse subsídios para desenvolver em SAALP um procedimento gradativo de apropriação dos sentidos possíveis no texto. Visualizamos, assim, que o professor mostra consciência das modalidades de perguntas, preocupando-se em diferenciar as perguntas de resposta textual das de resposta interpretativa.

Entretanto, parece que a necessidade de se prestar atenção ao ordenamento das perguntas, conforme defende Menegassi (2010c), não lhe ficou clara, conforme se constata no Episódio 5, quando o professor orienta os alunos, diante da dificuldade na execução da resposta inferencial:

Episódio 5

Prof. - Uma dica pra vocês... quando vocês estiverem fazendo prova... seja lá do que for... matemática... geografia... história ou português... tem vários exercícios pra fazer... chegou na letra c) igual essa aqui... que é a mais difícil... vocês demoram um pouco mais de tempo pra fazer... a coisa não está andando... você vai ficar ali até bater o sinal? ... É assim que faz? Não!! O que você faz? ...Pula a letra c) se está difícil... pula o exercício que está difícil e vai fazer os outros... resolve todos os demais e depois vocês voltam para aquele que está mais difícil... que vai precisar mais tempo para resolver...

Nessas instruções, o professor sugere que o aluno, diante da dificuldade, ignore a pergunta inferencial – *“Pula a letra c) se está difícil”* – e passe para a solução das outras, sendo uma delas inferencial e uma interpretativa. Entretanto, sem entender a pergunta c) – a qual requisita ao aluno explicar o que o filho aprendeu com a frase

“*Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz*” – o aluno não consegue responder as subseqüentes – as quais dependem da compreensão da pergunta c) – e, desse modo, não consegue avançar no processo da leitura. Portanto, o professor demonstra não ter assimilado que as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo. Nesse sentido, o professor ordenou as perguntas, referentes ao texto “Carroça vazia”, de forma adequada porque provavelmente repetiu o modelo proposto nos roteiros de discussão, sem tomar consciência do porquê do ordenamento e da sequenciação sugeridos.

No que se refere à caracterização do gênero Resposta – outra estratégia de planejamento para a produção da resposta – o professor pediu que as respostas dadas fossem completas, lembrando que a resposta completa é “*aquela em que eu pego parte da pergunta... uso lá na resposta e aí vou pra informação*”. Ainda, solicitou que os alunos lembrassem-se de que a resposta é sempre um pequeno texto e que deve ser iniciada com letra maiúscula. Esses esclarecimentos mostraram-se bastante positivos, evidenciando que a Resposta, após as ações colaborativas, passou a ser caracterizada como produção textual a ser ensinada nas aulas de Língua Portuguesa.

Na etapa da execução da produção escrita das respostas, em que os alunos executaram a tarefa de responder as perguntas de leitura, o professor auxiliou nas condutas de construção das frases, na organização da estrutura composicional do gênero, na coerência das informações apresentadas como também na articulação das informações com elementos coesivos, procedimentos indispensáveis quando se trata do contexto da SAALP.

Para a produção das primeiras questões – as de resposta textual, as ajudas do professor incidiram na construção composicional do gênero:

Episódio 6

Prof. – ‘O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?’... Lembre-se de alguns detalhezinhos... estou começando a responder... estou montando um pequeno texto... não estou? Início com o quê?

L26 – Com letra maiúscula...

Prof. – O que mais?

L23 – Deixo espaço para o parágrafo...

Prof. – Ok... A resposta é completa... Vou fazer com vocês aqui no quadro... O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente, ouviram um barulho. O que era este barulho?

A27 – Uma carroça...

Prof. – Vou escrever só isso? Quero resposta completa... Como faço então?

L26 – Era o barulho de uma carroça...

Prof. – O que mais posso escrever?

L23 - Eles ouviram o barulho de uma carroça

L23 – Eles... quem?

Prof. – O pai e o filho... Então... (*escrevendo no quadro com auxílio dos alunos*) O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça... Observem que a resposta direta seria só... uma carroça... Observem que “O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho” está na minha pergunta... Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada.

Confere-se, nesse diálogo, que o professor se detém na estrutura composicional da resposta, solicitando a resposta completa, que é novamente definida pelo docente como “*um pequeno texto*”, “*Resposta completa é quando eu pego parte da pergunta e daí vou pra informação que foi solicitada*”. Consideramos, todavia, que os dados textuais precisariam ser levantados e discutidos com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais fecundo com o texto e, conseqüentemente, réplicas mais ativas. Seria importante, então, o retorno à etapa do planejamento, com a releitura e discussão da passagem que dá origem à resposta, verificando-se, inclusive, se o aluno percebeu que é somente após a confirmação do pai “- *Isso mesmo, disse meu pai, é uma carroça vazia*” que é possível identificar o barulho ouvido pelos dois personagens. Assim, a articulação entre as etapas do planejamento e da execução, na escrita das respostas, poderia proporcionar maiores progressos no desenvolvimento da competência de leitura e de escrita do aluno de SAALP.

A falta de cuidado com as informações textuais – algo constatado na condução das atividades de pré-leitura, na leitura dirigida e na discussão oral do texto – pode ser verificado também na própria elaboração das perguntas de leitura. As perguntas de resposta textual referem-se apenas aos dados iniciais do texto, comprometendo a construção dos sentidos textuais, pois a localização de informações é concomitante e recursivamente utilizada pelo leitor durante todo o processamento do texto (MENEGASSI, 2010d).

Verifica-se que o descaso com o texto repercutiu na execução das respostas inferenciais e interpretativas. Os alunos demonstraram dificuldades na execução da produção escrita dessas modalidades de resposta, visto que, na fase de planejamento, houve pouca reflexão acerca do conteúdo do texto, não houve um trabalho efetivo com as informações textuais, aspecto imprescindível em se tratando do contexto da SAALP. O episódio 7 demonstra como o professor conduziu a produção da resposta à pergunta c):

Episódio 7

Prof. – No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que é lição?

(*Silêncio*)

Prof. – Teve um aprendizado... não foi? O filho não aprendeu? Ele era criança e foi no bosque passear com o pai... e depois diz lá... ‘me tornei adulto e ainda lembro dessas palavras’... teve uma lição que jamais esqueceu... o que ele aprendeu com a frase: ‘Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz?’

(*Silêncio*)

Prof. – Agora é uma resposta mais difícil de fazer... Afinal de contas... o que esse filho aprendeu com essa frase? Ele aprendeu alguma coisa, não foi? Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta... essa resposta não está totalmente pronta lá no texto pra você ir lá e encontrar... você tem que ler e organizar tua resposta com base no texto também... mas você pode tirar tua conclusão daquilo que ele aprendeu com aquilo... ele aprendeu carroça vazia faz muito barulho... o que é isso para a vida dele ? Que ensinamento trouxe? O que ele aprendeu com isso? Essa é uma das mais difíceis de fazer...

(Silêncio)

(...)

Prof. – Pensando assim... pessoas... em relação às pessoas... esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?

(Silêncio)

Prof. – Difícil essa né? L23, posso pegar a tua?

L23 – Não terminei... Agora que eu entendi...

Prof. – Agora que você entendeu a pergunta c)? O que você entendeu?

L23 – Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...

Prof. – Então a L23 respondeu que ele aprendeu que uma pessoa vazia é aquela não tem amor carinho, conseqüentemente, ela não vai ser tratada bem... certo!

[...]

Prof. – Vamos pensar juntos... o que é uma pessoa vazia?

L26 – Não tem amor... não tem carinho...

Prof. – Não tem carinho...O que mais? Leiam lá no final do texto (*olhando brevemente o texto*): trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...

No Episódio 7, diante do silêncio dos alunos às indagações, o professor refaz o questionamento, “[...] *esqueçam a carroça ... transforme isso pra nossa convivência social... com as pessoas... o que o homem aprendeu?*”, ao que L23 responde “*uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...*”, resposta aceita pelo professor, mas distanciada da discussão proposta pela pergunta e pelo texto. As dificuldades obrigam o professor a solicitar que os alunos retomem as informações textuais, as quais foram negligenciadas durante a etapa de execução das respostas textuais: “*Tá lá no finalzinho do texto umas pistas... como você vai fazer... você vai reler o final do texto... e aí montar sua resposta...*”, demonstrando-se que a execução das respostas inferenciais e interpretativas depende da execução bem sucedida e direcionada de respostas textuais.

Em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos, constatamos que a preocupação com a produção de respostas completas, exigidas na produção das respostas textuais, deixa de existir. O professor se deteve exclusivamente nos aspectos da temática, neste segundo momento, deixando de explorar a estrutura composicional da resposta.

A etapa da revisão, que consiste na avaliação crítica do texto produzido, com vistas a propiciar o crescimento textual, ocorreu durante e logo após a execução das respostas. Como esse processo ainda não se mostrava amadurecido nos alunos da SAALP, a revisão foi efetuada a partir da perspectiva do professor, que além de identificar problemas, tecer comentários e dar direcionamentos para a reescrita, instigou constantemente os alunos a interagirem com o próprio texto, dizendo-lhes: “*Quando você termina a resposta... leia tudo de novo e aí você já acha o erro*”; “*Leia a resposta pra ver se é isso mesmo que você precisava dizer...*”. Assim, por meio dessas orientações, o professor buscou ensinar o próprio aluno a levantar os aspectos a serem alterados, o que, segundo Menegassi (2010e), constitui a estratégia ideal de revisão, que precisa ser trabalhada nos alunos de SAALP para que eles possam, futuramente, assumir a posição de autocorretores competentes de seus textos.

Constatou-se que as diferentes modalidades de respostas trabalhadas em SAA proporcionaram diferentes pontos de vista no processo de revisão. Assim, enquanto que nas respostas textuais a revisão evidenciou a estrutura composicional do gênero, nas respostas inferenciais e interpretativas evidenciou o conteúdo textual.

No que se refere à revisão das respostas textuais, o professor voltou a preocupação para a resposta completa da pergunta b) “*O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?*”:

Episódio 8

Prof. – (após ler o que o aluno havia escrito) Olha, aqui, L26. Você deu a resposta direta. É resposta direta que o professor está pedindo?

L26 – Não...

Prof. – Você não usou nada da pergunta... vamos fazer a resposta completa? ... A pergunta é o pai chegou à conclusão... chegou a conclusão de quê?

L26 – Que a carroça estava vazia...

Prof. – E como ele chegou a conclusão de que a carroça estava vazia?

L26 – Ela fazia muito barulho...

Prof. – Então como fica a resposta?

L26 – Chegou a conclusão...

Prof. – Quem chegou à conclusão?

L26 – O pai...

Prof. – Então... o pai chegou a conclusão de que a carroça estava vazia porque... (o professor pede a L26 que termine a resposta sozinho).

Nota-se que, inicialmente, o professor chama a atenção para um problema de produção: “*Você deu a resposta direta*”; “*Você não usou nada da pergunta*”, deixando claro para o aluno o que deveria ser revisto. Então, propôs ao aluno alterar a forma de seu texto: “*Vamos fazer a resposta completa?*”, usando, para tanto, a 1ª pessoa do discurso “*você*”, com intuito de instaurar o processo dialógico com mais aproximação entre os papéis de professor e aluno. Na sequência, orientou o aprendiz nos procedimentos para

a melhoria do texto, com a retomada o que foi solicitado na pergunta: “*A pergunta é o pai chegou à conclusão...*”, e outros questionamentos – “*...chegou a conclusão de quê?*; “*E como ele chegou a conclusão de que a carroça estava vazia?*”. Verifica-se a dificuldade do aluno no processo de reescrita, quando o professor indaga: “*Então como fica a resposta*” ao que o aluno responde “*chegou a conclusão*”, exigindo do professor um novo questionamento – “*Quem chegou à conclusão?*”, e o auxílio na elaboração formal da resposta: “*então... o pai chegou a conclusão de que a carroça estava vazia porque...*”. Esses aspectos apontam que no contexto da SAALP a revisão textual implica ensino, persistência, orientação, exercício, prática, tentativas.

Na revisão das respostas inferenciais e interpretativas, as ações do professor se voltaram ao conteúdo temático, conforme se exemplifica no episódio 9:

Episódio 9

Prof. - Na letra d)... “O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?”... aí você colocou... “a carroça é muito mais barulhenta”... tá falando da comparação com uma pessoa... então não é da carroça que você vai falar... você pode até citar...então vamos lá... a pessoa é muito mais barulhenta...fala demais... pode até escrever aí... e no finalzinho do texto temos outras informações... o texto traz mais dicas...olhe aqui... “interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta”... tem todos esses defeitos mais aquilo que você interpretou...outra coisa... cada palavra que você coloca você separa por vírgulas e o “e” vai lá no final...

Nessa situação, o professor inicia a revisão mostrando o problema na produção: “*aí você colocou... ‘a carroça é muito mais barulhenta’... tá falando da comparação com uma pessoa... então não é da carroça que você vai falar...*” e, em seguida, orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita (MENEGASSI, 2010e). Assim, para dar coerência ao texto, conduz o aluno a substituir o termo “carroça” por “pessoa”: “*... então não é da carroça que você vai falar... você pode até citar... então vamos lá... a pessoa é muito mais barulhenta...*” e para completar informações que não foram integralmente apresentadas ao leitor, orienta o aluno no uso da operação de acréscimo: “*e no finalzinho do texto temos outras informações... o texto traz mais dicas...olhe aqui... “interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta”... tem todos esses defeitos mais aquilo que você interpretou...*”. Nota-se que a realização da operação de acréscimo de informações exigiu uma nova revisão textual, dessa vez, voltada para o elemento gráfico e para o uso do conectivo: “*cada palavra que você coloca você separa por vírgulas e o “e” vai lá no final...*”.

A partir das modificações sugeridas e orientadas pelo professor surgiu a reescrita das respostas, corroborando a visão de Menegassi (2010d), de que revisão e reescrita são etapas indissociáveis.

Após os alunos responderem as perguntas, o professor solicitou que alguns lessem as respostas dadas. Nesse momento, ele comentou as respostas, sugeriu complementos,

comparou diferentes respostas surgidas. Houve, portanto, a momento de divulgação das produções textuais, momento imprescindível de uma prática de produção pautada numa concepção dialógica de linguagem.

Apresentamos as respostas dadas pelo aluno A27 às perguntas referentes ao texto “Carroça vazia”, relembando que o professor prestou auxílios aos alunos, de forma individual e/ou coletiva, nas etapas de execução, revisão e reescrita e que corrigiu os desvios ortográficos de algumas produções:

- a) O pai e o filho estavam passeando no bosque e, de repente ouviram um barulho. O que era este barulho?
A27 – O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.
- b) O pai, depois de ouvir com atenção, disse que ela estava vazia. Como ele chegou a essa conclusão?
A27 – O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.
- c) No passeio, o filho teve uma lição que jamais esqueceu. O que ele aprendeu com a frase: “Quanto mais vazia a carroça mais barulho ela faz”?
A27 – Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.
- d) O filho comparou uma carroça com uma pessoa. Quais os defeitos que uma pessoa “vazia” pode ter?
A27 – Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.
- e) O que posso fazer para não ser comparado com uma “carroça vazia”?
A27 – Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.

Constata-se que as respostas dos alunos refletem a condução do professor com trabalho com o processo de leitura e de escrita na SAALP, caracterizando-se como produções textuais e não apenas como fragmentos ou palavras soltas que servem para informar o cumprimento de uma obrigação escolar.

Para as perguntas a) e b) de resposta textual, o aluno apresenta respostas completas, seguindo as orientações do professor. Assim, para responder a pergunta a), repete a estrutura temática da pergunta – “*O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho*” e, em seguida, fornece a informação requerida, selecionando-a do texto – “*de uma carroça*”.

Para as perguntas de resposta inferencial e de resposta interpretativa, A27 apresenta estruturas abreviadas, apresentando apenas os dados solicitados na pergunta, visto que a manifestação temática se dá apenas no comando. Cite-se, como exemplo, a resposta para pergunta d) – “*Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal*

educada e ruim.”, em que o tema “*defeitos que uma pessoa ‘vazia’ pode ter*”, presente na pergunta, não é recuperado na resposta. Isso ocorreu porque, durante as etapas de execução, revisão e reescrita das respostas inferenciais e interpretativas, o professor deixou de requisitar a resposta completa, aceitando passivamente os textos abreviados elaborados pelos alunos, para prestar auxílios na seleção e organização das informações pertinentes à produção das respostas.

Quanto ao conteúdo temático, o aluno A27 demonstra por meio das respostas a interação com o texto e com as discussões realizadas em sala de aula. Assim, traz para as respostas a exposição do aluno L23, no Episódio 7 – “*Ah... tipo assim... uma pessoa vazia é que não tem amor... carinho... não vai ser tratada bem...*”, as orientações do professor, também no Episódio 7 – “*Leiam lá no final do texto (olhando brevemente o texto): trata com grossura as pessoas... fala demais... interrompe as pessoas...*”, como também as informações textuais – “*uma pessoa falando demais, gritando (no sentido de intimidar), tratando o próximo com grossura inoportuna, prepotente, interrompendo a conversa de todo mundo, querendo demonstrar que é a dona da razão e da verdade absoluta*”. Na posição responsiva, o aluno, portanto, apropria-se ativamente dessas “palavras alheias”, acrescenta a essas palavras os seus conhecimentos e as suas vivências, convertendo-a em “palavra própria alheia”, para então suscitar um novo dizer, a “minha palavra” (BAKHTIN, 1979/2003). Emerge, assim, nas respostas as palavras próprias, como exemplo a referente à pergunta c) : “*Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras*”, a qual já que apresenta um caráter criativo, demonstrando uma posição de réplica manifestada no diálogo.

Após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o professor ofereceu a última questão: “*Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.*”. Explicou aos alunos que, para respondê-la, seria preciso “*... pegar as informações que você já escreveu [...] então na letra f) você só vai reunir as informações anteriores [...] são coisas que você já escreveu [...] agora você vai juntar essas informações e vai montar um novo texto... só que com as informações que você já tem [...] eu não vou inventar mais nada... eu só vou reunir as informações...*”. Para que os alunos entendessem o objetivo dessa questão, apresentou o seguinte exemplo: “*se eu pegar a resposta da letra f) e sair no corredor... encontrar uma pessoa e ler a resposta pra ela... essa pessoa tem que conseguir entender o texto*”. Nota-se que a explicação e a exemplificação do professor seguem a metodologia defendida por Menegassi (2010c, 2011), objeto de discussão nas ações colaborativas, a qual orienta o trabalho com a “resposta-final” (RODRIGUES, 2013, p. 165), em que se reúnem em uma só resposta todas as informações apresentadas nas respostas anteriores. Observa-se, porém, que a questão formulada não deixa explícita essa pretensão, ao solicitar apenas que o aluno escreva o que entendeu do texto, com base nas respostas anteriores. Como a pergunta não foi construída adequadamente, o professor precisou repetir algumas vezes as explicações a respeito do que era preciso fazer como resposta, bem como orientar individualmente os alunos na produção.

Tomamos como fio condutor das discussões a resposta dada pelo aluno A27, como amostra representativa:

Respostas anteriores:

- a) O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça.
- b) O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho.
- c) Aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras.
- d) Pode ter defeito, sem paixão, sem amor e com mentiras, mal educada e ruim.
- e) Para não comparar como uma carroça vazia tem que ser carinhoso, amoroso, bondoso e não ofender os amigos.
- f) Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.
- O pai e o filho estavam passeando e ouviram um barulho de uma carroça. O pai chegou a conclusão que a carroça estava vazia porque fazia muito barulho. **O filho** aprendeu que na vida existem pessoas que se parecem com uma carroça vazia, pois são mal educadas, falam demais e são grosseiras. **O filho comparou uma carroça com uma pessoa que não tem amor, fala mentiras e ofendem os amigos.** Para não **sermos** como uma carroça vazia **temos** que ser carinhoso, **amoroso**, bondoso e não ofender os amigos.

Verifica-se que o aluno segue as explicações do professor para a produção da resposta-final, portanto aproveita todas as respostas conferidas às perguntas de leitura e, a partir da justaposição, ordena-as em um novo texto. Assim, a resposta-final apresenta a afirmação inicial extraída do texto: *“O pai e o filho estavam passeando e ouviram o barulho de uma carroça. O pai disse que era uma carroça vazia porque estava fazendo muito barulho”*; a explicação sobre essa afirmação: *“O filho aprendeu que uma carroça vazia que é igual a uma pessoa vazia. A pessoa vazia é muito barulhenta, fala demais, é grossa, que interrompe”* e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor: *“Para não ser comparada com uma carroça vazia tenho que ser uma pessoa boa, saber escutar e não ser grossa”*. Para formar um todo significativo, o aluno necessitou fazer algumas adaptações linguísticas: explicitar o sujeito da primeira oração do terceiro período, reorganizar o terceiro período de modo a deixar clara a comparação trazida pelo texto, marcar seu posicionamento com o uso da primeira pessoa verbal (“sermos”; “temos”), eliminar palavras que expressam a mesma ideia (“amoroso”), dando mostras de um leitor em processo de construção de sua autonomia de leitura e de escrita.

Entendemos que essa estrutura trabalhada pelo professor tornou-se bastante eficaz para o contexto da SAALP, uma vez que rompe com o trabalho fragmentado de leitura e produção de respostas em sala de aula, em que o aluno é convocado a

responder várias perguntas, sem muitas vezes perceber a relação entre elas e sem conseguir reconstituir nele “a organização do pensamento realizado durante a leitura” (RODRIGUES, 2013, p.63).

Verificamos que alguns alunos desconsideraram as explicações e orientações do professor e atentaram-se somente para o comando: “*Com base nas informações dadas nas respostas anteriores, escreva o que você entendeu do texto.*”. Surgiram-se, assim, respostas que somente explicitam o que o aluno compreendeu do texto. Por exemplo: “*Eu entendi que uma pessoa vazia não tem nada de uma pessoa bom por isso tem que dar amor e também quanto mais coisas ruins a pessoa faz maior é o pecado e também vai ficar vazia triste e sozinha*” (L23).

Assim, além de orientar individual e coletivamente os alunos, é preciso oferecer um comando adequado para a produção da resposta-final. Consideramos que a pergunta sugerida por Menegassi (2010c, 2011), “De que trata o texto?”, mostra-se mais adequada para essa metodologia de trabalho.

Resultados comparativos e considerações finais

Para que possamos estabelecer uma melhor comparação entre o trabalho docente com as respostas anteriores às ações colaborativas, sem qualquer interferência teórica e metodológica da pesquisa, e o trabalho desenvolvido após as ações colaborativas, com suporte teórico e metodológico a respeito dos processos de leitura e de produção textual, elaboramos um quadro comparativo, a partir do qual podemos visualizar os avanços alcançados e as lacunas ainda persistentes no trabalho com as respostas em SAALP.

Quadro 3 – Resultados comparativos

PLANEJAMENTO

a) Anterior às ações colaborativas

- As discussões encaminhadas pelo professor não se articulam com o conteúdo do texto;
- solicita-se apenas a leitura em voz alta; não há leitura compartilhada;
- não se exploram os sentidos construídos pelos alunos a partir da leitura;
- os questionamentos orais buscam uma única resposta, que deve ser breve;
- as perguntas oferecidas para a produção das respostas são repetições das perguntas realizadas na discussão oral do texto;
- oferecem-se apenas perguntas interpretativas;
- as perguntas são direcionadas para a interpretação pretendida pelo professor;
- desconsideram-se as etapas do processo da leitura;
- não se desenvolve qualquer orientação específica acerca do gênero, nos aspectos de conteúdo temático, estilo e construção composicional;
- ignora-se um pressuposto básico da leitura crítica: a interação com o texto.

b) Posterior às ações colaborativas

- Estimulam-se as previsões a respeito do texto; estabelecem-se relações entre a pré-leitura e a leitura; entretanto, as perguntas feitas não se centralizam nas ideias centrais do texto;
- solicita-se a leitura silenciosa; realiza-se a leitura dirigida, enfatizando-se os significados de itens lexicais do texto;
- não se realizam questionamentos orais de modo a verificar os sentidos construídos pelos alunos; há apenas uma explicação do professor;
- o professor mostra dificuldades de trabalhar e estimular as contrapalavras do aluno;
- propiciam-se perguntas de resposta textual, de resposta inferencial e de resposta interpretativas;
- levam-se em conta as etapas do processo de leitura, na formulação das perguntas;
- orienta-se o aluno quanto à modalidade das perguntas oferecidas;
- orienta-se o aluno na construção composicional, solicitando-lhe a resposta completa.

EXECUÇÃO

a) Anterior às ações colaborativas

- Não são dadas orientações para que os alunos realizem a produção das respostas.

b) Posterior às ações colaborativas

- Orienta e intervém na execução de respostas textuais completas;
- auxilia os alunos na compreensão do enunciado e a selecionar as informações nas respostas inferenciais e interpretativa;
- há pouca ênfase às informações textuais, o que acarretou dificuldades na execução das respostas inferenciais e interpretativas;
- o ordenamento necessário das perguntas é desconsiderado nos auxílios prestados aos alunos.

REVISÃO

a) Anterior às ações colaborativas

Não ocorre.

b) Posterior às ações colaborativas

- Ocorre durante e logo após a execução das respostas;
- é efetuada a partir da perspectiva do professor;
- diferentes modalidades de respostas propiciam diferentes pontos de vista no processo de revisão: nas respostas textuais, a revisão evidencia a estrutura composicional do gênero; nas inferenciais e interpretativas, evidencia o conteúdo textual;
- o professor chama a atenção para o problema na produção;
- propõe ao aluno alterar a forma de seu texto;
- orienta o aluno no uso das operações linguístico-discursivas próprias do processo de reescrita, priorizando o acréscimo e a substituição.

REESCRITA

a) Anterior às ações colaborativas

Não ocorre.

b) Posterior às ações colaborativas

- Surge a partir das modificações sugeridas na etapa da revisão;
- a operação de acréscimo na reescrita implica nova revisão;
- há um momento para a divulgação das respostas.

Fonte: Elaboração própria.

Constata-se que ocorreram avanços nas condutas do professor no trabalho com o processo de produção das respostas. Houve uma maior aproximação entre o texto e o aluno, propiciada pelas perguntas na fase de pré-leitura, na leitura dirigida e nas próprias perguntas oferecidas para a produção das respostas escritas. Assim, a leitura, após as ações colaborativas, apresentou-se como um processo de interação entre texto e leitor, diferentemente da prática anteriormente às ações colaborativas, em que leitura se mostrava, apenas, como decodificação de letras em sons e meio de ocupar o tempo do aprendiz.

Os procedimentos no trabalho com a Resposta explanam, também, as etapas do processo de produção textual – planejamento, execução, revisão e reescrita (MENEGASSI, 2010d), diferentemente da prática anteriormente às ações colaborativas, quando algumas etapas, embora conceptualmente inerentes ao processo de produção, foram negligenciadas.

A partir do trabalho desenvolvido, alguns direcionamentos a serem dados para a condução do processo de produção textual de respostas na SAALP puderam ser demarcados, partindo-se do pressuposto de que os processos de leitura e de escrita não podem ser dissociados na abordagem do gênero em sala de aula:

- a. provocar, na fase de pré-leitura, a participação do aluno desde o início do processo, enfatizando as ideias principais do texto e, assim, permitir a progressão de informações do leitor e a produção das respostas, após a leitura do texto;
- b. estabelecer relações entre as atividades de pré-leitura e a leitura;
- c. solicitar a leitura silenciosa dos alunos, anteriormente à leitura em voz alta;
- d. estimular a participação reflexiva do aluno por meio da prática de leitura compartilhada;
- e. propiciar, após a leitura, discussões acerca do conteúdo do texto;
- f. conduzir, por meio das perguntas, os alunos à produção de respostas textuais, inferenciais e interpretativas, atrelando-as às etapas do processo da leitura;
- g. trabalhar as perguntas de respostas textuais ao longo de todo o processo de leitura, não sendo referentes ao início do texto apenas;
- h. levantar e discutir as informações textuais com os alunos, de modo a possibilitar-lhes um diálogo mais aprofundado com o texto e réplicas mais ativas;
- i. atentar, no trabalho com a resposta inferencial, às perguntas referentes à etapa anterior da leitura – a etapa de localização de informações, como também aos auxílios dados ao aluno durante o processo da leitura;
- j. solicitar a produção de respostas completas;
- k. auxiliar, no processo de produção das respostas, aos alunos, quanto ao modo de se estruturar as respostas;
- l. propiciar a revisão e a reescrita das respostas;
- m. proporcionar um momento para a divulgação das respostas entre os alunos.

Os resultados das análises apontam para a necessidade de se fornecer ao professor de SAALP subsídios teóricos e orientações metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita, bem como acompanhar e orientar a sua prática pedagógica nesse contexto específico de ensino, oferecendo-se ao professor uma base para repensar as escolhas e seu significado em relação aos objetivos e metas propostos e à aprendizagem dos alunos.

ANGELO, C.; MENEGASSI, R. The written production and the teacher's work in the support classroom. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.475-506, 2016.

- *ABSTRACT: This paper approaches the written production process of the "answer" text genre on the teacher's practice in a Support Classroom for Portuguese Language Learning (SAAPL, in Portuguese) - 6th grade of a regular public school in the South-Central region of Parana State - Brazil. Based upon the concepts discussed by Bakhtin Circle and the Applied Linguistics contributions in relation to reading and written production, the work presented here aimed to attend and analyze a teacher's practice in this context. The data gathering occurred before and after some theoretical and methodological interventions with the teacher in a*

collaborative way, providing theoretical support and guided discussions about reading and written processes and their implications for the Portuguese language teaching and learning processes. The results indicate the necessity to provide the SAAPL teacher with theoretical and methodological support in relation about processes involved, as well to supervise and guide his/her practice during the work with the answer in this particular context.

- **KEYWORDS:** *Written answer. Support Classroom for Learning. Continuous teacher formation.*

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Manifestações da compreensão responsiva na leitura. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/14>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia, enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003. p.01-09.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 59-85.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Org.). **Linguagem e(m) interação-Línguas, literaturas e educação**. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010a. p.41-63.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010b. p.87-106.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010c. p.167-189.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: Eduem, 2010d. p.35-59.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010e. p.75-101.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis lingüísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1998.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 165-181, 2007.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos**: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, A. M. da. O tema como constitutivo do gênero resposta interpretativa: um estudo da responsividade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1. ; COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 4., 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/382.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

TAGLIEBER, L. K.; PEREIRA, C. M. Atividades de pré-leitura. **Gragoatá**, Niterói, v.2, p.73-92, 1997.

Recebido em setembro de 2014

Aprovado em janeiro de 2015

A AUTORIA, O DISPOSITIVO E A ÉTICA: OS LIMITES DA (DES)SUBJETIVAÇÃO NA ESCRITA

Atilio BUTTURI JUNIOR*

- RESUMO: Este texto tem como objetivo oferecer uma releitura do conceito de autoria de Michel Foucault, definido e comentado a partir de três textos fundamentais: *A Arqueologia do Saber, O que é um autor?* e *A Ordem do Discurso*. A hipótese é de que a autoria pode ser lida como um dispositivo – o dispositivo da autoria ou autorial – e que, dessa perspectiva, pode ser problematizado a partir do conceito de resistência e da preocupação ética do chamado “último Foucault”. Para defender tal hipótese, recorre-se inicialmente à descrição do conceito do dispositivo e do conceito de autoria, na arqueogenealogia e segundo alguns comentadores. Depois, traça-se uma discussão entre o dispositivo da autoria e as possibilidades de resistência e de criação subjetiva, presentes em conceitos como *epimeleia heautou*, crítica ou dessubjetivação. Por fim, sugere-se que o dispositivo da autoria pode ser lido ainda foucaultianamente, desde que segundo a ordem de uma política e de uma luta agonística entre os viventes e os dispositivos.
- PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Dispositivo. Arqueogenealogia. Michel Foucault.

Introdução

“O que é autorar?”, eis uma pergunta que, ao menos desde a última metade do século XX, tem marcado tanto o campo dos estudos da linguagem (em particular) quanto as ditas “humanidades” e a filosofia. Desde a alardeada morte do autor, engendrada pela escritura hexagonal dos anos sessenta e setenta, até a politização do papel da autoria em teorias contemporâneas, a relação entre os dispositivos da escrita e a produção de formas mais ou menos livres, mais ou menos criativas de um sujeito escrever e inscreve-se como autor, ainda surge como uma problematização sobre qual cabem interrogações de várias ordens.

Neste texto, pretendo reativar a problematização foucaultiana da autoria seguindo algumas premissas éticas aventadas pelo francês em seus textos tardios (FOUCAULT, 2006, 2009c, 2010, 2011, 2013a) A hipótese a ser defendida é de que há, entre a

* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina - Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis – SC – Brasil.
88040-900 - atilio.butturi@ufsc.br

aparição da problemática do autor – seja como função autor, seja como procedimento de ordenação discursiva (FOUCAULT, 2015, 2012, 2002) – e os deslocamento da arqueogenealogia em direção à ética, uma distopia produzida no discurso foucaultiano, cuja importância reside em vislumbrar um procedimento de autorar que, menos que uma função codificada dos dispositivos, funcionaria estrategicamente deslocando as possibilidades subjetivas, segundo formas mais livres e críticas.

Dito de outro modo, para além das descrições da função autor na discussão arqueogenealógica, o objetivo é observar de que forma o chamado “último Foucault” e a possibilidade da produção ética do si mesmo podem lançar novas luzes ao questionamento da autoria, no sentido de pensá-la segundo a modalidade de uma “experiência-limite” ou de um “escritismo de si” e de uma das formas de criação diante dos dispositivos do poder-saber. Autorar, em última medida, poderia ser entendido como um procedimento de dessubjetivação e de resistência e, nesta esteira, de construção de deslocamentos dos próprios dispositivos – contrariamente às hipóteses centradas, até a década de setenta, na circunscrição e na censura de um poder jurídico-legal (que o próprio Foucault, como se verá adiante, veio a denegar).

Para tanto, o texto tem início com a apresentação do conceito de dispositivo, em sua acepção foucaultiana e nas leituras que recebe, notadamente de Giorgio Agamben, mais recentemente. A partir daí, recorre-se à uma revisão geral do itinerário do conceito de autor (função, procedimento, categoria antropológica) na arqueogenealogia para, finalmente, assumir a hipótese, sugerida por Roger Chartier, de que a autoria configuraria um dispositivo, que aqui passo a chamar de dispositivo da autoria ou de dispositivo autoral. Na parte final do trabalho, estabeleço um confronto entre a experiência da escrita do próprio Foucault e sua problematização da *epimeleia heautou* e da crítica kantiana, por um lado, e a circunscrição que a discussão foucaultiana mais conhecida da autoria exige, por outro. Nesse caso, então, passo a fazer a defesa da tese, junto a Judith Butler (2015), de que é no modelo de escritura e de liberdade que o arqueogenealogista pretende para si é que residiria uma nova forma, estratégica e dessubjetivada, de autoria.

O dispositivo, o sujeito e a resistência

O conceito de dispositivo foi utilizado por Michel Foucault em diversas ocasiões durante o período que se convencionou chamar como a “analítica do poder” (MACHADO, 2009; DREYFUS; RABINOW, 1995). Ainda que um dos capítulos de *A Vontade de Saber* carregue o título de *O dispositivo de sexualidade* (FOUCAULT, 2009b), é numa entrevista à *International Psychoanalytical Association*, em 1977, que o francês elabora, em linhas gerais, o que compreende pelo conceito:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas

administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos a do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. [...] Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudança de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. (FOUCAULT, 2009a, p.244).

Foucault (2009a) ainda afirma que a constituição dos dispositivos obedeceria a dois processos: um, de “sobredeterminação funcional” em relação à dispersão de seus elementos e aos demais dispositivos; outro, de “preenchimento estratégico”, entendido como o mecanismo plástico de reutilização dos dispositivos a partir de novas urgências históricas.

Um dispositivo seria uma rede complexa e relacional, constituídos: de um campo de visibilidades, que permite fazer emergir objetos que se dão a ver conforme critérios específicos; de um campo de enunciações, que estratificam o visível em regimes de dizer possíveis; de linhas de força, relacionadas ao poder-saber e às estratégias e às urgências a que ele responde (DELEUZE, 1990). Num dispositivo, portanto, ocorre o que Foucault (2012) sugeria a respeito das “formações discursivas” e suas regras de formação (de objetos, de conceitos, de estratégias). Como aponta Deleuze, em sua leitura do dispositivo foucaultiano, um dispositivo ainda seria responsável pela formação de duas linhas, devidamente tensas e relacionadas: de objetivação, produzindo vontade de verdade e sujeitos; de subjetivação, resistindo e recriando novas linhas, dispositivos-outros e formas mais (ou menos, no limite) criativas de ser um si-mesmo (DELEUZE, 1990).

O que chama atenção no conceito de dispositivo é, portanto, a centralidade que o conceito dá à produção da tríade poder-saber-sujeito no percurso da arqueogenealogia. Isso corresponde a dizer que o pertencimento ao dispositivo é a condição da ação e a possibilidade de deslocamento deste solo sobre o qual nos produzimos e que é a possibilidade de qualquer produção de si – mais ou menos livre. Ligado ao problema da política, no dispositivo *não se trata mais de aparelhos de Estado e de sua exigência ideológica de ser sujeito, à Althusser (1980)*. Foucault (2009a) já havia afirmado que o dispositivo obedecia a duas regras contrárias a uma teoria do poder central e a qualquer dependência “em última instância” à infra-estrutura econômica. Assim é que afirma que há distribuições e apropriações do saber que se deslocam continuamente e em diversos

níveis (“Regra das variações contínuas”) e que há um duplo condicionamento entre estratégias globais e táticas locais num dispositivo (“Regra do duplo condicionamento”).

Destarte, um dispositivo não tem o mesmo funcionamento de um aparelho, justamente porque a teoria do poder que sustenta sua existência teórico-prática é de outra ordem. Em Foucault, a cabeça do rei foi cortada e em seu lugar estabeleceu-se uma problemática do poder que funciona segundo vetores de força, numa rede de relações microfísicas e intercambiáveis, capazes de engendrar diferença, deslocamento e outras multiplicidades. Neste caso, o reino é da micropolítica e o dispositivo é, pois, o conceito operacional exigido por essa anatomia política do poder: “Trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças.” (FOUCAULT, 2013b, p.29).

Como afirma a partir de *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2013b), o poder com que opera a arqueogenealogia não é da ordem da propriedade, mas de táticas e estratégias móveis, que passam por sujeitos, grupos, maquinarias. Outrossim, o poder também não passa a ser subsumido pela repressão ou pela proibição, mas aparece como um constante investimento, de vetores contrários ou similares. Foucault (2013b, p.30) sugere que é preciso renunciar “[...] à oposição violência-ideologia, à metáfora da propriedade, ao modelo do contrato e da conquista; [...]”. Sua tese é de que há uma “anatomia política”, na medida em que é o próprio corpo que se deixa atravessar pelo poder, ora dócil, ora resistente.

A dependência entre uma teoria microfísica do poder e o conceito de dispositivo é discutida de forma exemplar por Giorgio Agamben. Para o filósofo italiano, “dispositivo” corresponde a um termo técnico essencial ao pensamento foucaultiano, não obstante a ausência de uma caracterização teórica precisa. Agamben (2014) faz notar justamente a relação entre os dispositivos e os viventes, como apontava Foucault. O italiano recorre, para isso, a uma breve genealogia do termo. De início, mostra a marca da fratura metafísica da *oikonomia* entre o segundo e o sexto séculos da Igreja. A “administração do *oikos*”¹ exige uma separação incorporada na Trindade: enquanto Deus está no plano ontológico, Cristo figura como aquele que governa, que administra. A esquizofrenia está armada em tal separação, visto que esta *oikonomia* cristã exige uma separação entre a ação política (na figura de Cristo) e o Ser (Deus, que não se detém nas questões da práxis).

É dessa “herança teológica” (AGAMBEN, 2014, p. 36) que se formula o conceito em Foucault: uma atividade pura de constituição dos sujeitos sem relação ao ser. O italiano aproxima a etimologia de dispositivo (“dis-ponere”) do que Heidegger definiu como *Gestell*: o modo pelo qual o desvelamento do mundo é dado ao homem. Em *A questão da técnica*, Heidegger (2007) pontua que a essência da técnica moderna não é nada de técnico, mas a possibilidade de cálculo e arranjo do mundo dos viventes em relação à condição de faticidade: “A essência da técnica repousa na armação.”

¹ *Oikonomia* diz respeito à administração do *oikos*, a casa (AGAMBEN, 2014).

(HEIDEGGER, 2007, p.387), inferida como uma condição sempre-já de existência dos viventes. Todavia, na filosofia da *Gestell*, tratava-se de inteligir duas questões, aproximadas mas não idênticas: dispor do mundo como ser-no-mundo (a que Heidegger chamará de *Dasein*) é participar do mundo da técnica em sua positividade; no entanto, o modo pelo qual a técnica atual existe (no século XX) é o do cálculo do mundo e da metafísica, portanto, negativo e perigoso.

Agamben (2014, p.37) observa a estreita relação entre essas séries de discursos sobre a relação dos homens que vivem e o mundo. Em comum, a *oikonomia* cristã, a *Gestell* e o *dispositivo* revelam “[...] um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar, num sentido que se supõe útil, os gestos e os pensamentos dos homens”. A partir dessa aproximação, o autor passa a fazer distinções em relação ao dispositivo foucaultiano.

É neste momento que o texto de Agamben aponta que da relação entre os dispositivos e os corpos vem à tona um terceiro elemento, mediano: o sujeito. No mundo contemporâneo, dada a multiplicidade dos dispositivos, a categoria de subjetividade tem, necessariamente, que perder a sua força, pois são muitos os “processos de subjetivação” (AGAMBEN, 2014, p.40). A “armação” do contemporâneo exige, então, a perda de uma consistência subjetiva e, no limite, o questionamento da consistência que esta subjetividade detinha até então, por aquilo que, via Foucault, aprendeu-se a chamar de filosofias antropológicas ou da consciência.

O que pretende a reconceituação de Agamben do conceito de dispositivo? Precipuaente, marcar que a “hominização” é um processo de produção de mediações entre os viventes e o mundo, na forma dos dispositivos. A questão é, diria-se, pós-foucaultiana, justamente porque os dispositivos não estariam marcando apenas um modelo de mundo ocidental (geralmente, delineado a partir do cristianismo e consolidado em sua organização nos séculos XVIII e XIX), mas seriam a potência exigente e incontornável de toda mediação “viventes x mundo”, funcionando como máquinas de subjetivação que podem ser transformadas, deslocadas e recriadas. Nesse caso, ainda, multiplicados em variadas formas – dispositivos seriam desde celulares até controles de televisão, para além dos “tradicionais” dispositivos do saber-poder foucaultiano, como o da sexualidade.

Porém, a captura dos dispositivos, responsável pelas formas de subjetivação² no mundo moderno e contemporâneo, como ensinou Michel Foucault, traz no bojo a implicação do perigo, visto que tais dispositivos não são passíveis de “profanação”. Tudo se passaria, segundo Agamben (2014), na forma de um “eclipse da política” e da autonomia do governo dos corpos dóceis, já que a miríade dos dispositivos disponíveis teria tornado, a um só tempo, os processos de subjetivação frágeis em demasia e as capacidades de governo cada vez mais totalizantes – o que o italiano aproxima da “catástrofe”.

² Em Foucault, como se verá adiante, as “formas de subjetivação” ganham outros sentidos, positivos e relacionados à ética.

Uma urgência será pontuada por Agamben (2014, p.51): “a profanação dos dispositivos”, responsável por um *des-governo* que interviria nos processos de subjetivação. Tal urgência, como se sabe, é uma espécie de implicação da ética do chamado “último Foucault”, relida por Agamben. Em 1982, em discussão com Rabinow e Dreyfus, Michel Foucault apontava que eram três os tipos de luta: contra as formas de dominação, contra as formas de exploração e, a mais urgente, “[...] as que combatem tudo o que liga o indivíduo a ele mesmo e garante, assim, sua submissão aos outros [...]” (FOUCAULT, 2014a, p.123). É sobre a administração de nosso si-mesmo pelos dispositivos que incide a pergunta foucaultiana sobre “quem somos nós?”. Em outros termos, a política é retomada na “profanação” (conceito de Agamben) dos dispositivos e das subjetividades que eles engendram. No caso de Foucault, é de uma recusa e de uma criação que também se fala, a “tarefa filosófica” da atualidade:

Sem dúvida, o objetivo principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que somos. Devemos imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos dessa espécie de “dupla obrigação” política que são a individualização e a totalização simultânea das estruturas do poder moderno. (FOUCAULT, 2014a, p.128).

A tarefa de Foucault poderia ser caracterizada como uma empresa de dessubjetivação: as invenções de si, assim, funcionariam como espaços de liberdade nos dispositivos, reescrevendo-os de forma crítica. É justamente segundo uma agonística diante de suas estruturas e da individuação (dos dispositivos) que as lutas devem ser travadas: “Mais do que um ‘antagonismo’ essencial, valeria mais a pena falar de um ‘agonismo’ – de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta” (FOUCAULT, 2014a, p.134).

Na forma de uma agonística³, pois, é que se tratará da relação entre o sujeito e o dispositivo neste artigo. No tocante à autoria, a próxima seção pretende observar as características gerais de irrupção e de funcionamento estratégico do dispositivo da autoria.

A autoria como dispositivo

O problema da autoria, nos estudos discursivos, pode ser lido a partir das considerações de Michel Foucault. Na arqueogenealogia, são três textos que se remetem diretamente à problemática: *A Arqueologia do Saber, O que é um autor?* (ambos de 1969) e a aula inaugural do *Collège de France, A Ordem do Discurso* (publicada, originalmente, em 1970). Nos três casos, a leitura foucaultiana aponta: para

³ Retomarei a agonística na seção quatro deste artigo. Por enquanto, basta que se diga que é a dimensão do âgon que, segundo Deleuze e Guattari (1992), funda a própria filosofia como uma luta entre amigos e cidadão, ao invés de uma obediência ao poder central.

a necessidade de se desnaturalizar o autor como uma entidade dada ou natural; para a produção da autoria no interior de regulações e ordens do discurso.

Assim é que, no capítulo dois da *Arqueologia..., As Regularidades Discursivas*, Foucault (2012, p.26) elabora uma discussão que exige um “trabalho negativo” sobre noções que obedecem ao tema da “continuidade” – a tradição, a obra, o livro. Nesta negação, o francês questiona as possibilidades de se circunscrever uma obra e pergunta:

[...] o nome de um autor denota da mesma maneira um texto que ele próprio publicou com seu nome, um texto que apresentou sob pseudônimo, um outro que será descoberto após a sua morte, em rascunho, um outro ainda que não passa de anotações, uma cadernete de notas, um “papel”? (FOUCAULT, 2012, p. 28-29).

É, pois, no problema da obra como totalidade de produção de um sujeito, que funciona como uma denotação, que a pergunta se situa. O texto faz notar que o motivo pelo qual assentamos a certeza da obra na existência de um autor é a assunção de uma expressão individual a ser preservada, comentada, perscrutada – que seria da ordem da “realidade”. A circularidade que Foucault propõe diz respeito à “função de expressão” de que uma obra é sempre resultante. No entanto, como garantir a unidade entre o nome de Nietzsche em seus fragmentos autobiográficos, em seus textos filosóficos ou nos cartões-postais em que assina “Dionysos” ou “Kaiser Nietzsche”?

Contra as formas da continuidade, o que se abre é o domínio vasto dos acontecimentos discursivos, anárquicos (porque prescindindo de *arché*) a se descrever por meio de uma arqueologia que opera segundo um anti-humanismo. Ao invés da origem e da expressão de um sujeito individual, os enunciados e o jogo de suas relações tecidas na filigrana, “[...] que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.” (FOUCAULT, 2012, p.35).

O autor terá análise mais detida ainda em 1969, na conferência – seguida de debate – realizada na *Sociedade Francesa de Psicanálise*⁴ e pouco depois editada no *Bulletin de La Société Française de Philosophie*. O texto ganhou notoriedade com o título de *O que é um autor?* e marca, desde o início, um projeto e uma retificação. Projeto, porque Foucault trata de, imediatamente, assinalar que apenas entrevê a questão. Retificação e *mea culpa* pois, *contreluimême*, o autor tinha se utilizado – e assim permanecerá fazendo – do “nome do autor” exatamente no livro em que supunha a “morte do sujeito”, *As Palavras e as Coisas* (FOUCAULT, 2000).

O que ele examina, então, é a escritura, segundo a falência do tema da expressão. Há, portanto, uma libertação do tema da expressão subjetiva, já que o texto é um jogo precedente do significante, condição da tomada da palavra; além disso, a escritura sanciona o parentesco entre a marca e a morte pois, ao contrário da escrita na

⁴ A Conferência foi realizada meses antes da publicação da *Arqueologia do Saber*, a quem Foucault (2015, p.271) faz referência: “[...] tentei avaliar suas implicações e consequências em um texto que vai ser lançado [...]”.

Antiguidade, seu problema é o do sacrifício, do apagamento do sujeito em nome do texto e seu jogo.

Tal problemática é, certamente, retomada de Barthes (em 1968), para quem a figura do autor é a marca da escritura moderna, que lhe pede uma identidade e uma confissão de legitimidade sobre o texto. Não obstante a tirania desse Autor, grafado em maiúscula, o sacrifício estava também marcado na modernidade, via Mallarmé, Flaubert, Proust ou Brecht. A inversão em direção à textualidade exige o fim da decifração e das posições estáveis do autor e do leitor:

Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura [...] (BARTHES, 1988, p.57).

Assim como em Barthes (1988), é justamente o tema da escritura que “[...] permite não somente dispensar a referência ao autor, mas dar estatuto à sua nova ausência.” (FOUCAULT, 2015, p.274). O “bloqueio transcendental” operado por Mallarmé e Beckett, por exemplo, indicam o fim de uma presença. Não obstante a força desse desaparecimento, *a proposta de leitura da função autor vai além*: “[...] não basta, evidentemente, repetir como afirmação vazia que o autor desapareceu.[...]” (FOUCAULT, 2015, p. 275). O que recupera é o jogo de forças, táticas e estratégias que essa função de autoria ocupa para além do texto e da linguagem, no nível dos discursos.

Nesse jogo, interessa pensar qual a relação específica que o autor detém com o nome próprio. O nome próprio não tem um funcionamento qualquer, mas é a garantia da homogeneidade, da autenticação, da explicação coerente do conjunto de um obra. Ademais, o nome assegura um status diferencial na cultura, já que “[...] se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira [...]” (FOUCAULT, 2015, p. 278). Portanto, o nome do autor não responde à realidade possível de um nome próprio e de seu referente. Sua relação de apontamento é de outra ordem, que não a do estado civil: na “ruptura dos discursos” que carregam, diferencialmente e segundo estratégias marcadas, a função autor, “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de *certos discursos* no interior de uma sociedade.” (FOUCAULT, 2015, p.278, grifo nosso).

A *função autor* é, assim, um discurso portador⁵ tipicamente ocidental, com quatro características diferenciais : é uma forma de propriedade relativa aos textos, iniciada entre os séculos XVIII e XIX, que garante a posse e também a punição do autor por sua transgressão (o autor e a censura são, como se vê, figuras coexistentes);

⁵ “Portador” refere-se a uma relação de posse, de verdade, de sentido e de sujeito.

é exercida de maneira diferencial, conforme os discursos – nesse sentido, deflaciona-se (num “quiasmo”) a função-autor nas físico-matemáticas e opera-se à sua exigência fundamental no campo da literatura; é uma operação complexa que faz a atribuição de autoria a um indivíduo, ainda que o que exista é uma “[...] pluralidade de ego [...]” (FOUCAULT, 2015, p.283), uma dispersão de sujeito que a função-autor tem como finalidade organizar; finalmente, e por consequência, a autoria é uma reconstrução do “material inerte” a partir dos significantes – os pronomes pessoais e o sistema dêitico – que apontam para o exterior. As quatro características são assim resumidas:

[...] a função autor está ligada aos sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definidade pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos [...] (FOUCAULT, 2015, p. 283-284).

A *função autor* tem lugar apenas numa cultura em que o sujeito e sua liberdade são erigidos como valores supremos. O autor, nesse caso, é “[...] apenas uma das especificações possíveis da função sujeito.” (FOUCAULT, 2015, p.291). Trata-se de inverter a questão, colocando no lugar da liberdade e da expressão do sujeito, as condições pelas quais se tornou possível um processo que permite ao sujeito, em sua dispersão, aparecer como signatário e responsável pelo discurso. Em outra versão da mesma conferência, realizada na Universidade de Bufalo, em 1970, a posição antropológica que sustenta a tese da autoria (relacionada à obra e à origem) vem à tona:

[...] o autor não é uma fonte infinita de significações que viriam preencher a obra, o autor não precede as obras. Ele é um certo princípio funcional pelo qual, em nossa cultura, delimita-se, exclui-se ou seleciona-se: em suma, o princípio pelo qual se entrava a livre circulação, a livre manipulação, a livre composição, decomposição, recomposição da ficção. (FOUCAULT, 2015, p.292).

Eis que o autor é apenas um dos modos de inteligir o fim do romantismo dos discursos e dos sentidos ilimitados, cujo acontecimento-censura é o de “[...] uma limitação da proliferação cancerígena”⁶. Num assomo marxiano, Foucault afirma, ainda, que a função autor desempenha um papel regulador depois do século XVIII, industrial e burguês, calcado no individualismo e na propriedade privada.

⁶ A metáfora derridiana não deve enganar, pois se trata de pensar a organização funcional dos discursos e não de assinalar a deiscência dos textos.

A retomada do problema da autoria e de suas circunscrições dá-se em 1970, na aula inaugural do *Collège de France*. Na ocasião, aparece a defesa da hipótese de trabalho, a saber: que, em toda sociedade, há uma série de mecanismos que controlam, selecionam, organizam e distribuem a produção dos discursos e pretendem conjurar seus perigos (é essa a hipótese, digamos, “logofóbica”, que se defenderá então) e o seu caráter de acontecimento (FOUCAULT, 2002).

Didaticamente, é possível separar os mecanismos de que trata a aula inaugural em três grupos⁷: o dos procedimentos externos, três grandes “sistemas de exclusão” (FOUCAULT, 2002, p.19) relativos ao jogo entre o poder, o desejo e suas censuras, de que fazem parte a *interdição*, a *separação entre a razão e a loucura* e a *vontade de verdade* – esta última, que tem um suporte institucional e perfaz uma economia dos saberes; o dos *procedimentos internos*, cuja função é de, no interior mesmo dos discursos, construir a submissão do acaso, por meio do *comentário*, do *autor* e da *disciplina* (a “polícia do verdadeiro”). O terceiro grupo torna *rarefeitos* aqueles que podem falar: o *ritual*, as *sociedades do discurso*, as *doutrinas* e os sistemas de *apropriação social do discurso* (os dispositivos pedagógicos têm destaque) limitam a entrada na ordem do discurso, exigindo ora a legitimidade de um status, ora o compartilhamento de um segredo.

Antes de me deter no procedimento da autoria, tema deste escrito, é mister recordar a crítica que Foucault (2002, p.46) realiza contra três temas centrais da filosofia moderna. O primeiro deles, “[...] o tema do sujeito fundante [...]”, depositário dos sentidos e garantia de explicitação das coisas para além da história e do discurso. O segundo, correspondente ao sujeito, o tema da “experiência originária”, de um reconhecimento primitivo que cabe ao sujeito auscultar (FOUCAULT, 2002, p.47). O terceiro tema é o da “mediação universal”, que permitiria ao discurso reverberar em transparência direta – e acessível ao sujeito universal como fundamento – à verdade secreta das coisas.

Contra essa teoria do significante, de uma civilização muito respeitosa em relação ao discurso, impõe-se restituir a espessura dos enunciados, questionando a vontade de verdade do sujeito, destituindo a questão da origem e exigindo o apelo à série e ao acontecimento e, desse modo, rompendo com “[...] a soberania do significante.” (FOUCAULT, 2002, p. 51).

O que essa crítica à antropologia filosófica, retomada de *As Palavras e as Coisas*, instaura com relação ao tema da autoria? A necessidade de uma inversão. Destarte, contra a continuidade e o papel positivo de um sujeito fundante de todo texto, o autor, “[...] é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso.” (FOUCAULT, 2002, p. 52). É, pois, somente da perspectiva de uma inversão da antropologia e de suas figuras centrais que se pode aventar que há uma função autor, delineada, dessa sorte, na forma de um procedimento.

Volto algumas páginas precedentes para contemplar o procedimento da autoria. A raridade de sua condição é a peça-chave da interpretação foucaultiana. Se o autor é um

⁷ Dado o foco da discussão, não serão esmiuçados todos os procedimentos.

princípio de agrupamento do texto, “[...] como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2002, p. 27), ocorre que há muitos discursos que circulam sem que se lhes exija um autor – é o caso de conversas, receitas e afins. Entretanto, há domínios que exigem a presença do autor, como a literatura, a filosofia e a ciência. Note-se, porém, que haveria um enfraquecimento da autoria no discurso científico a partir do século XVII e um reforço da função nos discurso literário – diferença, aliás, já abordada em *O que é um autor?*

A questão central de Foucault é, para além da marcação de distinções entre os discursos, o modo como o autor funciona controlando a proliferação da linguagem, dando aos enunciados um projeto e uma coerência ligados à consciência criadora de um sujeito único: “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (FOUCAULT, 2001, p.27).

Designemos a problematização da autoria de que se ocupa Foucault nestes três textos precedentemente elencados como um *dispositivo da autoria*, do mesmo modo que pretende Chartier (2014, p.29): “[...] como um desses dispositivos que, segundo ele, deviam assegurar esta rarefação de uma significação proliferante”⁸. No enunciado de Chartier, todavia, indica-se o “como” e a marca de um distanciamento – algo que faz as vezes de, cujo funcionamento parece com. Aqui, porém, vou adiante e sugiro que a autoria é, por si só, um dispositivo, mas conforme leu Agamben (2014): um dos jogos e das maquinarias que obrigatoriamente fazem a mediação entre o mundo e os viventes. Dessa perspectiva, o *dispositivo da autoria* seria uma espécie possível de produzir formas de subjetivação. Ao retornar a Foucault e à *função autor*, segundo um dispositivo, poderíamos vislumbrar uma série de efeitos relativos ao sujeito.

Faço um parêntese histórico, porém, no sentido de remontar a irrupção de um dispositivo autoral. Chartier (2014) retoma as discussões de Foucault (exatamente trinta anos depois, na mesma Sociedade Francesa de Psicanálise) para reivindicar a revisão da “vaga cronologia” que apenas sugeriu o arqueólogo. Chartier (2014) mostra, através da historiografia contemporânea, que foi em 1709 que, na Inglaterra, a publicação de textos foi alterada pelo parlamento: permitiu-se, via *copyright*, que os autores se tornassem seus editores e tivessem o direito de propriedade assegurado (pela duração de 14 anos, suplementada de mais 14). Os processos judiciais abertos desde então, de acordo com Chartier (2014, p.43), defendiam “[o] princípio segundo o qual o autor de um texto é o seu proprietário perpétuo e tem sobre ele a posse imprescritível [...]”. Propriedade e originalidade, desta feita, caminhariam para formar um vértice, pois a materialidade da obra não funcionaria mais como garantia, mas sim a criação, imaterial e subjetiva. Isso tudo, antes do que previra Foucault: não no final do século XVIII, mas em seu mais tenro início.

⁸ Problema do sentido e da linguagem que, conforme Veyne (2011, p.16), era o cerne das preocupações foucaultianas, “[...] essa concepção de verdade como não correspondência.”. O empreendimento de Foucault, lido por Veyne (2011), relacionava-se diretamente à empreitadas de figuras como Nietzsche, Wittgenstein e Austin. Assim com Chartier (2014), portanto, trata-se muito pouco de uma análise histórico-sociológica do autor e mais sobre a centralidade de perscrutar seu papel positivo nos jogos discursivos – em coro com o francês, nas práticas de discurso que permitem o exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2012).

Nessa revisão da cronologia de Foucault, ele ainda aponta que a relação de desmaterialização e criatividade já aparecia como um problema no teatro de Ben Johnson ou nas edições de *O Paraíso Perdido*, de Milton. Outrossim, mesmo antes da impressão, os séculos XIV e XV já testemunhavam, nos primeiros autores em língua vulgar, a unidade entre livro, obra e nome do autor (CHARTIER, 2014, p.61). É, pois, no que Chartier chama de “ordem dos livros” que se deve rever a genealogia foucaultiana. Não obstante o apontamento de que, na Idade Média e no Renascimento, muitos textos circulavam anonimamente, foi também nessa época que, nos discursos do que se poderia chamar de ciência – novamente, contrariamente ao “quiasmo” de Foucault de que haveria um decréscimo de autoria científica – autenticam a experiência por uma presença: a do nome próprio, o sujeito tornado autor.

Fecho o parêntese. Cabe descrever, em traços gerais e na forma de uma hipótese de trabalho, o *dispositivo da autoria*. Primeiramente, entender sua irrupção, com Chartier (2014, 2002), segundo a materialidade da ordem dos livros que se concatena com a ordem dos discursos, durante um período reconhecido, em muitos dos textos foucaultianos, como a *Época Clássica* (FOUCAULT, 2000). Depois, delinear as estratégias que produzem um dispositivo da autoria, típico de alguns discursos ocidentais: aquelas que relacionam formas de ser sujeito, saber-poder e maquinarias, e que têm como função precípua a circunscrição dos sentidos e a instauração de uma escrita regida pela propriedade e pelo apelo à subjetividade criadora, origem dos textos que circulam no mundo.

O debate é, como se vê, caro à arqueogenealogia. O dispositivo da autoria aqui defendido não recorre às ficções de um poder repressivo e que censura os sujeitos, segundo a ordem de proibições ou de injunções do dizer (ainda que o nome do autor possa funcionar na forma da censura, da marca a ser silenciada, como algumas vezes sugere Chartier). Pelo contrário, o entendimento desse dispositivo assume a produtividade do poder, microfísico e corpóreo. Justamente por isso é que a autoria, ao exigir a desmaterialização da obra em nome do sujeito exterior, origem do sentido e força de sua coerência, pode ser lida como parte de um poder difuso, de tecnologias ubíquas, que coloca em jogo campos distintos e exige o investimento dos indivíduos e de seus corpos em sujeitos – autores, responsáveis dóceis pelo dito, mas que podem inaugurar “[...] inúmeros pontos de luta, focos de instabilidade comportando cada um seus riscos de conflito, de lutas e de inversão pelo menos transitória da relação de forças.” (FOUCAULT, 2013b, p.30).

Foco de instabilidade, então, esse dispositivo autoral guarda no bojo tanto as possibilidades de um deslocamento plástico constante – Deleuze (1990) o afirma, exigindo as transformações dos dispositivos em novos dispositivos – quanto as resistências (já aqui apresentadas) nas discussões de Foucault e recuperadas no conceito de profanação, descrito na seção precedente, defendido por Agamben (2014).

Assim, como resistência, deslocamento e profanação, é possível imaginar um remanejamento tático da concepção de autoria. Se nos textos de 1969 e 1970 a função autor era descrita como um mecanismo de sujeição e de circunscrição, estratégico

numa economia logofóbica dos discursos, já em 1977, é o próprio Michel Foucault que recorre à crítica. Referindo-se propriamente ao *A Ordem do Discurso*, ele afirma que houve um erro na concepção de poder daquela aula, assumido juridicamente de forma negativa (FOUCAULT, 2014). Adiante, como se sabe e se viu acima, o poder toma contornos microfísicos (contra o modelo da soberania e da lei) e a hipótese da repressão é amplamente contestada. Como pensar a autoria e, na hipótese deste escrito, o deslocamento do dispositivo da autoria, de acordo com um vetor que aponta para novas relações entre os viventes e os dispositivos?

É sobre o aparecimento raro desse discurso da liberdade agonística e crítica e de sua relação com o dispositivo autoral que se debruça a próxima seção.

O dispositivo da autoria e as formas éticas

Retomo os três textos em que, detidamente, Michel Foucault debruçou-se sobre a função autor, a fim de elencar, neste momento, os deslocamentos que a leitura exige rumo a outro entendimento do dispositivo da autoria.

Início com o prefácio de *A Arqueologia do Saber*, no qual Foucault (2012, p.21, grifo nosso) exigiria para si uma espécie de liberdade no jogo da escrita, no célebre trecho: “Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe *livres quando se trata de escrever*.” A relação do filósofo com a escritura é particular e seu aparecimento é precedido de um riso, à Nietzsche: “[...] não, não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo.” (FOUCAULT, 2012, p.21). Que espaço de liberdade é este de que fala Foucault quando exige a liberdade?

Passo à conferência de Bufalo, de 1970 (ainda, *O que é um autor?*), sugere que há transformações na sociedade e que “[...] a função autor desaparecerá de uma maneira que permitirá uma vez mais à ficção e aos seus textos polissêmicos funcionar de acordo com um outro modo, [...] mas que fica ainda por determinar e talvez por experimentar.” (FOUCAULT, 2015, p.292). De qual experiência e de que outras determinações possíveis fala o francês?

Por fim, assim como fez Chartier (2002), recorto as palavras iniciais de *A Ordem do Discurso*:

Gostaria de me insinuar *sub-repticiamente no discurso* que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, *talvez* durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado *bem além de todo começo* possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma *voz sem nome* me precedia há muito tempo [...] (FOUCAULT, 2002, p.6, grifo nosso).

Neste trecho que abre a conferência, como se vê, as figuras da morte do autor, da denegação da origem e da obra, do pertencimento à escritura, da suspeição, estão todas postas à prova, saltando à inspeção (e ironicamente, ao que parece, marcadas). Não obstante, chama ainda mais a atenção o artifício daquele que, de forma diversa do que supõe a ordem dos discursos, comete enunciados, toma parte no desenrolar das séries discursivas, manipulando-as, deslocando-as, problematizando-as. Que prerrogativa é essa que permite a Foucault observar o que há de “cotidiano e cinzento”naquilo que, perigosamente, prolifera?

Fontes Filho (2006-2007) observa que⁹, na trajetória foucaultiana, *malgré lui*, a escritura e a autoria também aparecem segundo a ordem dessa “outra experiência” que se vislumbra nos recortes acima elencados e que remonta a Bataille, Blanchot, Klossowski e Nietzsche. O filósofo francês teria muitas vezes se valido da possibilidade de que seus livros fossem “auto-explorações”, “experiências-limite”. Na mesma esteira, Leme (2012) sustenta que a questão dos limites da razão, denunciada desde *A História de Loucura*, em 1961, por meio dessas “experiências-limite” (de que tomam parte Blanchot e Bataille, Nietzsche e Artaud), e mais tarde relacionada à pastoral cristã a aos exercícios ascéticos, configura um espaço de errância sempre aberto: “[...] um saber que se funda numa voz interior e que se efetiva na desobediência, o que é a desrazão senão isso?” (LEME, 2012, p.43).

Voltando à questão da autoria, cabe perguntar sobre a potência dessa errância e dessa abertura, não-identitária e resistente, que Foucault evoca quando se observa no interior do dispositivo da escrita, obedecendo à função autor e a ela resistindo – na *Arqueologia*, em *O que é um autor?* ou em *A Ordem do Discurso*. Uma resposta possível, cerne do debate deste artigo, é a viragem do francês rumo às práticas de liberdade e de governo, capazes de solicitar outras formas de subjetividade e, nesse cadinho, de *deslocamento do dispositivo da autoria*.

É desse deslocamento que se ocupam as subseções a seguir.

A ética e a crítica

Passemos de sobrevoos sobre os quiprocós relativos à periodização dos trabalhos de Foucault e de suas “fases”¹⁰. Importa, aqui, atentar para o jogo de modificações que ele mesmo exige a fim de não ser capturado – como se viu, logo acima. Da perspectiva de uma temática comum das pesquisas da arqueogenealogia, em *Sujeito e Poder*, Foucault (2014, p.119) assume o sujeito como “o tema geral de minhas [dele] pesquisas”. Não

⁹ Paradoxalmente, como muitas vezes fez o próprio Foucault, estou aqui recorrendo a esse nome de autor e indicando a incoerência que funda um outro dispositivo de autoria.

¹⁰ Em entrevista a Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault esclarece os três eixos de suas preocupações, a partir do sujeito (que configurariam, supostamente, três fases): o primeiro, do conhecimento e da objetivação, ligados à arqueologia; o segundo, das relações do sujeito com os campos do poder, relacionado à genealogia; o terceiro, que permitiria a constituição de nós mesmos como agente de uma ética, a partir do sujeito e das morais históricas.

obstante, assume que sua investigação toma, ao final, outro rumo: “[...] consiste em tomar as formas de resistência aos diferentes tipos de poder como ponto de partida” (FOUCAULT, 2014, p.121).

Os textos dessa fase final, a que chamaremos – junto a seus comentadores – de fase ética, voltam-se para o problema das “estéticas da existência, “[...] nosso trabalho sobre nós mesmo como seres livres” (FOUCAULT, 1995 apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p.347), cuja capacidade é a de ultrapassar a sujeição dos códigos morais do dispositivo num “[...] trabalho realizado no limite de nós mesmos”. Tal inflexão ainda mira o sujeito e a resistência, mas passa a se inscrever na senda do pensamento crítico, descrito nos cursos da década de oitenta no *Collège de France*.

Um olhar sobre *A Coragem da Verdade*, curso dos anos oitenta publicado apenas em 2009 na França, permite considerar que há uma partição no saber do ocidente: por um lado, as formas espirituais e aletúrgicas, que relacionam verdade e ética do sujeito do dizer; por outro, as formas epistemológicas, que têm como ponto de dominância o momento cartesiano e a separação entre o conhecimento científico evidente e o sujeito (FOUCAULT, 2011, p.4). Ao propor a genealogia das formas aletúrgicas, o que o francês gostaria era investigar “[...] quais foram os processos, na história da subjetividade e do pensamento, que levaram a uma “desespiritualização” da filosofia, isto é, à colocação de sua centralidade no conhecimento e não no cultivo de si [...]” (GALLO, 2011, p.382).

Nessas formas greco-latinas de o sujeito se relacionar com a verdade, Gallo (2011, p.372) aponta uma variação entre a resistência da teoria dos dispositivos e a criação ética, típica de uma terceira fase do pensamento foucaultiano: “Uma coisa é dizer que todo o exercício de poder implica resistência; outra, bastante diferente é dizer que a ética do cuidado de si significa a produção de práticas de liberdade [...]”. Assim, nesse percurso que vai da aparição textual da resistência em *A Vontade de Saber* (FOUCAULT, 2009b) até a década de oitenta, quando o filósofo inflaciona o papel dos sujeitos e suas estratégias de liberdade, uma série de deslocamentos se operam naquilo que o francês passa a chamar de uma atitude “crítica” e de uma “ontologia do presente”.

No interior dessa preocupação crítica da fase dita “ética”, em que sujeito e conhecimento se implicam peremptoriamente, Foucault observará a distinção entre o *gnôthi seauton* (“conhece-te a ti mesmo”) e a *epimeleia heaotou* (“cuida de si mesmo”) (FOUCAULT, 2011, 2013a, 2006), invertendo-a em nome de um discurso da resistência e da urgência ética do pensar. Teria sido Descartes o responsável por separar as duas instâncias (o sujeito ético e a verdade). O que se infere da tradição greco-latina é a relação dos sujeitos consigo em práticas ascéticas, constantes e contínuas, único acesso à verdade das coisas e, ainda, à verdade de si: “[...] a sua preocupação [dos antigos], seu tema, era construir um tipo de ética que fosse uma estética da existência” (FOUCAULT, 1995 apud DREYFUS; RABINOW, 1995, p.225). Nos antigos, Foucault (2011) faz notar que o discurso do “cuidado de si” inaugura uma atitude de autogoverno, distante daquela dos dispositivos biopolíticos e da governamentalidade – o dispositivo de exercício do poder liberal-burguês.

Atento para a distinção que faz Castelo Branco (2011, p. 156): entre uma governamentalidade burguesa e liberal, de exercício de um poder pelos dispositivos disciplinares, biopolíticos e de segurança e, por outro lado, pela distopia de uma governabilidade, “[...] entendida como o autogoverno de indivíduos livres e autônomos.” A governabilidade diz respeito à liberdade e ao cuidado de si, a uma ética possível e criadora nos dispositivos, que acabam por deslocá-los. Já a governamentalidade circunscreve-se às práticas de codificação, de uma resistência vetorial. Entre as duas, a assunção de uma novidade no texto foucaultiano: “Eu creio solidamente na liberdade humana.” (FOUCAULT, 1994, p. 693 apud CASTELO BRANCO, 2011, p. 160).

Na nova empreitada, Foucault retoma o tema da governamentalidade e passa a averiguar quais as possibilidades de, no interior dos dispositivos de governo, existir espécies de autogoverno, de criação e invenção de si des-sujeitada – o que aqui estamos supondo como a governabilidade. É dessa perspectiva de uma ação e de uma reinscrição dos sujeitos nos dispositivos, dos escritos dos finais da década de setenta e do começo dos anos oitenta, que se postula um reaparecimento da instância subjetiva, pois, é também bipartido entre o código e as práticas criativas de si (DELEUZE, 2005; BUTTURI JUNIOR, 2012). Em entrevista ao *Magazine Littéraire*, Foucault (2010, p.244) ratifica essa diferenciação:

Não acredito que haja moral sem um certo número de práticas de si. É possível que essas práticas de si estejam associadas a estruturas de código numerosas, sistemáticas e coercitivas. [...] Mas também é possível que constituam o foco mais importante e mais ativo da moral e que seja em torno delas que se desenvolva a reflexão.

O foco mais ativo a que se refere marca o trabalho do sujeito sobre si mesmo. A essa dobra subjetiva (DELEUZE, 2005), o francês vai aproximar a liberdade e a crítica, retomada do kantismo. Em *O que é a crítica?* (1978) e *O que são as Luzes?* (1984), Foucault (2005, p.5) relê o momento kantiano de configuração de uma “[...] atitude crítica, na forma de um “[...] o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade”. O espaço da liberdade, inscrito em Kant através da expressão *Sapere Aude*, revela “[...] certa vontade decisória de não ser governado, esta vontade decisória, atitude ao mesmo tempo individual e coletiva de sair, como dizia Kant, de sua minoridade.” (FOUCAULT, 1978, p.19).

Nessa releitura do modelo kantiano, não em suas Críticas ontológicas mas em sua função de pensar o presente é que Foucault advoga que o fundamento da *Aufklärung* kantiana poderia ser repensado como a saída da minoridade, via coragem de pensar. A relação proposta é de problematização diante dos discursos da verdade, sempre pensados segundo o momento presente. Nessa crítica, o caráter de resistência é entendido também como experimentação que a modernidade kantiana traria inscrita em seus enunciados:

[...] a filosofia como superfície de emergência de uma atualidade, a filosofia como interrogação sobre o sentido filosófico da atualidade a que ela pertence, a filosofia como interrogação pelo filósofo desse ‘nós’ de que ela faz parte e em relação ao qual ela tem de se situar, é isso, me parece, que caracteriza a filosofia como discurso da modernidade. (FOUCAULT, 2013a, p.14).

Interrogar a atualidade, no entanto, não é apenas resistir, *stricto sensu*, na forma de um duplo do poder: é produzir uma nova instância, dessubjetivada. No chamado “último Foucault”, é mesmo apontar para o papel criativo da subjetividade, sua função ativa nos deslocamentos estratégicos dos diagramas do poder-saber. É essa dessubjetivação o centro de discussão da próxima subseção.

A dessubjetivação

Segundo Deleuze (2005, p.109), a novidade dos textos da década de oitenta e surgida em *O uso dos prazeres* (FOUCAULT, 2009c), na problematização das práticas de si e da subjetivação seria o aparecimento de “[...] uma dimensão da subjetividade que deriva do poder e do saber, mas que não depende deles”. Agonisticamente, o aparecimento da instância subjetiva é também bipartido. Haveria uma necessária ligação entre sujeito e moral¹¹ cujo imperativo seria o de se distinguir entre dois “modelos” de intersecção entre *código e formas de subjetivação*. De um lado, supõe-se a existência de morais sistemáticas, capazes de subsumir todas as formas de comportamento, em que a subjetivação opera com pouca liberdade - dir-se-ia, com menos resistência. De outro lado, no domínio da *ética*, Foucault salvaguarda a dinamicidade do trabalho sobre si, dando como exemplo o paradigma grego (FOUCAULT, 2009c).

Como faz notar Foucault, a reflexão da genealogia acaba por açambarcar tanto o domínio das *histórias da moral* quanto o domínio das *histórias da ética e da constituição dos sujeitos*. Se, portanto, havia uma constituição entre poder e resistência, justamente porque o primeiro criava campos de positivities discursivas a que devia dominar e que a ele deveria resistir, o posicionamento adotado pelo “último Foucault” é o de que existem *deslocamentos subjetivos*, dobras do lado de dentro (DELEUZE, 2005), adequadas ao caráter “transversal” dos dispositivos e dos diagramas.

Retomando a temática da resistência, a aposta da dobradura subjetiva, “[...] irreduzível aos saberes e poderes dos quais deriva” (WEINMANN, 2006, p.21) promoveria um movimento incessante de pressão subjetiva, que existe também como recodificações de “mais liberdade”, visto que os dispositivos e diagramas são, por excelência, atravessados pelo falhamento e prenes de transformação. Estratégias de luta “renitentes”, “insubmissão” e fronteira entre liberdades e poder são chamadas à

¹¹ Moral aqui deve ser lida no sentido de uma *Genealogia* nietzscheana de prescrição e normatização do bem e do bom.

baila nessa “agonística”, que define as possibilidades do sujeito contra as identificações e tendo por base formas de subjetivação éticas – ou dessubjetivadas. Como já se observou nas seções precedentes, essa dimensão transformadora – da teoria e da luta – foi assumida pelo francês em diversas ocasiões, sobretudo porque a espécie de embate a se travar, no mundo contemporâneo, seria com as formas de poder que constituem identidades – as posições de sujeito. Contra elas, o próprio Foucault exigia a liberdade e a estética da existência: “Eu não quero, recuso-me, sobretudo, a ser identificado, a ser localizado pelo poder” (FOUCAULT, 2014a, p.250).

Finalmente, cabe perscrutar como o dispositivo da autoria aqui aventado pode ser profanado e deslocado, de acordo com a viragem ética do arqueogenealogista. Para isso, a próxima seção tratará da leitura que Judith Butler faz das escritas de si como foco de políticas de des-identificação criadas por Michel Foucault.

O si mesmo e a performance autoral

O tema do governo de si em Foucault (2014b), como se afirmou anteriormente, tinha como base uma discussão sobre a produção de uma vida como objeto de arte. Sua pesquisa notou que, na Antiguidade pagã e cristã, um problema da escrita de si também deveria ser considerado. Tratava-se dos *hypomnêmata*, cadernos de anotações (carnês) sobra a vida diária e a *oikonomia* que suscitavam uma *tekhne tou biou*, ou seja, uma técnica de si e um cuidado. Dos gregos aos cristãos, os *hypomnêmata* teriam passado por transformações, “[...] uma mudança dramática entre os *hypomnêmata* evocados por Xenofonte, em que se tratava somente de se lembrar dos elementos de um regime elementar [*tekhne*], e a descrição das tentações noturnas de Santo Antônio.” (FOUCAULT, 2014b, p.233).

A mudança narrada refere-se à retomada do cuidado de si pelo cristianismo, agora para o exercício do poder pastoral e para a salvação transcendental da alma. No entanto, em ambos os casos o que Foucault (2014b) faz entender é que são exercícios, um voltar-se sobre si mesmo que podem ser lidos nos registros de si, nesses escritismos de si antigos. Certamente, enquanto a *epimeleia heautou* grega funcionava no sentido de garantir a soberania do indivíduo e a produção de um regime ético também forjando exercícios de escrita de si, a *epimeleia ton allon* dos cristãos invertia o processo e criava uma relação de obediência em relação ao pastor, deslocando a liberdade desse escritismo.

Entre esses dois modelos, os *hypomnêmata* novamente sugerem que há uma margem de liberdade entre o sujeito e o dispositivo da escrita. Não se pode falar, logicamente, de um dispositivo da autoria presente nesses textos. Apenas, cabe observar a tarefa não irrelevante de um exercício de si que passa pela escrita e pelo sujeito – um dispositivo específico da Antiguidade – de que Michel Foucault se ocupa em seus últimos textos (a edição é de 1984).

Esse escrever sobre si mesmo, na forma de uma estética da existência, é um dos modelos de que parte Judith Butler (2015), no intuito de questionar a produção

de uma política para além da filosofia da substância e do reconhecimento. É nesse questionamento que a norte-americana vai se utilizar de Foucault, notadamente de seus textos da década de oitenta, que ora discuto. Butler (2015, p.35) se rende ao fato de que as “formas éticas” são calcadas em “regimes de verdade”. No limite, tais regimes engendram limites de “engendramento de si”. Porém, menos do que um quadro invariável, os “regimes de verdade” de que fala Foucault seriam utilizados segundo uma relação – uma dobra, como se disse em seções anteriores deste texto: “[...] Foucault não defende apenas que exista uma relação com essas normas, mas também que qualquer relação com o regime de verdade será ao mesmo tempo uma relação comigo mesma.” (BUTLER, 2015, p.35).

A autora evoca uma consequência fulcral: ao colocar-se criticamente em relação a regimes de verdade, acabo por questionar o solo onde posso ser, ou seja, os limites de minha condição ontológica são colocados em suspenso (BUTLER, 2015). Mais profundamente, é a não-conformação da vida à norma, no modelo das estéticas da existência, que permite que a autoprodução de formas de subjetividade – aqui, finalmente, positivas – que desfaz a própria capacidade do dispositivo de assujeitar, de exigir e codificar prazeres, práticas e sujeitos. Para Butler (2013), quando Foucault se pergunta sobre “como não ser governado?”, acaba por engendrar uma atitude crítica em que a virtude toma o lugar da resistência. Virtude, porém, que é sempre um processo:

Ela, antes, forma-se no embate de uma troca específica entre um conjunto de regras ou preceitos (que já estão dados) e uma estilização de atos (que expande e reformula esse conjunto prévio de regras e preceitos). Essa estilização do “eu”, em relação à regras, acaba por constituir uma “prática”. (BUTLER, 2013, p.169).

Da contingência dos códigos e dos dispositivos, de uma lado, e das próprias identidades subjetivas, de outro, é que aparece a instância da liberdade e que se inaugura uma “ontologia precária” (BUTLER, 2013, p.172). Para os dois casos, constitutivos de uma crise, são a “profanação” (AGAMBEN, 2014) e o desassujeitamento (BUTLER, 2013, 2015) as formas de desobediência ativa de que dispõe este novo “des-sujeito”.

Que implicações teriam tais deslocamentos para um dispositivo da autoria, como aqui delineado?

Na seção *O “eu” e o “tu”* do livro *Relatar a si mesmo*, Butler (2015) se utiliza da precariedade ontológica para inquirir sobre os limites do narrar a si mesmo. Tal como os *hypomnêmata*, então, a autora vislumbra que a narração é um ato performativo, porquanto é elaborado segundo a exigência de uma repetição e de uma encenação, jamais tendo a garantia nem de dispositivos fixos nem de identidades substantivas. Mais adiante, mostra que esse narrar performativo de si, desde a problemática grega, resulta numa ação incompleta, seja porque o sujeito está sempre-já num compartilhamento do mundo com outros sujeitos, seja porque os dispositivos já colocaram modos de narrar e de ser disponíveis, a serem problematizados. O resultado é que “[...] a ética certamente

não pressupõe apenas a retórica (e a análise do modo de interpretação), mas também a crítica social.” (BUTLER, 2015, p.170).

É essa incompletude performativa da escrita de si que, então, exige que se repense a função autor e o dispositivo da autoria, no que eles guardam em relação à sujeição e a produção de formas de sujeito pouco livres. Como apontou amiúde Michel Foucault, a escrita poderia destacar-se da “moral do estado civil” de que ele falava no prefácio da *Arqueologia do Saber*, ou ser uma das experiências-limite, uma denegação do que se espera de uma função autor. Tal “profanação” exigiria a assunção de uma vida virtuosa, em que ética e conhecimento, separados desde Descartes, pudessem ser relacionados.

Esse *dispositivo autoral*, pois, é ainda um sistema de coerções, mas surge sempre já marcado pela instância crítica, pela delicadeza da condição do desassujeitado e de sua precariedade que, não obstante, pode agir e criar sobre a maquinaria: um vivente a resistir. Pensar assim a autoria é dar um passo para adiante dos textos de 1969 e de 1970, tornados “clássicos” para a definição do autor. Ademais, a hipótese de uma garantia de mobilidade e a de transformação livre para os textos que circulam, desde então e até nós, sob a responsabilidade e a coerência do nome de Michel Foucault (e de tantos outros nomes). Ao libertá-los – o nome e o conceito, em sua dispersão de discursos – da instância que exige a mesmidade, a promessa é a de uma disjunção que não cabe nem na escrita nem no regime dos livros, mas sonda-os de longe, sorrindo.

Considerações finais

Neste texto, pretendi rediscutir o tema da autoria, conforme elaborado na arqueogenealogia de Michel Foucault, relacionando-o ao conceito de dispositivo. A hipótese é de que a autoria poderia ser lida como um dispositivo – o dispositivo da autoria – e de que os deslocamentos sofridos por este dispositivo poderiam ser questionados segundo uma perspectiva crítica, a partir dos finais da década de setenta do século XX, permitiram a Foucault retomar os temas da liberdade e do sujeito em relação aos códigos morais e às práticas do poder-saber.

Para isso, o texto se iniciou descrevendo o conceito de dispositivo e a possibilidade de sua profanação. Adiante, relacionou a irrupção da autoria no discurso arqueogenealógico, na *Arqueologia do Saber*, em *O que é um autor* e no texto *A Ordem do Discurso*. O problema do autor e da função autor foram, então, pensados segundo um dispositivo de autoria ou autoral.

A seção final do texto buscou inquirir o dispositivo autoral em sua capacidade de transformação e deslocamento, seguindo, para isso, as discussões da ética, da dessubjetivação e da crítica, da reconhecida “terceira fase” dos estudos foucaultianos. Dessa perspectiva, foram trazidos à tona questões como a epimeleia heautou e as escritas de si, bem como os interessantes apontamentos sobre o relato de si mesmo de Judith Butler.

Por fim, entendeu-se que, junto a Foucault e tendo-o como marca, é mister que se volte para entendimentos de autoria mais livres e críticos, e não apenas para a sua condição de função e de codificação, como pretendiam os textos de 1969 e de 1970. Pensar o dispositivo autoral, no modelo foucaultiano, exige uma aproximação com o problema das formas críticas e com a precariedade da dessubjetivação. Exige, ainda, que a autoria não seja circunscrita à sua função mais preeminente: conter a circulação e a dispersão dos discursos.

Foucaultianamente, caberia imaginar o dispositivo da autoria como um “solo de subjetivação” e de resistência, de criatividade e de “experiência-limite”. Se o francês negava ser capturado ao escrever, é preciso que tal negativa também seja um mote dos estudos da autoria, de forma a resgatar aquilo que o autorar tem de ação política, de liberdade e de capacidade de transformação. Indagar, pois, sobre os limites da subjetividade e da dessubjetivação crítica de toda a escrita, no caso da autoria, é ainda permanecer sob o espectro de Foucault, de uma política e de uma luta agonística cujo sentido é, como gostaria Agamben (2014) o de profanar os dispositivos.

BUTTURI JUNIOR, A. Authorship, apparatus and ethics: the limits of *unsubjectivation* in writing. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.507-530, 2016.

- *ABSTRACT: This paper aims to offer a new reading of the notion of authorship in Michel Foucault, defined and discussed from three fundamental texts: The Archaeology of Knowledge, What is an author? and The Discourse Order. The hypothesis is that authorship can be read as an apparatus and, from this perspective, it may be questioned from the concept of resistance and ethical concern the so-called “final Foucault”. To defend this hypothesis, we resort to the first apparatus concept description and the concept of authorship in archaegenealogy and according to some commentators. Then draws up an argument between the apparatus of authorship and the possibilities of resistance and subjective creation, present in concepts like epimeleia heautou, criticism or unsubjectivation. Finally, it is suggested that the authorship can be read since after the politics order of a policy and a fight between the subject and apparatus.*
- *KEYWORDS: Authorship. Apparatus. Archagenealogy. Michel Foucault.*

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O amigo ; O que é um dispositivo**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2014.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3.ed. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BUTLER, J. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BUTLER, J. O que é a crítica? um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaque. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 22, p. 159- 179, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615>>. Acesso em: 30 maio 2014.
- BUTTURI JUNIOR, A. **A passividade e o fantasma**: o discurso homossexual no Brasil. 2012. 280f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- CASTELO BRANCO, G. Agonística e palavra: as potências da liberdade. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault**: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.153-162.
- CHARTIER, R. **O que é um autor?** revisão de uma genealogia. Tradução de Luzmara Curcini e Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EDUFSCar, 2014.
- CHARTIER, R. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UGRGS, 2002.
- DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo>>. Acesso em: 13 jul. 2012.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: 34, 1992.
- DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FONTES FILHO, O. A escrita do sujeito no livro-experiência de Foucault. **Revista Aulas**, São Paulo, v.1, n.3, p.1-22, dez./mar. 2006-2007.
- FOUCAULT, M. O que é um autor?. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos III**: estética, literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p.268-302.
- FOUCAULT, M. Entrevista de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p.238-250.

- FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IX**: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p.214-237.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: cursos no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete. 41.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013b.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p.264-287.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009a. p. 243-276.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009b.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009c.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p.335-351.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FOUCAULT, M. **O que é a crítica?** Tradução de Gabriela Lafeté Broges. [S.l.: s.n], 1978. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- GALLO, S. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: CASTELO BRANCO, A.; VEIGA- NETO, A. **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.371-392.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. Tradução de Marco Aurélio Werle. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

LEME, J. L. C. A desrazão, a confissão e a profundidade do homem europeu. In: CANDIOTTO, C.; SOUZA, P. de. **Foucault e o cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 23-44.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009. p.VII-XXXIII.

VEYNE, P. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WEINMANN, A. de O. Dispositivo: um solo para a subjetivação. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 18, n.3, p.16-22, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 set. 2010.

Recebido em outubro de 2015

Aprovado em fevereiro de 2016

O SENTIDO DAS PALAVRAS E COMO ELES SE RELACIONAM COM O TEXTO EM CURSO: ESTUDO SOBRE COMENTÁRIOS SEMÂNTICOS FEITOS POR UMA DÍADE DE ALUNAS DE 7 ANOS DE IDADE

Eduardo CALIL*

- **RESUMO:** Este estudo tem por objetivo analisar os comentários semânticos feitos por uma díade de alunas recém-alfabetizadas (6 a 8 anos), durante processos de escritura em tempo real. Filiado ao campo de estudos proposto pela Genética Textual, a partir de uma abordagem enunciativa, tratamos como unidade de análise o Texto Dialogal (TD) estabelecido na interação face-a-face, respeitando sua dimensão multimodal (gestos, expressões, movimentos corporais) e a fala espontânea e co-enunciativa dos alunos em dupla. O TD se constitui pelo reconhecimento por um dos locutores de objetos textuais (OT) e os comentários relacionados a esses objetos. A relação entre os OT reconhecidos e os comentários semânticos é definida como um tipo de Rasura Oral Comentada (ROC). Nossa análise tomou por base um *corpus* constituído pelo registro filmico de 16 processos de escritura de histórias inventadas por uma mesma díade de alunas. Discutimos a ocorrência deste tipo de ROC em 3 processos de escritura. Nossos resultados indicam que os comentários semânticos dirigidos aos OT visavam ao estabelecimento da unidade textual, indicando o modo como as alunas estavam pensando sobre este problema durante o manuscrito em curso. A relação entre os OT e os comentários semânticos proferidos mapeou a gênese e o processo de criação textual. Além disso, as ROC semânticas evidenciam conhecimentos linguísticos e textuais dos alunos que não são possíveis de se identificar no manuscrito acabado.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Sala de aula. Produção textual. Diálogo. Escrita. Autoria. Manuscrito. Rasura.

Introdução

Desde os anos 80, os estudos em Genética Textual¹ (GT), inaugurados uma década antes por pesquisadores interessados em investigar processos de criação literária, dedicam-se a compreender o percurso genético do texto redigido em contexto escolar,

* CNPq (processo304050/2015-6). UFAL - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação - Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió – AL – Brasil. 57044098 - eduardocalil@icloud.com

¹ O amplo escopo deste objeto de investigação pode ser observado no site <<http://www.item.ens.fr>>.

por escreventes novatos. Os trabalhos de Claudine Fabre (FABRE, 1990, 2002), ao resgatar da “lata de lixo” o *brouillon*² produzido em sala de aula, influenciaram um grande número de estudos sobre as atividades reflexivas e operações metalingüísticas ocorridas durante a escritura de um texto³ (PENLOUP, 1994; BORE, 2000; ALCORTA, 2001; PLANE, 2006; DOQUET, 2011; CALIL, 2009).

Através de diferentes produtos escritos por escolares (rascunho, manuscrito, cópia, recopia, versão), tem sido possível identificar diversos elementos textuais, indicando a relação recursiva do escrevente com seu próprio texto. Estes estudos mostram que as rasuras feitas em um mesmo produto (rascunho ou manuscrito escolar) ou as modificações entre uma versão e outra indicam os retornos do escrevente sobre o que foi escrito. Seja qual for o manuscrito escolar, a imensa maioria das investigações em GT dedica-se a identificar e descrever o que foi alterado, corrigido, suprimido, a partir do produto escrito. Muitos desses estudos identificam e descrevem 4 operações metalingüísticas relacionadas à rasura (apagamento, acréscimo, substituição e deslocamento), quantificando as modificações gráficas e linguísticas feitas durante seu processo de escritura. Fabre (1990) mostra, e estudos posteriores confirmam, que mesmo em manuscritos de alunos recém alfabetizados (entre 6 e 9 anos de idade) há uma grande quantidade de rasuras, indicando operações metalingüísticas em diferentes níveis linguísticos (gráficos, ortográficos, lexicais, semânticos, sintáticos, de pontuação).

Dentre essas operações, aquelas envolvendo as escolhas lexicais do escrevente tem uma significativa importância para entendermos a gênese textual e a reflexão metalingüística ou metatextual feita pelo escrevente durante sua efetivação. Entretanto, apesar das identificações e descrições de rasuras de substituições lexicais ajudarem a reconstruir o processo escritural, o acesso ao modo de pensar do aluno enquanto estava escrevendo fica restrito às marcas deixadas sobre a folha de papel entregue ao professor. As rasuras efetivadas pelo escrevente indicam o caráter processual e recursivo das operações metalingüísticas no texto em construção, mas a análise destas marcas permite somente interpretações do processo *a posteriori* ou *off line*.

Um dos poucos trabalhos que busca analisar as operações metalingüísticas efetivadas durante o processo de escritura em tempo real foi desenvolvido por Doquet (2011). A pesquisadora francesa usou o programa *Genèse du Texte*⁴ para capturar simultaneamente o movimento do cursor, teclado e mouse. Seu estudo, com alunos de 10 anos de idade que escreviam sem a interferência do professor, reconstituiu a dimensão temporal *on-line*, das rasuras efetivadas ao longo da construção do texto. O registro cronológico fiel e preciso, capaz de capturar o tempo da movimentação do cursor na tela do computador e as teclas acionadas, indicou as pausas feitas pelo escrevente entre um movimento e outro.

² Este termo, recorrente em muitos estudos franceses, trata o texto escrito pelo aluno como “rascunho”. Conforme propomos em Calil (2008, p. 24), consideramos mais apropriado chamar essa produção de “manuscrito escolar”.

³ O leitor também pode conferir a ênfase dada ao “brouillon” do aluno francês em alguns números das revistas *Pratiques, Le Français Aujourd’hui, Linx, E.L.A.*

⁴ Disponível em: <http://www.lecture.org/ressources/index_ecriture.html>. Acesso em: 03 nov. 2016.

Diferentemente das análises do processo *off line* através do produto textual (manuscrito escolar), as informações fornecidas pelo programa *Genèse du Texte* mostraram que, entre uma palavra e outra, houve uma pausa mais longa ou mais curta, que o cursor foi movimentado para a linha de baixo e em seguida retornou ao ponto em que estava. Isso permitiu levantar uma grande quantidade de hipóteses referentes às pausas e modificações identificadas ou mesmo atribuir intenções ao escrevente referentes ao que ele pode ter pensando quando escolhia uma palavra ao invés de outra, ou enquanto fazia uma pausa mais longa do que outra.

A correlação entre as rasuras e as pausas trouxe um elemento novo para as análises da gênese textual. Dentre as várias rasuras analisadas por Doquet, ela identificou o tempo e as pausas que acompanhara as substituições ou apagamentos lexicais. Ela mostrou, por exemplo, que antes de ter sido inscrito o verbo pronominal “se cachaient” o aluno havia escrito e apagado, alguns segundos antes, “se débrouillaient” e “se défendaient” (DOQUET, 2008, 2011). Contudo, apesar da exatidão cronológica em que se operou a rasura, ainda não foi possível ter evidências do porquê o aluno fez as substituições. Ao analisar essas substituições, a pesquisadora interpreta o que se passou, ao dizer, “sem dúvida, a pausa que seguiu [se cachaient] marca uma dúvida, uma hesitação⁵” (DOQUET, 2011, p.155, grifo nosso). Contudo, como saber o que se passou durante a pausa? Qual foi a dúvida do escrevente? A hesitação correspondeu ao quê, exatamente? A diferença de sentido entre estes termos? Mas qual teria sido o sentido pensado pelo aluno? Ou teria sido alguma dificuldade ortográfica, que teria levado o escrevente a escolha de outra palavra? Não há como saber. Não há como responder. Sem dúvida, não é possível mesmo afirmar se houve, de fato, uma dúvida ou se o escrevente apenas parou de escrever porque olhou para alguém que passou por perto.

Em nossos estudos (CALIL, 2003, 2008, 2012a, 2012b, 2013) propomos uma metodologia usando recursos multimodais para o registro do manuscrito em curso, respeitando as condições ecológicas, didáticas e interacionais da sala de aula. Considerando práticas de produção textual adotadas por escolas que assumem uma base curricular “sócio-constructivista”, elegemos a produção textual colaborativa (escrever a dois um único texto), como procedimento didático-metodológico para se ter acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem. Com o apoio de recursos audiovisuais, registramos em vídeo a interação entre os alunos de uma díade. A partir do diálogo estabelecido entre eles – caracterizado por falas espontâneas, gestos e expressões faciais – e sua relação com o manuscrito em curso, pudemos identificar objetos textuais reconhecidos pelos alunos ao longo do processo de escritura e os comentários referentes a estes objetos, visando sua manutenção, modificação ou apagamento. Estes comentários feitos durante o processo produzem efeitos na configuração do produto final, indicando os elementos linguísticos, gráficos, discursivos que não foram inscritos ou foram inscritos e depois rasurados.

⁵ No original: “sans doute la pause qui suit [se cachaient] marque-t-elle un doute, une hésitation”. (DOQUET, 2011, p.155).

Nossa intenção neste artigo é mostrar que determinadas palavras podem ser reconhecidas enquanto objeto textual, seguido por comentários que expressam a reflexão feita pelos alunos sobre seu sentido e sua relação com o manuscrito em curso.

A escritura e o diálogo

Estudos que analisam o diálogo durante processos de escritura colaborativa a dois⁶ tendem a dar maior ênfase à situação interacional (DAIUTE; DALTON, 1993; VASS, 2007), conversacional (GAULMYN, 1994; BOUCHARD; GAULMYN, 1997) ou de aprendizagem (SWAIN; LAPKIN, 2002; STORCH, 1999) do que propriamente à dimensão escritural e genética do texto em construção. Diferentemente dos estudos em Genética Textual, os pesquisadores que analisam a “redação conversacional” (GAULMYN, 1994; BOUCHARD; GAULMYN, 1997) assumem a construção textual colaborativa como um trabalho intenso de “reformulação” (GAULMYN, 2001), tendo como objeto de estudo o “texto-oral”, constituído por “metadiscursos” (BOUCHARD, 1997) dirigidos ao “texto-alvo” (APOTHELOZ, 2005). Os trabalhos dos livros organizados por Gaulmyn, Bouchard e Rabatel, (2001) e por Bouchard e Mondada (2005) discutem a redação conversacional de dois estudantes universitários não francófonos, quando escrevem um texto argumentativo sobre os “deveres escolares”.

Apesar da metodologia usada na coleta destes dados não registrar de modo preciso a relação entre o diálogo da diáde e o momento em que algo está sendo inscrito na folha de papel, Apotheloz (2001, 2004, 2005) discute o que chamou de “episódio autonímico”. Estes episódios estão associados aos momentos em que os dois estudantes universitários, a partir de seus recursos linguísticos e de padrões interacionais, formulam e, eventualmente, avaliam os sintagmas que farão o texto avançar em direção ao seu estado definitivo. Segundo o autor, algumas formas de avaliação podem ser reconhecidas em diálogos como:

409⁷ H: a polêmica do dever... de casa.

410 F: ‘polêmica’, o que isso quer dizer?

411 H: a ‘polêmica’ é a grande discussão. ‘Polêmica’ é a discussão.

412 F: Ah, sim.

⁶ A escritura colaborativa envolvendo mais de 2 participantes, escrevendo em contexto escolar, é uma situação também bastante estudada (DALE, 1994; CAMPS et al., 1997, ROJAS-DROMOND; ALBARRAN; LITTLETON, 2008; CRINON, 2012, dentre muitos outros trabalhos). Aqui, iremos destacar somente algumas investigações que se restringem aos processos de escritura em diádes.

⁷ Original: 409 H: la polémique du devoir... à la Maison

410 F: ‘polémique’ qu’est que ça veut dire?

411 H: la polémique c’est: la grande discussion. Polémique c’est la discussion.

412 F: Ah, oui.

O turno 411 de H traz um “enunciado de dupla categorização”. Neste enunciado incide, simultaneamente, “o sentido de uma palavra da língua (definição da palavra)” e o “objeto designado genericamente (definição do objeto)” (APOTHELOZ, 2001, p.53). A ênfase dada ao caráter “conversacional”, à descrição dos “padrões de reformulação” (APOTHELOZ, 2005, p.182) e à “sintaxe de expansão” (APOTHELOZ, 2001, p.56) não valoriza esta forma de reflexão metalinguística. Contudo, elas têm um papel importante na construção do “texto-alvo” e sua configuração final. De um lado, em situações de escrita colaborativas, enunciados desse tipo são precedidos pelo retorno de um dos locutores sobre um termo dito para ser escrito (‘polêmica’, o que isso quer dizer?), por outro, há uma operação metalinguística indicando, neste exemplo, uma reflexão autonímica (‘polêmica’ é: a grande discussão. ‘Polêmica’ é a discussão.) que visa a justificar o que vai ser escrito no texto em curso.

De nossa perspectiva genética, cujo objeto de estudo é a escritura a dois entre alunos recém alfabetizados, a relação entre estes dois aspectos (a recursividade e a reflexão metalinguística) tem uma importância capital. A retomada de um termo enunciado anteriormente indica o reconhecimento de sua importância para o manuscrito em curso e o que diz o escrevente explicita o que ele sabe e pensa sobre esse termo e, principalmente, sugere a relação que o escrevente faz sobre sua pertinência (ou não) para o que está sendo escrito. A inter-relação entre estes aspectos caracteriza-se como “pontos de tensão”, conforme definimos em Calil (1998, p.97) no processo de escritura a dois. Analisar suas ocorrências pode explicitar o que o escrevente pensou ao fazer uma rasura, aspecto que nem o produto acabado (manuscrito), nem o registro do tempo (pausas) do processo permitem saber.

A rasura e a rasura oral

Os pontos de tensão indicam os movimentos recursivos dos alunos diante do manuscrito em curso. O registro do diálogo estabelecido entre eles sobre o que iriam escrever ou sobre o que já haviam escrito deu acesso ao que estavam pensando sobre determinados objetos textuais⁸, ao modo como o texto estava sendo construído e à gênese do processo criativo. Esses pontos de tensão identificados no fluxo dialogal geraram operações metalinguísticas, cujo estatuto é semelhante àquelas interpretadas a partir das rasuras grafadas, visíveis no produto. Nomeamos esses pontos de tensão ocorridos no fluxo dialogal como “rasuras orais” (CALIL, 1998, p.108).

De acordo com Calil (2012a, 2012b, 2013), Calil e Felipeto (2012) e Felipeto (2008), na escritura colaborativa a dois, a rasura oral identificada a partir da associação e sincronização entre o manuscrito em curso e o manuscrito final é um poderoso

⁸ Entendemos que o termo “objeto textual” é mais adequado para nosso propósito do que “objeto de discurso” (MONDADA, 1994). O objeto textual refere-se a todo aquele elemento gráfico, linguístico ou discursivo diretamente relacionado ao texto em curso e reconhecido pelo escrevente como um elemento passível de ser acrescentado ou alterado.

fenômeno coenunciativo para se mapear e entender os caminhos dos processos de criação e de escritura, ainda que nem sempre os elementos enunciados sejam inscritos no produto acabado. Se a rasura escrita indica, em sua essência, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, caracterizada pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente sobre um determinado ponto do manuscrito em curso, defendemos que os retornos ocorridos oralmente, durante o fluxo dialogal, ao incidir sobre o que será ou não inscrito⁹ e linearizado¹⁰, também sejam tratados como uma forma de manifestação da rasura. Uma rasura cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e co-enunciativa, mas cujo efeito interfere na configuração final do manuscrito.

A rasura oral, caracterizada co-enunciativamente durante a escritura colaborativa, preserva o dizer espontâneo e compartilhado. Estabelecida durante o processo de escritura, ela indica de modo espontâneo e imprevisível como cada aluno altera ou modifica elementos a serem escritos no manuscrito em curso. Desta forma, o registro de rasuras orais mapeia a gênese do processo de escritura a dois.

Identificamos no texto dialogal (TD) estabelecido entre os alunos, o reconhecimento de “objetos textuais” por um dos locutores. Esta identificação considerou o modo como o locutor tratava um objeto textual (OT), alterando-o em relação ao que já havia sido inscrito ou reformulando¹¹-o para que possa ser inscrito no manuscrito em curso. Na rasura oral comentada, essa identificação caracteriza-se por uma interrupção feita pelo locutor do fluxo narrativo e escritural, um “retorno” sobre o OT identificado, sucedido por comentários referentes a ele.

Os OT extraídos do TD e relacionados ao manuscrito em curso são destacados pela voz de cada falante/escrevente, no aqui e agora de sua enunciação, em situação

⁹ Preferimos o uso do termo “inscrever” ao invés de “escrever” em razão de sua conotação mais gráfica e menos linguística. Isso nos permite tratar alguns OT relacionados às marcas gráficas que não são propriamente de ordem linguística. Por exemplo, o aluno pode reconhecer como OT a forma gráfica de um grafema mal traçado ou a quantidade de linhas que falta para terminar a folha e, conseqüentemente, acabar a história, mesmo que ela não tenha sido ‘terminada’. Ele pode ainda comentar sobre o pequeno espaço gráfico para inscrever um título longo, reformulando-o em função do limite gráfico-espacial de que dispõe.

¹⁰ A literatura especializada nomeia a passagem do “plano das ideias” para o “plano do texto escrito” como “*translating* (tradução)” (HAYES; FLOWER, 1980) ou “*text-generation*” (geração do texto) e “*transcription* (transcrição)” (BERNINGER et al., 1994). Para nós, interessados em compreender a gênese do manuscrito em curso em sua dinâmica multimodal e ecológica, é importante tratar este momento do processo de escritura em alunos recém-alfabetizados como sendo constituído, simultaneamente, por dois movimentos. A “inscrição” do traço na folha, valorizando as marcas gráficas para-linguísticas (traços, rasuras, dimensão física do suporte), conforme definimos anteriormente. E a “linearização”, isto é, o alinhamento do texto na folha de papel, constituído pela relação sintagmática, dada seqüencialmente e linearmente, entre letras, palavras, frases e parágrafos. Apesar da linearização somente ser possível através da “inscrição” gráfica de elementos linguísticos, a “inscrição”, por si só, não está necessariamente atrelada à linearização do texto em curso.

¹¹ A reformulação ocorrida durante processos de escritura colaborativa é um fenômeno estudado por Milian (2005). Ela assume que “*it allows the writer(s) to operate on the text online, following a reflective process with different degrees of awareness, and guided by her/their own knowledge and goals*” (MILIAN, 2005, p. 338). Em nosso estudo, iremos observar a “reformulação” do ponto de vista da gênese textual. Isso significa que iremos valorizar tanto a reflexão metalinguística proferida pelo escrevente, quanto à relação entre o que ele comentou oralmente sobre o OT e o modo como o OT foi, efetivamente, inscrito ou linearizado no manuscrito em curso. Essa perspectiva está ausente dos estudos sobre “reformulação” feita por alunos durante processos de escritura colaborativa. A imensa maioria desses estudos não associa o que está sendo falado ao que está sendo escrito, exatamente no momento em que se lineariza o manuscrito.

real, espontânea e imediata. A estes aspectos, soma-se o contexto imediato e as condições de produção – dadas sócio-historicamente e didaticamente –, os elementos expressivos idiossincráticos de cada um dos interlocutores (movimento corporal, gestos, olhares, expressões faciais, tomada e posição da caneta), a interação face-a-face e o engajamento na escritura compartilhada e colaborativa. Por fim, a natureza, não-planejada, nem premeditada ou previsível das rasuras orais é outro aspecto equivalente à ocorrência de rasuras escritas. Como os estudos em Crítica Genética (BIASI, 1996; GRESILON, 1994) mostram, não é possível prever, antecipar ou planejar quando ocorrerá ou se produzirá uma rasura. A rasura somente é reconhecida após se identificar em que ponto do processo houve um retorno, que pode ou não deixar marcas gráficas evidentes sobre o produto.

O reconhecimento de objetos textuais no TD estabelecido durante a escritura colaborativa pode ser sucedido por comentários¹² sobre estes objetos. A correlação entre os objetos textuais e comentários caracterizaria formas de manifestação da rasura oral. Dentre as diversas formas de comentário identificadas (CALIL, [2017]), iremos discutir aquelas relacionadas às reflexões sobre o sentido das palavras e sua relação com o manuscrito em curso. Do ponto de vista linguístico-enunciativo, estes comentários apresentam estruturas sintáticas desdobradas, como por exemplo:

- X porque Y
- X senão Y
- X, mas precisa ter Y
- X, parece que Y
- X, isto é, Y
- X, mas assim fica Y
- X, quer dizer, Y
- X, isso significa Y
- X, vão pensar que Y
- etc.

A caracterização dessas formas de manifestação das rasuras orais dá-se, portanto, a partir da identificação do OT eleito pelo aluno e sua relação com o(s) comentário(s) proferido(s). Mesmo que a rasura oral não produza uma alteração visível ou identificável no produto final, ela explicita a gênese textual e o modo como alunos estão pensando seu

¹² Vale destacar que estudos como os de David (2001) e Morin (2005) analisam “comentários” metalinguísticos (metagráficos e metaortográficos) feitos por escolares. David analisa os comentários entre os escreventes novatos feitos durante a revisão de um texto produzido anteriormente; Morin discute os comentários feitos por alunos a partir da produção de palavras. Estas situações distinguem-se, como veremos, da dinâmica interacional (coenunciativa) dos comentários em tempo real (*on-line*), proferidos durante o momento em que um manuscrito está sendo produzido pela primeira vez.

manuscrito em curso. Por considerarmos os comentários desdobrados como fenômeno dialógico e coenunciativo inerente ao processo de escritura a dois, apresentaremos a seguir a descrição e análise de algumas ocorrências de rasuras orais sobre determinadas palavras e seus efeitos no manuscrito em curso.

Contexto e propostas de produção textual a dois

Para identificar e descrever as rasuras orais comentadas, apoiamo-nos em um material coletado durante 2 anos, quando duas alunas recém alfabetizadas (Isabel e Nara, entre 6 e 8 anos de idade) participaram de 16 filmagens de processos de escritura colaborativa de histórias inventadas¹³. As professoras adotaram as mesmas estratégias didáticas durante a apresentação das propostas de produção de texto:

1º momento (apresentação): apresentação da consigna, agrupamento das díades, definição de qual aluno iria escrever e qual iria ditar.

2º momento (combinação/planejamento): as díades (sem ainda terem recebido papel e caneta) inventam e combinam a história que irão escrever.

3º momento (inscrição e linearização): inicia-se quando os alunos dizem para a professora que já combinaram a história e, então, recebem papel e caneta para a escrever. Este momento caracteriza-se pelo registro do manuscrito em curso, quando se efetiva graficamente cada traço, letra, palavra, frase, título... Aqui, a inscrição diz respeito à marca da tinta sobre a folha e a linearização refere-se ao encadeamento sintático escrito e à sucessão de cada elemento linguístico sobre a linha do papel.

4º momento (leitura e revisão): ao terminarem de escrever a história, chamam a professora que pode pedir para a díade ler para ela e, se preciso, alterar algo que julguem ser necessário.

Os exemplos mostram a ocorrência de rasuras orais durante o 3º momento (inscrição e linearização), quando os alunos estão com a caneta na mão e a folha de papel sobre a mesa.

¹³ O nosso atual acervo, sediado no Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), possui hoje dossiês diversos, formados por coletas efetivadas em escolar brasileiras, francesas e portuguesas. O *corpus* analisado neste trabalho faz parte do “Dossiê Vila”, constituído entre 1991 e 1992.

Palavras reconhecidas e seus comentários semânticos

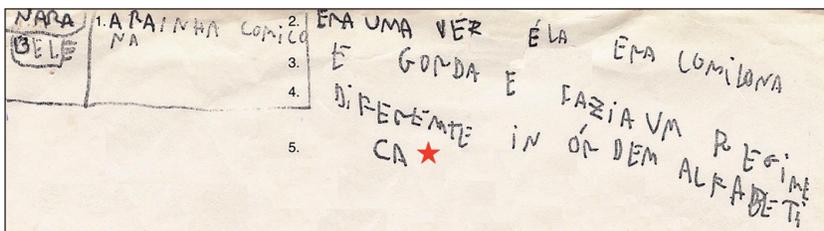
As rasuras orais que iremos discutir referem-se ao reconhecimento de palavras ou expressões enunciadas por um dos locutores e sucedido por diferentes comentários relacionados ao sentido. Apresentaremos a análise de 3 textos dialogais, retirados de 3 processos de escrituras diferentes. Destacaremos o modo como se deu a articulação entre o reconhecimento da palavra e a reflexão metalinguística relacionada a ela e ao manuscrito em construção.

Abcdefghijklmnopqrstuvz x ordem alfabética

Em nosso material, foi frequente a eleição de objetos textuais relativos às palavras a serem escritas. Quando surgem determinados pontos de tensão relativos à entrada ou inscrição de um termo ou outro, os locutores podem recorrer a diferentes tipos de comentários para defender suas ideias ou intenções. Estes comentários podem apresentar argumentos de diferentes valores, relacionados às condições situacionais, interacionais ou comunicativas, ao sentido das palavras e expressões e à unidade do próprio manuscrito em construção.

No TD abaixo, podemos observar a ocorrência de dois tipos de argumento compondo os comentários em torno de dois OT que disputam a mesma posição no manuscrito em curso.

Figura 1 – Estado do manuscrito escolar “A rainha comilona¹⁴”, linhas 1 a 5, após ter sido inscrita a palavra “alfabética”, aos 08:29 (3º processo, 27/06/1991).



Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar.

¹⁴ Este manuscrito recebeu a seguinte transcrição normativa:

1. A rainha comilona
2. Era uma vez uma rainha. Ela era comilona
3. e gorda e fazia um regime
4. ☆ diferente em ordem alfabética
5. ca

55. NARA: (Isabel está escrevendo “e fazia um regime” (linha 4). Nara virando-se para ela) **E um dia ara...**
56. ISABEL*: (Terminando de escrever “regime”). Espera um pouco, Narinha. (Ao terminar de escrever “regime”, afastando a caneta do papel e virando-se para Nara). Não. **Mas vamos fazer assim... em ordem alfabética... porque ‘alfabética’ é ‘abcdef’.**
57. NARA: Tá. Eu sei. (Isabel voltando a escrever) E comia em ordem...
58. ISABEL*: (Lendo a última palavra escrita) ...regime... diferente... (Começando a escrever [DIFEREMTE], na linha 5).
59. NARA: ...em ordem alfabética (Isabel terminando de escrever [DIFEREMTE]) **Daí um dia com ‘b’...** (Olhando para o alfabeto afixado acima da lousa) ‘a’, ‘b’, ‘c’...
60. ISABEL*: (Parando de escrever). Espera um pouco. Não. (Olhando para Nara, gesticulando e falando rápido) **Eu não vou escrever ‘abcde...’ uuuuu... em or... em ordem alfabética.**(Voltando-se para o texto e lendo) ...regime diferente...
61. NARA: (Em tom de reclamação) **Eu que dito, né, Bel, ôô...**
62. ISABEL*: Espera um pouco, Narinha. (Breve pausa)**Por causa que... fica estranho, né?** (Cantando rapidamente todo o alfabeto) **abcdefghijklmnpqrstuvz...**
63. NARA: Comia em ordem alfabética... e daí ia falar... (Gesticulando como se fosse cantar o alfabeto)
64. ISABEL*: Em ordem alfabética. (Voltando a escrever ‘em ordem’ [IN ÓRDEM]. ...ordem. **A gente não combinou assim... ..fabética.**(Escrevendo [ALFABÉ]. Parando de escrever e virando-se para Nara) **A gente não combinou assim, viu Narinha. A gente não combinou. A gente não combinou assim...**
65. NARA: **É...você também não combinou que a gente ia fazer em ‘ordem alfabética’ e eu falei que tá.**
66. ISABEL*: ...alfabética. (Voltando-se para o final da linha 4, escrevendo ‘ti’ [TI] e mudando de linha (linha 5), escrevendo ‘ca’ [CA]). ...em ordem alfabética. (Parando de escrever e virando-se para Nara e pedindo para continuar ditando) Fala.

Os dois OT destacados em vermelho (turno 55 e 59 de Nara) indicam como a história deveria continuar, depois que fosse escrito “e fazia um regime” (linha 3). O primeiro OT surge quando Nara está ditando “e um dia a ra...”. Isabel, que estava

¹⁵ Esta forma de nomeação do Texto-Dialogal indica o número do processo registrado ao longo dos dois anos de coleta (3º processo), e o tempo marcando o início e o fim deste fragmento do diálogo entre os alunos. Convencionamos, para este *corpus*, que o tempo é cronometrado a partir do momento em que a filmadora foi ligada, no início da proposta a ser feita pela professora. A marcação do tempo tem dois objetivos. Primeiro, indicar precisamente em que momento do fluxo dialógico se deu o TD, facilitando sua localização no filme-sincronizado. O segundo objetivo visa a indicar ao leitor a duração do TD, em correspondência ao ponto do manuscrito escolar, marcado pela indicação da “estrela”. Na transcrição do TD, indicamos com asterisco (*) quem estava escrevendo, colocamos entre colchetes o que estava sendo inscrito e linearizado durante o turno de fala. Por fim, destacamos em vermelho o OT e em azul os comentários relacionados a ele.

terminando de escrever “regime”, ainda precisava linearizar como era feito o regime pela rainha comilona. Elas haviam combinado (no momento da “combinação”) que a rainha fazia um regime em que “comeia uma vez uma coisa com ‘a’, depois comeia tudo que começa com ‘b’...” (turno 14, Isabel). Para barrar a continuação da história conforme Nara ditou, Isabel (turno 56) diz, pela primeira vez durante este processo de escritura, “em ordem alfabética”. Logo em seguida a essa reformulação, ela explica e, ao mesmo tempo, justifica “porque ‘alfabética’ é abcdef”. Este comentário autonímico reconhece a expressão “abcdef” e faz menção ao uso da palavra ‘alfabética’, indicando o conhecimento metalinguístico advindo do aprendizado neste momento escolar (conceito de “ordem alfabética”). O comentário expressa ainda a capacidade metatextual da aluna em articular essa informação com o manuscrito em curso.

Nara aceita a inscrição de “ordem alfabética” (turno 57), mas novamente retoma a continuação da história a partir disso: “Daí um dia com ‘b’...‘a’, ‘b’, ‘c’...” (turno 59), olhando para as letras do alfabeto fixadas acima do quadro negro. Sua enunciação gera o reconhecimento de um outro OT ([regime] com ‘a’, ‘b’, ‘c’) que também será negado por Isabel, desta vez com comentários apresentados em 3 turnos sucessivos (turnos 60, 62 e 64).

Os turnos 60 e 64 apresentam comentários com argumentos pragmáticos. No turno 60, Isabel usa a autoridade decorrente do fato de ter a caneta e diz: “eu não vou escrever abcde...”. Depois, no turno 64, ela se serve de outro argumento pragmático: “a gente não combinou assim”. Neste comentário, o argumento coloca em destaque tanto a orientação dada pela consigna da professora (combinar juntas a história e depois escrever o que foi combinado), quanto o que foi acordado entre elas, durante a combinação da história. Esse comentário tem novamente um valor pragmático, porque está relacionado aos aspectos contextuais (interacional e comunicativo) da atividade. Como é característico deste tipo de comentário, identificado em vários outros momentos do conjunto de dados de que dispomos, o argumento pragmático visando ao impedimento da inscrição de um objeto textual não retoma aspectos linguísticos ou textuais relacionados à história narrada. Nara, ao tentar defender o OT proposto (turno 65), serve-se igualmente de um argumento pragmático, replicando o que disse Isabel e acrescentando “... e eu falei que tá”.

Entre um e outro comentário pragmático, Isabel enuncia “...fica estranho, né? ... abcdefghijklmnopqrstuvwxyz...” (turno 62). É esta enunciação que nos interessa observar. Este novo comentário dá maior força argumentativa ao comentário “porque ‘ordem alfabética’ é abcdef” feito no turno 56. Neste momento de enunciação do turno 62, seu comentário possui um valor argumentativo semântico-textual. A reflexão metalinguística e metatextual feita por Isabel expressa uma consciência sobre a unidade do texto e indica sua posição como leitora do que está escrevendo. A busca por essa unidade não parece, neste momento, ser uma preocupação de Nara.

Os dois comentários formulados com argumentos semânticos (“Não. Mas vamos fazer assim... em ordem alfabética... porque ‘alfabética’ é abcdef”. (turno 56) e “Por causa que... fica estranho, né? ...abcdefghijklmnopqrstuvwxyz...” (turno

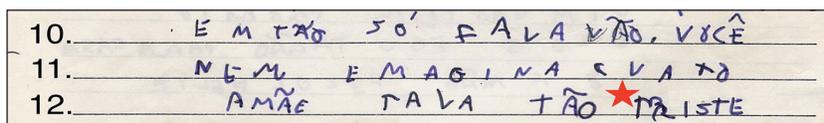
62)) são complementares e inter-relacionados. Eles indicam, de um lado, que Isabel estabeleceu uma relação sinonímica e conceitual entre “ordem alfabética” e “abcdefghijklmnpqrstuvz” e, de outro, que ela se colocou na posição de leitor, avaliando negativamente (“fica estranho, né”) a possível entrada de “abcdefghijklmnpqrstuvz...” no manuscrito em curso. Na folha de papel não houve a rasura escrita que indicasse o apagamento de “abcdefghijklmnpqrstuvz” e sua substituição por “ordem alfabética”, que poderia, certamente, ter acontecido, mas o funcionamento da rasura oral, neste ponto do manuscrito, traz a evidência do porquê as alunas escreveram “ordem alfabética”, ao invés do e-outro termo. A rasura oral tem um maior valor explicativo do que a mera identificação de uma possível rasura escrita no produto final, ou mesmo do acesso à longa pausa entre o registro da palavra “regime” e do sintagma “em ordem alfabética”. Se tivéssemos em mãos somente o manuscrito com uma rasura de substituição entre “abcdefghijklmnpqrstuvz” e “ordem alfabética” algumas suposições poderiam ser feitas sobre o porquê do escrevente ter substituído um por outro, mas nenhuma delas seria baseada sobre o que realmente aconteceu durante a produção da rasura ou sobre o que pensou o escrevente quando a fez.

A dimensão explicativa da análise do diálogo entre as alunas e sua relação com o produto final está no fato dela revelar não só a gênese textual, mas também o modo como as escreventes estão pensando diversos OT naquele momento do processo. O diálogo, acompanhado dos movimentos faciais, gestuais, corporais e do traço da caneta na folha de papel, capturados em vídeo faz parte do que também chamamos de “manuscrito oral”, nele temos a preservação *online* da memória de cada processo e o registro de todas as suas direções e movimentos recursivos. Através das enunciações proferidas, temos ainda o acesso às diferenças subjetivas entre os escreventes, aos conhecimentos linguísticos e textuais próprios de cada um, às relações que estabeleceram com os objetos textuais reconhecidos como problemáticos no curso da escritura.

Triste x Solitária

Há em nosso *corpus* ocorrências de rasuras orais em que o OT recebe comentários com outros argumentos de valor semântico, expressando o sentido que uma palavra tem para o locutor ou o sentido de um determinado termo em relação aos termos que o entorna. Nos 16 processos há várias ocorrências de comentários com este tipo de argumento, como o que incidiu no momento em que as alunas iam escrever a palavra “triste”, na linha 12 do manuscrito “Os três Todinhos e a Dona Sabor”.

Figura 2 – Estado do manuscrito escolar “Os três todinhos e a dona Sabor”¹⁶, linhas 10 a 12, aos 25:51, (6º processo, 28/11/1991).



Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar.

TD_6º processo (manuscrito “Os três Todinhos e a dona Sabor”), 25:00 – 25:51

198. ISABEL*: (Lendo ‘então só falavam’) ...Então só falavam. (Escrevendo o sinal de ponto após ‘falavam’ [FALAVAO].) Ponto. (Flexionando a voz e lendo ‘você nem’.) Você nem... (Escrevendo ‘imagina quanto’) imagina... i [E]... ma [MA]... gi [GI]... na[NA]... (Escrevendo ‘quanto’ [CUATO]. Acabando de escrever ‘quanto’, e virando-se para Nara bruscamente) De repente... Não. A mãe tava... **tava muito triste né?** Mas foi uma choradeira dessa... (Gesticulando como se fosse o personagem.) ...apareceu uma fada de repente... daí eles ficam com medo, né? ...apareceu uma fada, né?
199. NARA: Eles nunca tinha visto a fada.
200. ISABEL*: (Escrevendo ‘a mãe’.) ...**a mãe... a mãe** [A MÃE]... (Escrevendo e flexionando a voz.) ...**tava tão solitária**. (Escrevendo ‘estava tão’ [TAVATÃO].)
201. NARA: (Perguntando com ênfase.) **Solitária?**
202. ISABEL*: Não. tava... Não. tava... ‘**Solitária**’ quer dizer ‘sozinha’, **então não tem nada a ver**. (Escrevendo ‘triste’.) **Tava... tava... tão triste** [TRISTE]... que os filhos dela só falavam...

Como no manuscrito apresentado anteriormente, neste também não há nenhuma marca de rasura gráfica indicando a substituição da palavra “solitária” pela palavra “triste”, inscrita na linha 12, no final da frase “a mãe tava tão triste”. “Triste” foi escrito como se não tivesse havido concorrência com outros termos. Contudo, no momento em que as alunas estavam escrevendo esta parte da história, “triste” foi colocada em relação de sinonímia com “solitária”, acompanhada por comentários semântico e textual.

Isabel inicialmente diz que a mãe estava muito triste (turno 198). Durante o momento em que está inscrevendo e linearizando a frase “a mãe tava tão triste” (turno 200), ela mesma enuncia “solitária” no lugar de “triste”: “...a mãe... a mãe [A MÃE]... (Escrevendo e flexionando a voz.) ...tava tão solitária.”. Neste exato momento, a palavra

¹⁶ Transcrição normativa:
10. Então só falavam. Você
11. nem imagina quanto
12. A mãe tava tão ☆ triste

“solitária” é reconhecida como OT por Nara, destacando-a do fluxo da fala de Isabel e da sequência narrativa.

A entrada imprevisível da palavra “solitária” no lugar de “triste” teria passado despercebida e poderia ter sido grafada, não fosse o seu reconhecimento, o estranhamento e a interrupção de Nara. O modo interrogativo com que ela retorna enunciativamente sobre a palavra “solitária”, no turno 201, leva a própria Isabel a refletir sobre seu significado e avaliar sua pertinência para a história inventada em construção.

Isto acontece da seguinte maneira. Isabel, ao responder, no turno 202, ao questionamento de Nara, repete esta palavra para, em seguida, comentá-la. No comentário, há dois argumentos concatenados. Primeiro, ela faz uma análise metalinguística autonímica, explicando o significado de “solitária”: ‘solitária’ quer dizer ‘sozinha’. Reflexão bastante próxima daquela que mostramos anteriormente: “não vou escrever ‘abcdef’. Vou escrever ‘ordem alfabética’, porque [ordem] ‘alfabética’ é abcdef”.

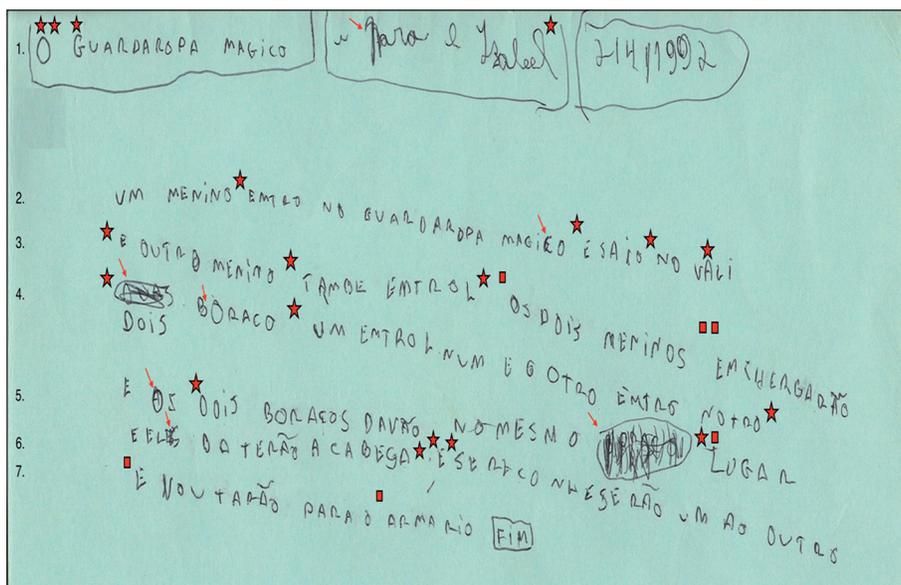
O segundo argumento que acompanha este mesmo comentário tem um valor textual, semelhante ao enunciado “fica estranho, né? ...abcdefghijklmnpqrstuvz...”. Isabel, ainda no turno 202, rasura oralmente a entrada da palavra “solitária” no manuscrito em curso, dizendo que “então, não tem nada a ver” com a história.

Este duplo argumento semântico e textual, apresentado nestas duas enunciações concatenadas, impede que seja inscrito “solitária”, no manuscrito em curso. Este OT, apesar de manter uma relação de contiguidade sinonímica e associativa com “triste”, produz uma quebra de sentido com o conteúdo narrativo estabelecido até aquele momento: a história narrava que os filhos só falavam, conversavam muito e a mãe estava triste (e não ‘solitária’) por causa disso.

Entrada x porta x buraco

Este último exemplo de comentário semântico foi feito por Nara. Apesar de haver ocorrências deste tipo de comentário em suas enunciações, elas ocorrem em menor número do que os comentários semânticos de Isabel. Porém, o fato de Nara passar a fazer estes tipos de comentários, ausentes em seus turnos até este 8º processo de escritura, indica que, de alguma forma, os comentários semânticos feitos por Isabel tiveram influência sobre o modo como Nara passou a pensar sobre o manuscrito em construção.

Figura 3 – Estado final do manuscrito escolar
 “O guarda-roupa mágico¹⁷” (8º processo, 02/04/1992).



Fonte: Banco de dados do Laboratório do Manuscrito Escolar.

Optamos por apresentar o manuscrito escolar “O guarda-roupa mágico” em sua configuração terminada, conforme foi entregue pelas alunas à professora. As 19 estrelas indicam os pontos de tensão do manuscrito em curso, cujos OT foram reconhecidos por Isabel (responsável por escrever). Os 6 quadrados indicam os pontos em que Nara (responsável por ditar a história) reconheceu algum OT. E as setas apontam para as 7 rasuras gráficas do manuscrito escolar. Isso permitirá ao leitor observar que nem todas as rasuras orais, decorrentes da identificação dos objetos textuais indicadas pelas ‘estrelas’ e ‘quadrados’, geraram rasuras e vice-versa. A indicação destes pontos por ‘estrelas’ e ‘quadrados’ favorece também a visualização do quanto foi produtiva, ou não, a situação interacional, isto é, se não houver pontos de tensão a indicar, significa não ocorrência de reflexões metalinguísticas ao longo do processo de escritura. A nossa hipótese de trabalho é a de que a quantidade de ocorrências de rasuras orais comentadas pode sugerir a produtividade da situação

¹⁷ Transcrição normativa:

1. O guarda-roupa mágico Nara e Isabel 2/4/1992
2. Um menino entrou no guarda-roupa mágico e saiu no vale
3. e outro menino também entrou. Os dois meninos enxergaram
4. ☆ duas dois buracos. Um entrou num e o outro entrou no outro.
5. E os dois buracos davam no mesmo buraco lugar.
6. E eles bateram a cabeça e se reconheceram um ao outro.
7. E voltaram para o armário. FIM

interacional, na medida em que indicariam os pontos de tensão, acompanhados por operações metalinguísticas.

Dentre estes 25 pontos de tensão, analisaremos aquele relacionado à rasura escrita feita no início da linha 4. Neste ponto há uma rasura de substituição. A palavra “duas” foi riscada e substituída pelo termo “dois”, inscrito logo abaixo dela, concordando em gênero com o substantivo “buracos”:

3. [...] Os dois meninos enxergaram

4. ~~duas~~buraco(s)

dois

A partir do manuscrito, pela posição da rasura na folha de papel, podemos inferir que ela foi grafada em algum momento da inscrição e linearização da história inventada, caracterizando-se como uma “variante de leitura” (LEBRAVE, 1983). Porém, não é possível saber em que momento do processo isso ocorreu. Afirmar que foi logo após o registro de “buraco” é uma especulação, sem evidência consistente. Podemos supor ainda que a concorrência entre “dois” e “duas” está relacionada à concordância de gênero numeral exigida pelo substantivo masculino (em português) “buracos”. E que a rasura escrita é um índice de que o aluno refletiu sobre este aspecto, quando a fez. Mas isso ainda é uma suposição, uma atribuição de intenção ao escrevente que não pode ser verificada a partir do manuscrito. O manuscrito acabado, apesar das rasuras escritas identificadas, não permite sabermos o que de fato foi pensado pelo escrevente no momento em que rasurou. Também não se pode saber quando a rasura ocorreu ou o que se passou antes de sua ocorrência. O que se diz sobre o processo de escritura, a partir de rasuras escritas identificadas em um manuscrito acabado, passa pelo viés interpretativo e subjetivo do pesquisador. Muitas vezes se atribui intencionalidades ao escrevente, impossíveis de serem verificadas ou comprovadas.

No caso desta rasura escrita, a identificação da substituição de “duas” por “dois” não vai além dela mesma. Isto é, ela sugere apenas um problema de concordância do numeral com o gênero da palavra “buraco” no plural. É necessário analisar o momento em que essa rasura ocorreu para termos evidências do que realmente a motivou.

TD_8º processo (manuscrito “O guarda-roupa mágico”), 10:40 – 12:12

135. NARA: É. Mas deixa eu te falar agora. (Recontando a história.) Tinha...
Um menino encontrou uma **caverna**. O primeiro menino entrou. O segundo menino também...

136. ISABEL*: (Enquanto Nara fala) Não. Calma aí.

137. NARA: Sabe por quê? Porque tinha **duas entradas** a caverna. (Fazendo gestos circulares com as mãos, como se fossem as entradas da caverna.)

138. ISABEL*: Tá. Então vamos fazer assim. Os dois meninos... ééé... hãã... enxergaram uma caverna. E um...
139. NARA: ...com duas...com **dois buracos**.
140. ISABEL*: É. Com **duas portas**.
141. NARA: (Rindo porque Isabel disse ‘porta’.) **Tem porta?**
142. ISABEL*: (Também rindo.) Com dois buracos. E um entrou num e outro entrou noutra.
143. NARA: É.
144. ISABEL*: Tá?! Então, ó!
145. NARA: É. Mas que dava no mesmo lugar, hein?
146. ISABEL*: Vamos ver. Ééé.... (Olhando para a folha.) os dois meninos... (Falando e escrevendo ‘os dois meninos’.) os... dois [OS DOIS] ...meninos... [MENINOS] meninos... meninos. É o que mesmo? Os dois meninos... enxergaram.
147. NARA: (Com ênfase.) Entraram!
148. ISABEL*: Não. Enxergaram uma porta... du...**duas portas**... (Nara rindo) um entrou num e outro entrou noutra.
149. NARA: (Rindo.) **Não. Duas portas, não! Caverna tem porta?**
150. ISABEL*: (Simultaneamente à fala de Nara) É o quê? (Após fala de Nara) Ah é. Dois buracos. Os meninos enxergaram... (Escrevendo ‘enxergaram’ no final da linha 3.) en...xer...ga...ram... [EMCHERGARÃO] ...enxergaram... (Olhando para Nara, sorrindo e falando em tom de brincadeira.) **Duas portas**.
151. NARA: **Portas não! Buraco**.
152. ISABEL: Não. Portas. Duas. Du... as (Falando e escrevendo [DU] no início da linha 4.) portas (Escrevendo [AS])... buracos. Duas por...bo (Falando e escrevendo [BO])...
153. NARA: ...ra.
154. ISABEL: (Falando em tom de brincadeira.) Por...tas. (Mostrando no manuscrito que escreveu [BO] para o início da palavra “buraco”, mas continuando brincando com Nara, fazendo de conta que está escrevendo “portas”) Ó, por.... (Escrevendo [RA]).
155. NARA: (Enquanto Isabel está falando) ...bo...ra... Bora... (Isabel escrevendo “CO”) ...co. (Após escrita de “buraco”, Nara está lendo como ficou escrito) **Duas buraco?! (Rindo)**.
156. ISABEL: “Duas”? Tá escrito “duas”.
157. NARA: Hã?
158. ISABEL: **Tá escrito “duas”**.
159. NARA: (Lendo.) Duas bo...ra...cos... ...duas buraco.
160. ISABEL: Não. Não, calma aí. **Vamos escrever certo, vai Nara. Dois (Rasurando [DUAS]) dois (Falando e escrevendo [DOIS]).**

O TD envolvendo a ocorrência deste ponto de tensão no manuscrito em curso durou 01:32. Sua transcrição, apesar de longa, mostra como surgiu o ponto de tensão que levou a rasura escrita de “duas” por “dois”, efetivada por Isabel, no turno 160 deste processo de escritura. Esta rasura escrita foi resultado de rasuras orais e comentários relativos à inscrição dos sintagmas “duas entradas”, “dois buracos” e “duas portas”.

Logo no turno 135, Nara retoma o termo “caverna”, enunciado pela primeira vez no início da “combinação” da história (turno 38). Para justificar porque cada um dos personagens entrou na mesma caverna, ela fala, no turno 137, “Sabe por quê? Porque tinha duas entradas a caverna.”. O que destacamos aqui é justamente o surgimento do ponto de tensão entre as alunas e o que deve ser escrito. No turno 139, a própria Nara substitui “duas entradas” por “dois buracos” e Isabel, no turno 140, substituiu “entradas” e “buracos” por “portas”. No manuscrito temos apenas o registro de “~~duas~~ dois buracos”. Todos os outros elementos (“caverna”, “entradas”, “portas”), responsáveis pela rasura escrita, estão ausentes do manuscrito.

A rasura escrita traz a indicação de que naquele ponto houve uma tensão. Mas ela não revela qual foi. Também não é possível sabermos quais reflexões metalinguísticas foram feitas por um ou por outro aluno quando substituíram uma palavra por outra.

No TD podemos observar que entre os turnos 141 e 160, Nara e Isabel se confrontam para escolher “dois buracos” ou “duas portas”. É a necessidade imposta pelas relações semânticas entre os elementos da história que está sendo narrada e a linearidade textual de se grafar um ou outro termo para o referente “caverna” que faz Nara eleger “duas portas” como OT, impedindo seu registro escrito na história. O que nos interessa é a reflexão metalinguística feita pela aluna para impedir o registro de “porta”. Usando como argumento a correlação semântica entre “caverna” e “buraco”, Nara questiona e, ao mesmo tempo, nega a inscrição da palavra “porta” enunciando por duas vezes: “caverna tem porta?” (turno 141 e 149). Seu questionamento pode ser considerado um comentário, cujo argumento expressa a necessidade de coerência semântico-textual entre “caverna” e “buraco”. Ou seja, não se pode escrever “porta” porque uma “caverna” não tem “porta”.

Esse argumento estabelece uma relação de não-sentido entre os termos “caverna” e “porta”, para negar o segundo. Nara, ao fazer o comentário com este argumento, preserva a palavra “buraco”, assegurando que essa seja a palavra a ser escrita, como foi, de fato.

A rasura escrita, analisada apenas através do manuscrito, engana o pesquisador. Ela o induz a supor que o problema enfrentado pelo escrevente está na escolha entre “duas” ou “dois” para concordar com “buracos”. O manuscrito não traz evidências do que realmente se passou, não deixa nenhuma marca relativa ao fato de que “duas” foi inscrita por conta da presença de “porta”, e que concorriam com este termo, na mesma posição, os termos “entrada”, “buraco”. Além disso, o termo “caverna”, responsável pela reflexão semântico-textual de Nara (turnos 141 e 149), também não está presente no manuscrito.

Conclusão

Do ponto de vista da genética textual, a rasura oral comentada é um fenômeno coenunciativo relacionado ao processo de escritura colaborativa de um único texto. Em nosso caso, esse fenômeno caracteriza-se através de sua tripla natureza semiótica, imposta pela tarefa didática de se escrever juntos. A primeira natureza é oral. A condição dialogal e ecológica da interação face-a-face, na qual emerge a fala espontânea acompanhada dos movimentos corporais, gestos, olhares, expressões, tomadas da caneta e posicionamento na folha de papel, entre outros aspectos multimodais, favorece o acesso ao modo de pensar dos alunos sobre os objetos textuais relacionados ao manuscrito em curso.

Como muitos trabalhos que defendem uma prática didática sócio-construtivista, baseada nas ideias de Vygotsky, a necessidade de dialogar para se escrever oferece a oportunidade aos alunos de justificar, explicar, afirmar, negar, exemplificar o porquê de suas ideias ou sugestões para o que se deve ou não se escrever. Contudo, nossa interpretação baseada em uma abordagem enunciativa da gênese textual e do processo de escritura em tempo e espaço real, colocou em destaque a relação do escrevente com o manuscrito em construção.

A segunda dimensão da natureza semiótica desta condição de produção textual é dada pela própria metodologia adotada, ao se filmar o processo escritural e registrar o manuscrito em curso, isto é, a sincronização entre o que se fala para escrever e o que efetivamente é inscrito e linearizado. E, por fim, a terceira dimensão é o próprio manuscrito, resultado deste processo escritural. A interface que vincula estas três dimensões (oral, visual e escritural) caracteriza nosso objeto de estudo e é material essencial para identificarmos justamente o que apenas a configuração final do manuscrito ou a marcação das pausas decorridas ao longo do processo não permitem observar.

A associação que propomos entre estas dimensões semióticas, mostrando articuladamente o diálogo face-a-face, o manuscrito que está sendo construído a dois e sua configuração final, é o que nos permite defender a rasura oral comentada como noção reveladora da gênese e da criação textual destes alunos. Ao identificarmos os pontos de tensão a partir do reconhecimento pelos locutores-escreventes de palavras como objetos textuais e seus comentários, pudemos observar como os alunos estão pensando no momento em que estão escrevendo. Os comentários, ao apresentarem determinadas estruturas linguístico-enunciativas, com diferentes valores argumentativos, têm por efeito o apagamento, a inserção ou a alteração destes próprios objetos textuais a serem escritos ou já inscritos e linearizados.

Podemos supor, por exemplo, no processo que gerou o manuscrito “A rainha comilona”, que se Nara estivesse escrevendo sozinha a história, talvez tivesse escrito o que disse: “Daí a rainha falava...” ou talvez teria feito “Daí um dia com ‘b’...”. De modo semelhante, também poderia ter sido inscrito e linearizado por Isabel exatamente o que Nara ditou, se a própria Isabel não tivesse neste ponto reconhecido uma diferença

de sentido entre “abcde” e “ordem alfabética”. Em nenhuma destas duas situações teria havido reflexão metalinguística sobre o OT eleito¹⁸.

Nossa hipótese de trabalho é a de que a escritura de um único texto por dois alunos potencializa e favorece a emergência espontânea de reflexões metalinguísticas e metatextuais. O caráter intersubjetivo da escritura a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Para “convencer” o outro sobre a necessidade de escrever x ou y, é necessário apresentar argumentos. Estes argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicitar o modo como pensam quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito.

Através das rasuras orais relativas a escolhas de palavras podemos identificar:

1. Em que momento estes termos surgiram e provocaram pontos de tensão entre os interlocutores durante o manuscrito em curso.
2. De que modo a diferença intersubjetiva entre eles pode gerar comentários sobre estas palavras.
3. Como os comentários semânticos e textuais explicitam o modo de pensar sobre o manuscrito em curso.

Nos exemplos de ocorrências de comentários enunciados por Isabel e Nara pudemos observar uma forte preocupação com os sentidos das palavras a serem escritas. Seus comentários mostraram reflexões metalinguísticas e metatextuais sobre os objetos textuais e suas inter-relações entre os conteúdos narrativos. No processo de escritura que gerou o manuscrito “Os três Todinhos e a dona Sabor”, o comentário com valor semântico relacionado à palavra “solitária” funcionou como uma rasura de substituição, impedindo a entrada deste termo na história em favor da inscrição e linearização da palavra “triste”. No segundo exemplo, ao escreverem como era o regime da rainha comilona, Isabel explicita o conceito de “ordem alfabética”, evitando a inscrição de “abcde”. Nara, no processo do manuscrito “O guarda-roupa mágico”, coloca em relação três termos, “entrada”, “porta”, “buraco”, usando como argumento a quebra de contiguidade semântica entre “caverna” e “porta”.

Além da relevância que a rasura oral comentada tem para o mapeamento da gênese e da criação textual, entendemos que, do ponto de vista didático, sua emergência pode ainda ser tratada como uma medida para se observar a aprendizagem dos alunos. A identificação dos objetos textuais reconhecidos e os comentários decorrentes destes reconhecimentos parecem refletir os conteúdos de ensino oferecidos pelo professor, o modo como os alunos se apropriam deles e os relacionam ao manuscrito em curso.

As rasuras orais comentadas indicariam ainda a produtividade da interação entre os alunos da diáde. A alta quantidade de rasuras orais e seus diferentes tipos de

¹⁸ A ausência de reflexão metalinguística ou metatextual seria uma característica do Bereiter e Scardamalia (1987) nomearam como *Telling Knowledge Strategy*.

comentários poderia ser tratada como um medidor confiável para se responder sobre a qualidade da interação entre os alunos e a diferença de conhecimentos linguísticos e das propriedades textuais que detêm. Ela poderia ser pensada como uma medida relevante para o diagnóstico da aprendizagem dos alunos, sugerindo quais conteúdos de ensino poderiam ser mais ou menos enfatizados pelo professor, no momento de formação inicial destes alunos, produtores de textos.

CALIL, E. The meaning of words and how they relate to the ongoing text: A study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. *Alfa*, v.60, n.3, p.531-555, 2016.

- *ABSTRACT: This study aims to analyze the semantic comments made by a dyad of newly literate students (6 to 8 years), during writing processes in real time. Affiliated to the field of studies proposed by the Textual Genetics, from an enunciative approach, we treat as a unit of analysis the Dialogical Text (DT) established in face-to-face interaction, respecting their multimodal dimension (gestures, expressions, body movements) and spontaneous speech and co-enunciation of the students in pairs. The DT constitutes the recognition by one of the speakers of Textual Objects (TO) and comments related to these objects. The relationship between the TO and recognized semantic comments is defined as a type of Commented Oral Erasure (COE). Our analysis was based on a data set composed by the filmic record of 16 writing process stories invented by the same dyad of students. We discussed the occurrence of this type of COE in 3 writing processes. Our results indicate that the semantic comments directed to OT aimed at the establishment of textual unit, indicating how the students were thinking about this problem for the manuscript in progress. The relationship between the TO and uttered semantic comments mapped the genesis and the textual creation process. Moreover, the semantic COE show the students' linguistic and textual knowledge that are not possible to identify in the finished manuscript.*
- *KEYWORDS: Classroom. Textual production. Dialogue. Writing. Authorship. Manuscript. Erasure.*

REFERÊNCIAS

ALCORTA, M. Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, v.137, p.95-103, 2001.

APOTHÉLOZ, D. Progressive de texte dans les redactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrication du texte. In: MONDADA, L.; BOUCHARD, R. (Éd.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005. p.165-199.

APOTHÉLOZ, D. Usages de l'autonymie dans les redactions conversationnelles. In: LOPEZ-MUÑOZ, J. M.; MARNETTE, S.; ROSIER, L. (Éd.). **Le Discours rapport dans tous ses états**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 335-349.

APOTHÉLOZ, D. Référencer sans expression référentielle: gestion de la référence et opérations de reformulation dans des séquences métalinguistiques produites dans une tâche de rédaction conversationnelle. In: NÉMETH, E. T. (Éd.). **Pragmatics in 2000: selected papers from the 7th International Pragmatics Conference**. Antwerp: International Pragmatics Association, 2001. p. 30-38. v. 2.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BERNINGER, V. et al. Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique variance. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Dordrecht, v.6, p.161-196, 1994.

BIASI, P.-M. de. Qu'est-ce qu'une rature? In: ROUGÉ, B. (Éd.). **Ratures et repentirs**. Pau: Publications de l'Université de Pau, 1996. p.17-48.

BORÉ, C. Le brouillon, introuvable objet d'étude? **Pratiques: Linguistiques, Littérature, Didactique**, [S.l.], n.105-106, p.23-49, 2000.

BOUCHARD, R. Les pratiques métalangagières en situation fonctionnelle (production collective de texte écrit. **Linx**, Nanterre, v.37, p.97-106, 1997.

BOUCHARD, R.; GAULMYN, M.-M. de. Médiation verbale et processus rédactionnel: parler pour écrire ensemble. In: GROSSEN, M.; PY, B. (Éd.). **Pratiques sociales et médiations symboliques**. Berne: Peter Lang, 1997. p. 153-173.

BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (Éd.). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris: L'Harmattan, 2005.

CALIL, E. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, C.; DEL RE, A.; CAVALCANTE, M. (Ed.). **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, [2017]. No prelo.

CALIL, E. Dialogisme, hasard et rapture orale Analyse génétique de la création d un texte par des élèves de 6 ans. In: BORÉ, C.; CALIL, E. (Éd.). **L'école, l'écriture et la création: études franco-brésiliennes**. Louvain-la-neuve: L'Harmattan-Academia, 2013. p.157-188.

CALIL, E. La rature orale en processus d'écriture en acte: lieu de tension et production du sens. In: LORDA, C. (Ed.). **Polifonía e intertextualidad en el diálogo**. Madrid: Arco Libros, 2012a. p. 215-230.

CALIL, E. Dialogues between two pupils during the process of writing a fictional story Verbal erasures and their forms of representation. In: COOREN, F.; LÉTOURNEAU, A. (Ed.). **(Re)presentations and dialogue**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012b. p. 325-341.

CALIL, E. **Autoria**: a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Ed. da UEL, 2009.

CALIL, E. **Escutar o invisível**: escritura & poesia na sala de aula. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

CALIL, E. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. **Langages & Société**, [S.l.], v.103, p.31-55, 2003.

CALIL, E. A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.33, n.2, p.13-21, 1998.

CALIL, E.; FELIPETO, C. Paired fiction writing: the dialogal text as a structure that triggers "verbal erasure". In: MELLO, H.; PETTORINO, M.; RASO, T. (Ed.). **GSCP International Conference: Speech and Corpora**. Firenze: Firenze University Press, 2012. p.318-322.

CAMPS, A. et al. Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. **Recherches**, v.27, p.133-156, 1997.

CRINON, J. The dynamics of writing and peer review at primary school. **Journal of Writing Research**, Antwerpen, v.4, n.2, p.121-154, 2012.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Mahwah, v.10, p.281-333, 1993.

DALE, H. Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. **The Journal of Education Research**, [S.l.], v.87, n.6, p.334-344, 1994.

DAVID, J. Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre. In: GAULMAYN, M. M. de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (Éd.). **Le processus rédactionnel**: écrire à plusieurs voix. Paris: L'Harmattan, 2001. p.281-292.

DOQUET, Cl. **L'écriture débutant**: pratiques scripturales à l'école élémentaire. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

DOQUET, Cl. Approche contextuelle du sens et activités lexicologiques à l'école élémentaire. In: GROSSMAN, F.; PLANE, S. (Éd.). **Lexique et production verbale**: vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2008. p. 125-140.

- FABRE, Cl. **Réécrire à l'école et au collège**: da l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Issy-les Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.
- FABRE, Cl. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Ceditel, 1990.
- FELIPETO, C. **Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula**. Londrina: Ed. da UEL, 2008.
- GAULMYN, M.-M. de. La rédaction conversationnelle: parler pour écrire. **Le Français Aujourd'hui**, Sevres, v.108, p.73-81, 1994.
- GAULMYN, M.-M. de. Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle. In: BOUCHARD, R.; GAULMYN, M.-M. de.; RABATEL, A. (Éd.). **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 11-48.
- GAULMYN, M.-M. de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, Al. (Éd.). **Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix**. Paris: L'Harmattan, 2001.
- GRÉSILLON, A. **Eléments de critique génétique**: lire les manuscrits modernes. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of the writing processes. In: GREGG, L. W.; E. STEINBERG, R. (Ed.). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p.3-30.
- LEBRAVE, J. L. Lecture et analyse des brouillons. **Langages**, [S.l.], v.17, n.69, p. 11-23, 1983.
- MILIAN, M. Reformulation: a means of constructing knowledge in shared writing. **Educational Studies in Language and Literature**, [S.l.], v.5, p. 335-351, 2005.
- MONDADA, L. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir**: approche linguistique de la construction des objets de discours. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.
- MORIN, M.-Fr. Declared Knowledge of beginning writes. **Educational Studies in Language and Literature**, [S.l.], v.5, p.385-401, 2005.
- PENLOUP, M.-Cl. **La rapture n'est pas un rate**: plaidoyer pour le brouillon. Rouen: MAFPEN, 1994.
- PLANE, S. Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In: LAFFONT-TERRANOVA, J.; COLIN, D. (Ed.). **Didactique de l'écrit**: la construction des savoirs et le sujet-écrivain. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2006. p.33-54.
- ROJAS-DRUMMOND, S. M.; ALBARRAN, C. D.; LITTLETON, K. Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. **Thinking Skills and Creativity**, [S.l.], v.3, n.3, p.177-191, 2008.

STORCH, N. Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. **System**, [S.l.], v.27, n.3, p.363-374, 1999.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation International. **Journal of Educational Research**, Washington, v.37, p.285-304, 2002.

VASS, E. Exploring processes of collaborative creativity: the role of emotions in children's joint creative writing. **Journal of Thinking Skills and Creativity**, [S.l.], v.2, p.107-117, 2007.

Recebido em março de 2016

Aprovado em setembro de 2016

A MONTAGEM DA REDE REFERENCIAL NO TEXTO E SUAS LIGAÇÕES COM O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Maria Helena de Moura NEVES*
Luciana Ribeiro de SOUZA**

- RESUMO: A partir de uma orientação funcionalista de análise, este artigo discute aspectos da montagem da cadeia referencial do texto, em sequências narrativas de uma amostra de obras brasileiras do gênero romance, em três épocas subsequentes. O objetivo é verificar a relação que existe entre o modo de preenchimento das casas referenciais (especialmente quanto às personagens centrais da trama) e os diversos processos intervenientes no modo de criação e manutenção da rede referencial textual, nas diferentes situações. Assenta-se como noção básica que os elementos (pro)nominais fóricos (sintagma nominal ou pronome) cumprem diferentemente as duas funções essenciais na referenciação (a de identificação e a de descrição dos referentes), e que o jogo das posições na introdução e na manutenção desses elementos representa diferente escolha na configuração da peça. Confirmando os mais básicos princípios funcionalistas, a análise efetuada destrói a noção de que existe uma fórmula pronta na gramática da língua para a organização referencial do texto, e garante a noção de que as diferenças verificadas estão a serviço do plano coenunciativo do produtor do discurso, inserido no seu contexto de produção e no seu contexto de cultura (HALLIDAY, 2004).
- PALAVRAS-CHAVE: Princípios funcionalistas. Referenciação textual. Contexto de produção. Sequências narrativas em romance.

Introdução

Este artigo discute aspectos da montagem da cadeia referencial na organização textual, a partir da análise do modo formal de introdução e de manutenção dos objetos de discurso, em uma amostra de sequências narrativas de romances brasileiros, exatamente um gênero que caracteristicamente se faz da narrativa, entremeando, obviamente, outros diversos tipos textuais, mas, no geral, colocando-os a serviço da progressão textual. Já se parte da noção de que as diferentes sequências textuais (basicamente, narração,

* CNPq. UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara - SP - Brasil. 14800-901. UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo - SP - Brasil. 01302-907 - mhmneves@uol.com.br

** CAPES. UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo - SP - Brasil. 01302-907 - lucianalettras@gmail.com

descrição e dissertação) se resolvem em diferentes montagens da cadeia referencial do texto, e especialmente porque, em cada uma delas, tem de resolver-se de diferente maneira o jogo entre a identificação e a descrição dos referentes, exatamente as duas funções que cumprem aos sintagmas (pro)nominais, na construção textual do significado (NEVES, 2006; [2017]).

O material de análise são excertos (mais especificamente, a página inicial, ou parte dela) de algumas obras do gênero romance, no Brasil, em três épocas subsequentes classificadas como Realismo, Modernismo e Contemporaneidade. Não se pretende que o estudo ofereça propostas de relação direta entre os diferentes modos de expressão linguística e os diferentes movimentos literários. Entretanto, dentro da orientação funcionalista de análise adotada (HALLIDAY, 1973, 1978, 1989, 2004; HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1964; EGGINS, 2010; NEVES, 2010), busca-se detectar, no modo de organização da rede textual, possíveis diferenças que se liguem ao contexto de produção, termo definido, nesses teóricos, como o contexto de situação somado ao contexto de cultura, em seu momento histórico. De todo modo, entende-se que, especialmente em obras literárias, nos diferentes e sucessivos contextos se inserem orientações estéticas particulares.

A cadeia referencial do texto

Ilustre-se, pois, o processo referencial que aqui se estuda, já partindo do tipo textual escolhido para análise, que são as sequências narrativas. Para não multiplicar variáveis quanto à organização textual, foi escolhido apenas um tipo de sequência textual, e a escolha recaiu na narrativa, porque, nos romances, essa é a sequência que, no geral, introduz as personagens, além de constituir a espinha dorsal do texto, como já se apontou .

De um ponto de vista da linguística do texto, a referenciação é tida como construção e reconstrução de “objetos de discurso”, que devem ser concebidos como produtos — fundamentalmente culturais — da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes (APOTHÉLOZ; REICHER-BÉGUELIN, 1995, p.228); de um ponto de vista da teoria funcionalista da linguagem, vista no consenso geral, mas especialmente desenvolvida em Dik (1997, p.130), a referenciação é tida como introdução e identificação de referentes no processamento da interação linguística, devendo ser concebida como o estabelecimento de relações comunicativas. De todo modo, como Neves (2006, p.76), entende-se que, povoando as cenas ativadas nas predicções, os referentes são introduzidos como objetos de discurso e como tais são mantidos, segundo estratégias dependentes da formulação textual, a serviço da discursivização (vista na sua configuração em “formas textuais”, conforme trata Castilho (2010, p.133)).

É a partir de enquadres instalados pela atividade cooperativa entre falante e ouvinte que os objetos em construção no/pelo discurso criam as bases para a progressão textual, “regulados por uma intrincada relação entre a atividade linguística, a cognitiva e a

sociocultural” (RONCARATI, 2010, p.44). Assim sendo, no processo de identificação e interpretação de um referente vai-se além de uma simples recuperação, buscando-se, necessariamente, o reconhecimento da pertença desse referente a “algum mundo”. (MONDADA; DUBOIS, 2003), o que representa, no caso desta investigação, a configuração das personagens no mundo daquela determinada trama, socioculturalmente instalada.

A serviço da criação da rede referencial estão os elementos fóricos que preenchem as casas referenciais: sintagma nominal (de mais de uma maneira constituído), pronome ou zero. Povoando a teia do texto esses elementos cumprem duas funções essenciais: a de identificação dos referentes e a de sua descrição. A identificação (quando plena) do referente representa a instauração de uma pessoa única no universo discursivo criado. A descrição, por sua vez, constitui a representação – em maior ou menor grau – dos traços de representação do referente, no sentido de configurá-lo semanticamente, e, por aí, definir seu estatuto na trama de representações do texto, inserido no contexto (NEVES, [2017]).

Segundo essa proposta (NEVES, [2017]), o papel de identificação, que é o básico na função referencial e que todos os sintagmas referenciais podem desempenhar, é estabelecido em quatro diferentes graus: (i) o grau máximo de identificação é fornecido pelo sintagma nominal representado por nome próprio, que instaura inequivocamente (no contexto) um indivíduo; (ii) o grau médio de identificação é fornecido pelo sintagma nominal com núcleo representado por substantivo comum, que identifica o elemento de modo relativo, por via da descrição da classe nomeada (descrição de que participam possíveis modificadores), e por possível remissão provida por determinantes fóricos como o artigo, o demonstrativo e o possessivo; (iii) o grau baixo de identificação é fornecido por sintagma representado por pronome pessoal de terceira pessoa, que apenas opera identificação indireta, por remissão, limitando-se a revelar a pessoa gramatical do referente, e, no máximo, o seu gênero; (iv) o grau zero de identificação, ou seja, nenhuma porção formal de identificação, representa-se pela casa fórica vazia, a elipse, o zero, por isso mesmo um processo referencial não explorado neste artigo. Por outro lado, indo ao papel referencial de descrição, propõe Neves ([2017]), um percurso de certo modo inverso ao que se equaciona para o papel referencial de identificação: o grau máximo está no sintagma nominal com núcleo representado por substantivo comum (e com possíveis determinantes e modificadores).

Bases e características da proposta. A análise da montagem da rede referencial segundo o modo de preenchimento das casas nominais.

Institua-se inicialmente, como modo de condução da análise, a básica lição funcionalista segundo a qual, no uso linguístico, o falante procede a escolhas, e a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (HALLIDAY, 1973, 2004). Essa indicação deriva da base da

qual parte o autor para propor a sua gramática sistêmico-funcional, que é uma teoria sistêmica de significado como escolha, pela qual a língua – como qualquer outro sistema semiótico – é interpretada como um bloco de redes de opções: ou isto, ou aquilo, ou o outro, e assim por diante. Vejam-se, a esse propósito, apenas duas indicações originais (entre dezenas) de Halliday (2004), com grifos das autoras deste artigo:

*O Processo e o Meio juntos formam o núcleo de uma oração em inglês: e este núcleo, por sua vez, determina o conjunto de opções que estão disponíveis para o restante da oração.*¹ (HALLIDAY, 2004, p.289, grifo nosso).

*Essas diferentes opções estão disponíveis aos falantes e escritores quando eles constroem as suas experiências do fluxo de eventos.*² (HALLIDAY, 2004, p.521, grifo nosso).

O enunciado parte exatamente das seleções que o falante faz quando compõe o enunciado para um propósito específico, e é com elas que ele produz significado. Tal configuração da língua como rede de opções é característica essencial da proposta sistêmico-funcional, conforme ilustra esta passagem (com grifos das autoras deste artigo), que se encontra entre tantas, do mesmo teor, em Halliday (2004, p.9, grifo do autor):

*Essa não é uma ‘regra’ arbitrária. É ela que explica o fato de que tal instância está fazendo uma seleção simultaneamente em todos os níveis do sistema: Come! é uma oração ‘imperativa’ (em oposição à ‘indicativa’), um grupo verbal ‘positivo’ (em oposição ao negativo), uma forma de base (em oposição à ‘derivada’) do verbo (palavra).*³

Neves (2006) acentua, dentro dessa proposta, a liberdade organizacional do falante, dentro das restrições construcionais, porque é o falante que, processando automaticamente estruturas regulares da língua, entretanto faz as escolhas que levam a resultados de sentido e a efeitos pragmáticos.

É nesse sentido que a investigação que aqui se faz do modo de preenchimento das casas nominais, para análise da montagem da rede referencial do texto, parte da verificação especialmente qualitativa dos diferentes esquemas de preenchimento gramatical (ou sintagma nominal, ou pronome, ou zero), buscando uma interpretação

¹ Tradução destas autoras. Texto original: “*The Process and the Medium together form the nucleus of an English clause; and this nucleus then determines the range of options that are available to the rest of the clause*”.

² Tradução destas autoras. Texto original: “*These different options are available to speakers and writers when they construe their experience of the flow of events.*”

³ Tradução destas autoras. Texto original: “*This is not an arbitrary ‘rule’. It is what explains the fact that such an instance is selecting simultaneously in systems of every rank: Come! is an ‘imperative’ (as opposed to ‘indicative’) clause, a ‘positive’ (as opposed to ‘negative’) verbal group, a base (as opposed to derived) form of the verb (word)*”.

semântica e pragmática da relação que existe entre o modo de preenchimento dessas casas e os diversos processos intervenientes no modo de criação e manutenção da rede referencial textual: acessibilidade e identificabilidade; fluxo informativo e distribuição de informação; correferenciação e estabelecimento da cadeia referencial. Obviamente, alguns aspectos do jogo enunciativo-enuncivo que se monta na cadeia referencial ligam-se de modo particular à diferença entre os tipos de sequência textual (voltando-se a indicar, neste ponto, que aqui são tratadas, especificamente, sequências narrativas).

Os trechos em análise são parte integrante dos seguintes romances⁴: no Realismo, *A carne*, de Júlio Ribeiro (1888), *O cortiço*, de Aluísio Azevedo (1890); no Modernismo, *Alma*, de Oswald de Andrade (1978), *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade (2008); na Contemporaneidade, *O filho eterno*, de Cristovão Tezza (2007) e *Vozes do deserto*, de Nélide Piñon (2006)⁵.

Na delimitação mais específica das casas referenciais para exame, determinou-se, como centro de análise, a introdução dos referentes “personagens” do início de cada obra (em geral protagonistas), partindo do fato de que, no romance, em geral, as personagens são os elementos a partir dos quais e em torno dos quais a história acontece e os próprios cenários se montam. Com base nessa primeira incursão, constituiu-se, em uma das obras examinadas, uma amostra na qual se estendeu a análise às peças de composição do cenário (os referentes presos à noção de localização), no sentido de demonstrar a subordinação que a introdução desses referentes locativos mantém com os referentes centrais, as personagens.

Quanto ao fato de os trechos que servem à análise aqui empreendida pertencerem a romances de diferentes épocas (Realismo, Modernismo e Contemporaneidade), o que se pretende é avaliar uma possível ligação entre o modo de expressão dos referentes e o ambiente do contexto de produção, envolvido no contexto de cultura (HALLIDAY, 2004). Como já se apontou, o corpúsculo de pesquisa foi definido, em princípio, como o início de cada romance, exatamente para que se verifique o modo de introdução de cada um dos primeiros objetos de discurso que protagonizam as cenas. Para a avaliação, considera-se a época de composição do romance, daí a apresentação que se escolheu fazer, pela ordem cronológica da produção das obras examinadas.

⁴ Para transparência quanto à época de produção das obras, registram-se, neste ponto, as datas da sua primeira edição. Quanto ao elenco dos romances postos sob exame, a escolha foi aleatória: entre vários romances da época que foram sendo consultados, selecionou-se o primeiro que se apresentou narrado em terceira pessoa.

⁵ Usam-se, aqui, rótulos que tradicionalmente qualificam determinados períodos literários. Aponte-se que o mesmo corpúsculo de análise serviu a Souza (2013), que, com propósitos mais gerais, também contemplou os elementos fóricos usados na introdução e na manutenção das personagens.

A operacionalização da proposta. Uma amostra de análise da configuração da cadeia referencial nos textos.

Segundo o exposto, assume-se como diretriz central das avaliações que, ligado ao modo de introduzir as personagens, está o modo de sua identificação bem como o modo de sua caracterização (NEVES, [2017]), ambos os processos considerados absolutamente determinantes na trama, no enredo. Trata-se de avaliar o modo de encaminhamento da criação referencial, em cada amostra, o qual resulta, fundamentalmente, do modo de introdução do referente. Na linha adotada, trata-se da verificação, nas narrativas, das diferentes escolhas dos autores em relação aos sintagmas de introdução dos referentes: ou com maior peso inicial na identificação da personagem, ou com maior peso inicial na sua descrição (sua caracterização), e com os resultados que disso advêm.

Na direção cronológica da produção das obras, parte-se do Realismo. Para introduzir a questão, tome-se a frase inicial do romance *A carne*, de Júlio Ribeiro, no qual a primeira personagem é introduzida pelo sintagma nominal o doutor Lopes Matoso. Esse sintagma cabe no grau máximo de identificação (segundo a proposta aqui seguida), pois traz a completa identidade da personagem (o sobrenome composto, **Lopes Matoso**, exatamente o “nome” pelo qual ele é tratado durante toda a obra) e, além disso, vem acrescido de um componente descritivo (a informação contida no nome comum doutor, que traz, para essa personagem, já individualizada, um traço de caracterização por determinado ângulo). Acresce-se um dado biográfico, o qual entra na composição das predicções feitas a esse sujeito, ficando a instauração da personagem já fortemente provida de uma caracterização (a personagem é “não feliz”)⁶:

O doutor Lopes Matoso⁷ não foi precisamente o que se pode chamar de um homem feliz.

Aos dezoito anos de sua vida, quando apenas tinha completado o seu curso e preparatórios, perdeu pai e mãe com poucos meses de intervalo. (RIBEIRO, 1996⁸, p. 21).

O outro romance do Realismo selecionado para análise, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, também traz a primeira personagem introduzida pelo seu nome próprio (**João Romão**), em grau máximo de identificação, portanto.

⁶ No registro dos sintagmas referenciais nos trechos em análise, convencionou-se representar os nomes próprios em negrito, os sintagmas nucleados por nome comum em sublinhado, e os pronomes pessoais em itálico e negrito.

⁷ A referenciação por nome próprio será marcada com negrito, a referenciação por sintagma nominal nucleado por substantivo comum será marcada com sublinhado, a referenciação por pronome pessoal será marcada com negrito e itálico e a referenciação por zero será indicada pelo símbolo \emptyset , quando essa indicação for pertinente.

⁸ Para citação, as datas registradas são as das edições consultadas.

João Romão foi, dos treze aos vinte e cinco anos, empregado de um vendeiro que enriqueceu entre as quatro paredes de uma suja e obscura taverna nos refolhos do bairro do Botafogo. (AZEVEDO, 1988, p.13).

A seguir, é introduzida a segunda personagem, que vem por sua ligação direta com João Romão (aí recuperado pelo pronome *lhe*), já que ela é apresentada como a fornecedora das refeições de João Romão. Mais uma vez a personagem se instala com o grau máximo de identificação, já que se representa por um sintagma nominal nucleado por seu nome próprio: **a Bertoleza**.

Dormia sobre o balcão da própria venda, em cima de uma esteira, fazendo travesseiro de um saco de estopa cheio de palha. A comida arranjava-*lhe*, mediante quatrocentos réis por dia, uma quitandeira sua vizinha, **a Bertoleza**, crioula trintona, escrava de um velho cego residente em Juiz de Fora e amigada com um português que tinha uma carroça de mão e fazia fretes na cidade. (AZEVEDO, 1988, p. 13).

Ocorre que esse nome próprio entra (em aposição nominal) depois que a personagem já foi introduzida por um sintagma nominal nucleado por substantivo comum (uma quitandeira), o qual ainda recebe, a seguir (como apostos), mais três especificações descritivas (caracterizadoras), como se esquematiza adiante:

- uma quitandeira

↓

- sua vizinha (aposto)

↓

- **a Bertoleza** (aposto)

↓

- crioula trintona (aposto)

↓

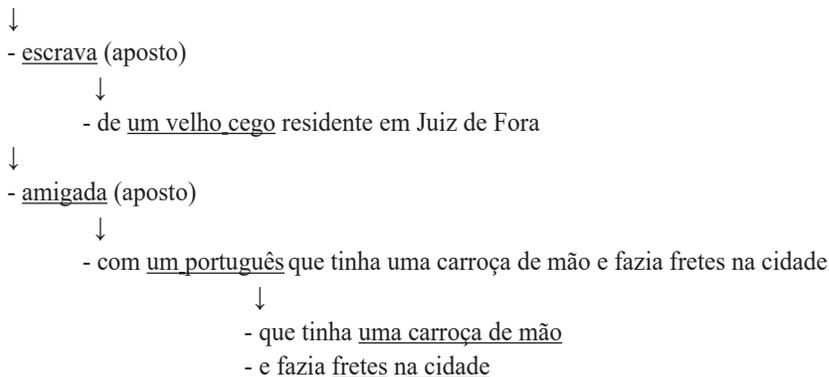
- escrava de um velho cego residente em Juiz de Fora (aposto)

↓

- amigada com um português que..... (aposto)

Ou seja, num esquema de visível busca de descrição das personagens, essa longa sequência de sintagmas nominais (referentes a uma personagem plenamente identificada) traz caracterizações obtidas referencialmente por nomes comuns (elementos altamente descritivos), e cada vez mais especificadas, construídas recursivamente com a entrada de novos sintagmas nominais à direita (com substantivos comuns, portanto novas descrições), como se vê neste desdobramento do esquema:

(- a Bertoleza)



Explique-se: a individualização é plenamente buscada, seja por via de uma identificação inequivocamente instalada, seja por via da descrição de uma personagem que já vem caracterizada até certo grau, antes que a trama se desenvolva.

Para não ficar apenas nos dois exemplos retirados de obras muito fortemente tidas como pertencentes ao Realismo, veja-se também o primeiro parágrafo do romance *Quincas Borba*, de Machado de Assis, da mesma época (1889), e consensualmente tido como da mesma direção estética, mas de estilo sabidamente contido:

Rubião fitava a enseada, — eram oito horas da manhã. Quem *o* visse, com os polegares metidos no cordão do chambre, à janela de uma grande casa de Botafogo, cuidaria que *ele* admirava aquele pedaço de água quieta; mas, em verdade, vos digo que pensava em outra coisa. Cotejava o passado com o presente. Que era, há um ano? Professor. Que é agora? Capitalista. Olha para si, para as chinelas (umas chinelas de Túnis, que *lhe* deu recente amigo, **Cristiano Palha**), para a casa, para o jardim, para a enseada, para os morros e para o céu; e tudo, desde as chinelas até o céu, tudo entra na mesma sensação de propriedade. (ASSIS, 2012, p. 47).

Na instalação da trama, novamente as personagens, introduzidas por nome próprio, já são identificadas: **Rubião** e **Cristiano Palha**, este registrado (em parentetização) com nome e sobrenome. Ambas as personagens de Machado ainda vêm descritas pelo nome comum amigo, que vale para ambos, por reciprocidade (um amigo do outro). E Rubião, o protagonista, vem especialmente descrito com os dois predicativos que recebe em seguida à sua introdução no texto (expressos por sintagmas nominais nucleados por nomes comuns: professor e capitalista). Ou seja, cuida-se de uma descrição bastante caracterizadora (até historicamente), como se representa neste esquema:

- Rubião



- era professor



- tornou-se capitalista

Vale a pena registrar, ainda, o destaque que ganham essas duas indicações (professor e capitalista) com o modo de construção machadiano: cada uma delas vem em resposta a uma pergunta formal: “Que era há um ano?” “Que é hoje?”

Na sequência destas reflexões, vai-se a amostras de autores do Modernismo, sem pretender afirmar que haja nítidos cortes a ser buscados, no modo de expressão, absolutamente determinados por estéticas diferenciadas. Entretanto, sem que essa determinação rígida tenha sido buscada centralmente, o que se verifica nas obras, neste novo período da história literária brasileira, é que, embora – obviamente – também haja personagens bem identificadas e/ou caracterizadas por nome próprio e por sintagma nominal com substantivo comum (respectivamente), verificam-se modos de introdução de personagem menos canônicos, que não ocorreram nos romances realistas (pelo menos na amostra aleatoriamente selecionada sob análise), e também menos canônicos, se consideradas as sequências narrativas em geral.

Primeiramente, veja-se um trecho de *Alma*, de Oswald de Andrade, com introdução de (três) actantes também operada por sintagmas nominais nucleados por nome comum (o velho e o cãozinho) ou por nome próprio (**Alma**), mas com muito menor grau de especificação:

O velho e o cãozinho foram andando na sombra enjoada da tarde. Tinham passeado muito. [...] **Alma** havia regressado naquele instante. (ANDRADE, O., 1978, p.5).

Menor especificação (grau mais baixo de caracterização), ainda, ocorre a seguir, no primeiro parágrafo, quando a outra personagem central vem introduzida mediante o uso de um pronome pessoal – *ele* –, elemento que nem identifica nem descreve o referente, a não ser pelo traço de gênero [masculino]. E apenas no terceiro parágrafo a personagem é identificada, mediante um nome próprio (**Mauro**):

Pensava: por que será que quando uma porta me machuca, me faz sofrer; quando *bato* a cabeça numa janela, choro de dor; e ele pode me cortar a navalha, não dói: é delicioso!

Mas lembrou-se da Odete⁹, que estivera com **Mauro** no teatro, *ele* contara. E ficou dizendo sufocadamente no quarto:

— Canalha! Bandido! Miserável! Miserável! (ANDRADE, O., 1978, p.5).

⁹ Esse referente não entra nesta análise porque é de menção única.

Nesse caso, pois, o esquema é absolutamente o oposto daquilo que foi configurado até este ponto, quanto ao aproveitamento da identificabilidade e da descritibilidade do referente na criação da rede referencial: na introdução da personagem não está nem uma identificação (um nome próprio) nem uma descrição (um sintagma nucleado por nome comum). Agora a identificação (sem provimento de nenhuma caracterização) vem após uma simples referência por palavra gramatical, um pronome, um puro fórico textual, construído em catáfora:

- *ele*

↑

- **Mauro**

Casos mais representativos ainda (porque de múltiplas referências não canônicas) ocorrem em *Amar, verbo intransitivo*, de Mário de Andrade, outro texto modernista:

A porta do quarto se abriu e *eles* saíram no corredor. Calçando as luvas **Sousa Costa** largou por despedida:

— Está frio.

Ela muito correta e simples:

— Estes fins de inverno são perigosos em São Paulo.

Lembrando mais uma coisa reteve a mão de adeus que o outro lhe estendia.

— E, senhor... sua esposa? Está avisada?

— Não! A senhorita compreende... Ela é mãe. Esta nossa educação brasileira... Além do mais com três meninas em casa!...

— Peça-lhe que avise sua esposa, senhor. Não posso compreender tantos mistérios. Se é para o bem do rapaz.

— Mas senhorita...

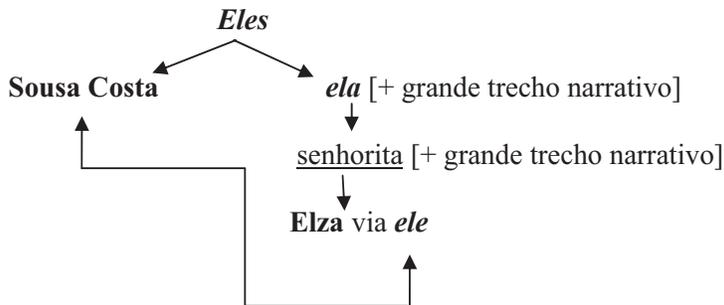
— Desculpe insistir. É preciso avisá-la. Não me agradaria ser tomada por aventureira sou séria. [...]

Falava com a voz mais natural desse mundo mesmo com certo orgulho que **Sousa Costa** percebeu sem compreender. Olhou pra *ela* admirado e, jurando não falar nada à mulher, prometeu.

Elza viu *ele* abrir a porta da pensão. Pâam... Entrou de novo no quartinho ainda agitado pela presença do estranho. (ANDRADE, M., 2008, p.19).

Aí a introdução referencial da primeira personagem se faz por pronome pessoal, o pronome *eles*, agora um plural. Esse pronome traz apenas a informação de que há mais de uma personagem atuando na cena e de que pelo menos uma delas é do gênero masculino. Assim como ocorre com **Alma** (no romance *Alma*), neste caso uma das personagens incluídas no pronome plural (a de gênero masculino) logo é identificada no

grau máximo (com sobrenome composto: **Sousa Costa**). A outra personagem incluída no pronome *eles*, no entanto, entra no texto de uma maneira não canônica: é referida por um elemento nada caracterizador (e pouco identificador), o pronome pessoal *ela* (novamente um pronome de terceira pessoa), duas vezes ocorrente, e que, só no final do excerto, é retomado por um nome próprio (**Elza**), o que já instaura o suspense que vai envolver essa personagem durante o romance. A única caracterização dessa personagem feminina (por substantivo comum) está em uma forma de tratamento ocorrente no diálogo: senhorita. Este é o esquema ilustrativo da rede criada:



Na verdade, é somente na página seguinte, quando se narra a chegada de Elza, na “terça-feira”, à casa da família de Sousa Costa, que uma caracterização aparece. É quando a filha do casal diz à mãe: “A governanta está aí! mamãe! a governanta está aí!”

Passando-se, na sequência, à Contemporaneidade, verifica-se que esse modo pouco identificador e quase nulamente caracterizador de introduzir referente (ou seja, a referência por um simples elemento gramatical, um “pronome”) é levado ainda mais à frente. As duas obras desse período (aleatoriamente) destacadas como corpúsculo de análise apresentam um modo de introdução (e, seja observado: também adotado na manutenção) das personagens centrais no qual não se verifica nenhuma insistência em identificação inicial inequívoca, plena e pronta, ou em caracterização minuciosa, para sustentação da trama. É o que se pôde observar no caso dos textos do Realismo.

Este é o início de *O filho eterno*, de Cristovão Tezza

– Acho que é hoje – *ela* disse. – Agora – completou, com a voz mais forte, tocando *lhe* o braço, porque *ele* é um homem distraído.

Sim, distraído, quem sabe? Alguém provisório, talvez; alguém que, aos 28 anos, ainda não começou a viver. A rigor, exceto por um leque de ansiedades felizes, *ele* não tem nada, e não é ainda exatamente nada. E essa magreza semovente de uma alegria agressiva, às vezes ofensiva, viu-se diante da mulher grávida quase como se só agora entendesse a extensão do fato: um filho. Um dia ele chega, *ele* riu, expansivo. Vamos lá!

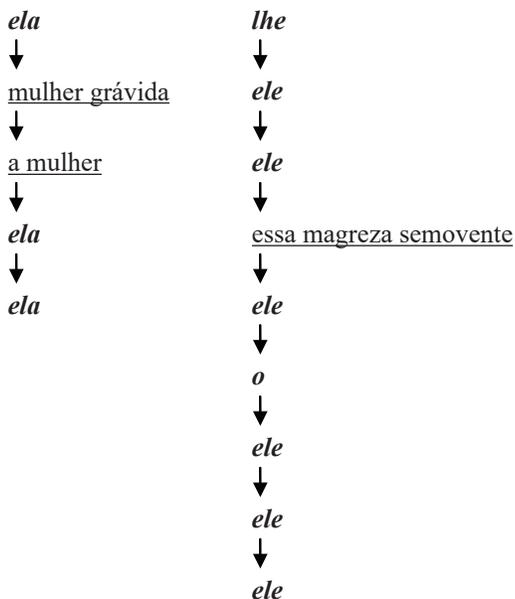
A mulher que, em todos os sentidos, *o* sustentava já havia quatro anos, agora era sustentada por *ele* enquanto aguardavam o elevador, à meia noite. *Ela* está pálida. As contrações. A bolsa *ela* disse – algo assim. *Ele* não pensava em nada – em matéria de novidade, amanhã *ele* seria tão novo quanto o filho. Era preciso brincar, entretanto. Antes de sair lembrou-se de uma garrafinha caubói de uísque, que colocou no outro bolso; no primeiro estavam os cigarros. (TEZZA, 2010, p. 9).

Aí, as duas personagens (um homem e uma mulher) entram, e separadamente, no texto, introduzidas por pronome pessoal, e uma delas, a personagem masculina, – mais significativamente, ainda – entra por meio de um pronome oblíquo, maximamente não identificador e maximamente não descriptor: *lhe*. Só adiante a referenciação pela forma sujeito do pronome – *ele* – oferece, pelo menos, o gênero da personagem.

São nada menos do que três pronomes pessoais no primeiro parágrafo do romance, introduzindo as duas personagens. Na primeira linha, a protagonista entra pela expressão do pronome pessoal *ela*, escolha fórica que permite ao leitor (tal como aconteceu com a personagem **Elza**, de *Amar, verbo intransitivo*) apenas identificar que se trata de uma entidade feminina, e de uma personagem (sabe-se que humana, não por alguma referenciação descritiva, mas apenas porque pratica ações humanas). Ela é retomada duas vezes pelo mesmo pronome (*ela*), e uma vez por elipse, tipos de preenchimento fórico que também não conferem nenhuma caracterização. Só se obtém uma descrição definida quando, no final do parágrafo seguinte, a personagem é retomada pelo sintagma nominal a mulher grávida: “viu-se diante da mulher grávida”. Apenas essa breve descrição da mulher é fornecida até então.

Quanto ao outro protagonista (introduzido, também no primeiro parágrafo, por *lhe*, como já se indicou), somente adiante, na segunda menção por pronome (*ele*), o leitor consegue identificar, pelo menos, que se trata de uma personagem masculina, pois a primeira referência fora feita pelo pronome oblíquo *lhe*, inespecífico quanto ao gênero: “completou, com a voz ainda mais forte, tocando-*lhe* o braço, porque *ele* é um homem distraído”. A primeira referência que, operada por sintagma nominal, traz, portanto, alguma descrição – **essa magreza semovente** – só vem no parágrafo seguinte, e exige atenção à frase anterior para compreender-se que a expressão nominal encapsula parte das informações, relacionadas à personagem, já fornecidas naquela predicação (FRANCIS, 2003; KOCH; ELIAS, 2012). Ou seja, não se observa nenhuma premência em configurar caracterizadamente a personagem, encaminhamento oposto ao que se verificou como comum nos blocos de textos dos períodos anteriores, que aqui passaram por análise.

Este é o singular esquema referencial da sequência:



Pode-se, ainda, verificar o que ocorre na introdução de outra entidade, que vem apenas citada (não é personagem), entrando por relação com o protagonista masculino: um filho, retomado por *ele* e por o filho. O esquema é semelhante, com uma caracterização unicamente geral:

[...] E essa magreza semovente de uma alegria agressiva, às vezes ofensiva, viu-se diante da mulher grávida quase como se só agora entendesse a extensão do fato: um filho. Um dia *ele* chega, ele riu, expansivo.

[...] Ele não pensava em nada – em matéria de novidade, amanhã ele seria tão novo quanto o filho. (TEZZA, 2010, p.9).

Indo-se ao segundo romance da Contemporaneidade aqui trazido, *Vozes do deserto*, de Nélide Piñon (2006), encontra-se diferente andamento da construção referencial das personagens, mas também aí se pode dizer que o autor prescinde de identificações de registro formal (por exemplo, sobrenomes) bem como de caracterizações que tragam altas especificações. Novamente a análise vai aos parágrafos iniciais da obra em exame:

Scherezade não teme a morte. Ø¹⁰ Não acredita que o poder do mundo representado pelo Califa, a quem o pai serve, decreta por meio de sua morte o extermínio da sua imaginação.

¹⁰ Neste texto, especificamente, marca-se com Ø o sujeito não expresso (sujeito zero).

∅ Tenta convencer o pai de ser a única capaz de interromper a seqüência das mortes dadas às donzelas do reino. ∅ Não suporta ver o triunfo do mal que se estampa no rosto do **Califa**. ∅ Quer opor-se à desdita que atinge os lares de Bagdá e arredores, oferecendo-se ao soberano em sedicioso holocausto.

O pai reage ao ouvir sua proposta. ∅ Suplica que ∅ desista, sem alterar a decisão da filha. ∅ Volta a insistir, desta vez, golpeando a pureza da língua árabe, ∅ pede emprestadas as imprecações, as palavras espúrias, bastardas, escatológicas, que os beduínos usavam indistintamente em meio à ira e aos folguedos. Sem envergonhar-se, ∅ lança mão de todos os recursos para convencê-la. Afinal a filha **lhe** devia, além da vida, o luxo, a nobreza, a educação refinada. ∅ Pusera **lhe** à disposição mestres em medicina, filosofia, história, arte e religião, que despertaram a atenção de **Scherezade** para aspectos sagrados e profanos do cotidiano que jamais ∅ teria aprendido, não fora a ingerência do pai. (PIÑON, 2006, p. 7-8).

Os pontos para os quais se chama a atenção, neste caso, são: (i) a parcimônia no uso de modificadores do substantivo nos poucos sintagmas nominais que entram para referenciação das três personagens (**Scherezade**, o/seu pai e o Califa, termo marcado pela maiúscula como nome próprio, mas que, na verdade representa a denominação de uma pessoa, feita por via de seu cargo); (ii) a obtenção das informações sobre as personagens pelas ações e pelos processos em que tomam parte (predicações verbais), não por suas características ou seus atributos (por modificadores atuantes em sintagma nominal) referencialmente indicados; (iii) decorrentemente, a criação da relação entre as personagens por via de pronomes pessoais e possessivos (além dos artigos, que valem por possessivos), elementos exclusivamente fóricos, vazios de qualquer indicação semântica que não seja a de estabelecimento de “relações”: o (seu) pai, sua morte, o (seu) soberano, sua proposta, a (sua) filha (repetidamente); (iv) afinal, a funcionalidade da referenciação por “zero” na construção textual (questão não discutida neste texto).

É de perguntar, então, como se constrói a trama de avanço da narrativa. Ora o que se vê são predicados (no tempo presente) conduzindo à abstração de atributos e caracterizações. Por exemplo, encontram-se caracterizações tanto do pai como de Scherezade apenas captadas nas predicações em que as personagens estão envolvidas, não descritivamente expressas nas porções nominais dos enunciados: “**Scherezade** não teme a morte.”; “∅ Tenta convencer o pai [...]”; “∅ Não suporta ver o triunfo do mal [...]”; “∅ Quer opor-se à desdita [...]”; “O pai reage ao ouvir sua proposta. ∅ Suplica que desista, sem alterar a decisão da filha.”; “∅ Volta a insistir [...]”. Trata-se, pois, de uma configuração narrativa minimamente apoiada em particularizações de natureza nominal, ou seja, minimamente obtida por expedientes de referenciação.

Uma incursão na configuração referencial do cenário

O mesmo excerto, do romance *Amar, verbo intransitivo*, analisado para verificar o grau de identificação e caracterização das personagens, é agora retomado como amostra para verificar como se dá a introdução e a manutenção dos referentes textuais, se consideradas não só as personagens, mas também outros referentes que compõem a cadeia referencial do texto. Trata-se, especificamente, da construção do cenário de atuação dessas personagens, e, mais especificamente, nesse início do romance, da atuação dos protagonistas:

A porta do quarto se abriu e eles saíram no corredor. Calçando as luvas

Sousa Costa largou por despedida:

— Está frio.

Ela muito correta e simples:

— Estes fins de inverno são perigosos em São Paulo.

Lembrando mais uma coisa reteve a mão de adeus que o outro lhe estendia.

— E, senhor... sua esposa? Está avisada?

— Não! A senhorita compreende... Ela é mãe. Esta nossa educação brasileira... Além do mais com três meninas em casa!...

— Peço-lhe que avise sua esposa, senhor. Não posso compreender tantos mistérios. Se é para o bem do rapaz.

— Mas senhorita...

— Desculpe insistir. É preciso avisá-la. Não me agradaria ser tomada por aventureira, sou séria. E tenho 35 anos, senhor. Certamente não irei se sua esposa não souber o que vou fazer lá. Tenho a profissão que uma fraqueza me permitiu exercer, nada mais nada menos. É uma profissão. Falava com a voz mais natural desse mundo mesmo com certo orgulho que **Sousa Costa** percebeu sem compreender. Olhou pra **ela** admirado e, jurando não falar nada à mulher, prometeu.

Elza viu **ele** abrir a porta da pensão. Pãam... Entrou de novo no quartinho ainda agitado pela presença do estranho. **Lhe** deu, um olhar de confiança. Tudo foi sossegando pouco a pouco. (ANDRADE, M., 2008, p.19).

O primeiro sintagma referencial do romance (antes que entrem as personagens) é a porta do quarto (“a porta do quarto se abriu”), que faz uma identificação locativa, compondo sem pormenores o lugar em que se passa a cena. Não apenas o núcleo desse sintagma (porta) mas também o sintagma preposicionado especificador desse núcleo (do quarto) são determinados por artigo definido, o que constrói uma identificação suficiente (por remissão mútua) do espaço. Não ocorre uma segunda especificação, que localize esse quarto em algum ponto específico de um espaço que já esteja localizado por relação a um sintagma toponimicamente definido. É uma identificação que ocorre por

sugestão de relações internas do próprio texto, levado em conta seu gênero (romance) bem como seu tipo textual (narrativa): trata-se, simplesmente, da porta daquele quarto que o leitor identifica como a cena (a primeira cena) em que se desenvolve o romance.

Uma indicação significativa a ser feita, neste exame, é que não se trata da introdução canônica de referente(s) (especialmente de construção de cenário) em narrativa, conforme se entende no geral. De fato, no caso de sintagma nominal determinado por artigo definido, a referência quase automaticamente sugerida, para relatos, é a que entra para fazer remissão (anáfora) a referentes trazidos à existência no texto (por exemplo, por sintagmas nominais com artigo indefinido). Esse processo é quase automático nos relatos comuns – de conversação espontânea –, refletindo as mais básicas propriedades que governam o fluxo de informação (não marcado): é sobre uma configuração indefinida (por exemplo, uma porta, ou seja: algum exemplar da classe porta) que se vai assentando a referência particular, e, portanto, identificatória por remissão (por exemplo, a porta = essa/aquela determinada porta; ou: *ela*). Esse é o andamento mais frequente da construção de objetos de discurso (incluídas as personagens) em narrativas (desde as mais espontâneas, que são aquelas da língua falada), pois pode-se entender como natural – e muito eficiente, coenunciativamente – o processo pelo qual já vem provida uma base contedística favorecedora de interpretações antes do oferecimento de um sintagma que traga uma sinalização fórica pura e simples, inclusive a pronominal. E esse registro de que se trata de um processo “natural” é essencial, como se vê nesta indicação (entre tantas outras do mesmo teor) de Halliday (2004, p.89, tradução nossa):

O modo pelo qual essa estrutura é realizada é essencialmente 'natural' (não-arbitrário), em dois aspectos: (i) o Novo é marcado por proeminência; (ii) o Dado tipicamente precede o Novo. Nós consideraremos essas duas propriedades oportunamente.¹¹

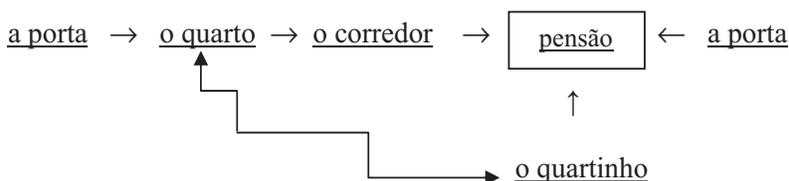
Isso não significa que o modo de introdução encontrado neste texto que aqui se examina tenha alguma inconveniência ou impropriedade, na sua contrariedade ao canônico: pelo contrário, pelo próprio fato de esse modo de expressão representar uma forma “marcada” (GIVÓN, 1995; LACY, 2006) de constituição de cena discursiva (FILLMORE, 1968, 1977; MAINGUENEAU; POSSENTI; SILVA, 2012) ficam abertos efeitos especiais que hão de pesar na construção – não se esqueça que ficcional – da trama que se desenvolve.

Essa primeira predicação (“a porta do quarto se abriu”) cria, pois, uma organização espacial definida, e a predicação que segue (“e eles saíram no corredor”) também traz novo referente textual locativo (o corredor), identificável por contiguidade ao espaço já configurado. Monta-se uma organização espacial dinâmica, em que as personagens

¹¹ Texto original: “The way this structure is realized is essentially ‘natural’ (non-arbitrary), in two respects: (i) the New is marked by prominence; (ii) the Given typically precedes the New. We will look at these two features in turn.” (HALLIDAY, 2004, p.89).

referidas pelo pronome pessoal *eles*, naturalmente endofórico, porque de terceira pessoa, locomovem-se de um espaço a outro. Por aí se sustenta o avanço da narrativa, já porque as predicções se vertem em tempos verbais prototípicos de primeiro plano narrativo, o *foreground*, em oposição ao *background* (HOPPER, 1979), o “mundo narrado”, em oposição ao “mundo comentado” (WEINRICH, 1968), o “discurso”, em oposição à “história” (BENVENISTE, 1970).

No último parágrafo esse ato de abrir a porta é retomado (“**Elza** viu ele abrir a porta da pensão”) por um espectador do ato (referente plenamente identificado: **Elza**), e, mais uma vez, um referente que indica espaço é introduzido na formação da predicção: a pensão. Torna-se ainda mais especificado o espaço da narrativa, com pontos de localização trazidos em uma configuração que vai do específico para o geral (em movimento centrípeto), como demonstra este esquema de organização referencial já configurado em Souza (2013):



Quando o quarto é correferenciado (em nova formulação: o quartinho), o leitor, além de identificar anaforicamente o referente, pode configurar a ideia de que o quarto da pensão não é espaçoso. São sempre, pois, descrições diretas, que prescindem de maiores caracterizações, e têm grande diferença – lembre-se – do geral que se encontra nos textos analisados inicialmente neste artigo, pertencentes ao período do Realismo.

A interpretação final da proposta

Enfim, na interpretação desse exercício de análise, como também verificado em Souza (2013), pode-se dizer que identificar os elementos que compõem a cadeia referencial do texto representa não só captar uma organização lógica, para construção do sentido, mas também observar o acionamento da gramática na criação da rede referencial, e, especialmente, documentar a flexibilidade das regras gramaticais, geralmente impostas como estanques.

Também como verificado em Souza (2013), a análise do preenchimento das casas referenciais nas sequências examinadas destrói algumas noções ingênuas, por exemplo a de que o modo de introdução de referentes tem uma fórmula pronta na gramática da língua, ou a de que a descrição e/ou a identificação de uma personagem tem lugar determinado para surgir no texto, ou, ainda, a de que a escolha nesse sentido não aporta nenhuma configuração especial à narrativa. Mais que isso, a análise garante a noção de

que as diferenças que haja no acionamento do processamento referencial estão a serviço do plano coenunciativo do produtor do discurso, inserido no seu contexto de produção.

Nessa linha é que se torna interessante apreciar tais diferenças na sequência dos contextos de produção (por exemplo, representados pelo que se costuma considerar como escolas literárias). Com certeza essas diferenças ensejam conduções da produção discursiva diversas, dados os diferentes condicionamentos de engajamento coenunciativo a cada tempo, em cada ambiente, em cada momento e em cada período de padronizações estéticas. Com certeza as motivações de uma determinada vivência sociocultural e estética governam a conveniência de instalações de personagem já com alta especificação e identificação, enquanto as de outra se resolvem com marcas fortes de presença da personagem antes que ela receba identificação inequívoca ou caracterização descritiva que vá a fundo. Além do mais, a caracterização não necessariamente se fará apenas pelo processo referencial, se essa opção servir ao propósito discursivo do produtor do texto.

Do ponto de vista da visão do processo de referenciação, esse fato foi um achado importantíssimo, revelando documentadamente (embora apenas em uma amostra, válida, porém, porque aleatoriamente composta), quanto à instalação inaugural da cadeia referencial em romances, uma mudança de escolhas de preenchimento, ligada ao plano histórico das produções. A análise permitiu ver, especialmente, uma renovação histórica de estratégias referenciais de introdução das personagens centrais, em romances, vista na sequência de diferentes contextos socioculturais, com sua variedade de padrões estéticos.

Afinal, a visão de uma gramática que organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas (HALLIDAY, 2004) apenas confirma os mais básicos princípios funcionalistas: o da “competição de motivações” no uso da linguagem, e o da “liberdade organizacional dos falantes” para fazer as escolhas que levam, mais do que à produção de sentido, à obtenção de efeitos (NEVES, 2006), porque deles se faz a excelência da linguagem, seja pela funcionalidade eficiente, seja pela sugestão estética.

NEVES, M.; SOUSA, L. The construction of the referential network in the text and its connection with the production context. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.557-577, 2016.

- *ABSTRACT: From a functionalist point of view, this article discusses aspects of the construction of the referential network of text in narrative sequences from a sample of Brazilian novels in three subsequent periods. The aim is to verify the relationship between the way the referential slots are fulfilled (especially as the central characters of the plot) and the various processes involved in the creation mode and maintenance of the textual reference network in different situations. It builds up as the basic concept that the (pro-)nominal elements (nominal phrase, or pronoun) perform in different ways the two essential functions in the referential process (the identification and the description of the referents), and that the set of positions in the*

introduction and maintenance of these elements mean a different choice in the configuration of the piece. Confirming the most basic functionalist principles, the analysis performed destroys the notion that there is a ready formula in the grammar of the language to the referential organization of the text, and ensures the notion that the differences which were found work to the co-enunciative plan of the speaker inserted in the context of production and in the cultural context.

- **KEYWORDS:** *Functionalist principles. Textual reference. Context of production. narrative sequences from novels.*

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, D.; REICHER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de designation. **TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)**, Neuchatel, n. 23, p. 227-271, 1995.

BENVENISTE, E. L'appareil formel de l'énonciation. **Langages**, Paris, v.17, p. 22-28, 1970.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Edited by Kees Hengeveld. Berlin: New York: Mouton de Gruyter, 1997.

EGGINS, S. **An Introduction to systemic functional linguistics**. 2.ed. London: Continuum International Publishing Group, 2010.

FILLMORE, C. J. The case for case reopened. In: COLE, P.; SADOCK, P. (Ed.). **Syntax and semantics: grammatical relations**. New York: Academic Press, 1977. p. 59-82. v. 8.

FILLMORE, C. J. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R.T. (Ed.). **Universals in linguistic theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. p. 1-88.

FRANCIS, G. Rotulação do discurso: um aspecto da coesão lexical de grupos nominais. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-228.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: Jonh Benjamins, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Revised by Christian M. I. M. Mathiessen. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. Oxford: University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: University Park Press, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. D. **The linguistic sciences and language teaching**. London: Longman, 1964.

HOPPER, P. J. Aspect and foregrounding in discourse. **Syntax and Semantics**, New York, v.12, p. 213-24, 1979.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. S. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LACY, P. M. **Reduction and preservation in phonology**. New York: Cambridge University Press, 2006.

MAINGUENEAU, D.; POSSENTI, S.; SILVA, M. C. P. de S. (Org.). **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola, 2012.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

NEVES, M. H. M. **Referenciação: identificação e descrição de referentes**. [S.l.: s.n], [2017]. No prelo.

NEVES, M. H. M. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

RONCARATI, C. **As cadeias do texto: construindo sentido**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA, L. R. de. **O estabelecimento da cadeia referencial em português: um estudo em diferentes sequências textuais**. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

WEINRICH, H. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968.

OBRAS ANALISADAS

ANDRADE, M. de. **Amar, verbo intransitivo**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

ANDRADE, O. de. A. **Os condenados**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ASSIS, A. M. M. de. **Quincas Borba**. São Paulo: Penguin Classics, 2012.

AZEVEDO, A. **O cortiço**. 19.ed. São Paulo: Ática, 1988.

PIÑON, N. **Vozes do deserto**. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RIBEIRO, J. **A carne**. 11.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

TEZZA, C. **O filho eterno**. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

Recebido em agosto de 2015

Aprovado em abril de 2016

PROPOSTA DE NOVOS CONCEITOS E UMA NOVA NOTAÇÃO NA FORMULAÇÃO DE PROPOSIÇÕES E DISCUSSÕES ETIMOLÓGICAS

Mário Eduardo VIARO*
Aldo Luiz BIZZOCCHI**

- **RESUMO:** O presente artigo visa a apresentar a metodologia de trabalho e os principais postulados teóricos que norteiam a elaboração do DELPo (Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa), a cargo do NEHiLP-USP (Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo), visto tratar-se de projeto inovador tanto em seus aspectos teóricos quanto empírico-operacionais. Pretende-se aqui apresentar as inovações conceituais, notacionais e terminológicas propostas pelos autores, que embasam a elaboração do *DELPo*. Para tanto, baseamo-nos em referenciais teóricos sobre neologia (ALVES, 2007; BARBOSA, 1993, 1996), lexicogênese (BIZZOCCHI, 1998) e etimologia (VIARO, 2011), bem como propomos uma atualização na simbologia utilizada na formulação de proposições etimológicas, que ao mesmo tempo dirima ambiguidades e inconsistências da notação tradicional e dê conta das inovações conceituais aqui introduzidas. Pretende-se que tanto os processos etimológicos descritos quanto os símbolos a eles correspondentes se tornem padrão na pesquisa em etimologia e na lexicografia etimológica.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Etimologia. Lexicografia. Dicionários etimológicos. Proposições etimológicas. Discussão etimológica. Simbologia etimológica. Notação linguística.

Introdução: o NEHiLP

O Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa (NEHiLP), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo, visa à produção e divulgação de pesquisas científicas sobre Linguística Histórica, Filologia e Etimologia. Para tal, congrega especialistas de várias áreas que se dedicam diretamente a tais estudos. Muitos pesquisadores desse núcleo interdisciplinar são especialistas em

* USP – Universidade de São Paulo - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – maeviaro@usp.br

** Membro do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa - NEHiLP. USP – Universidade de São Paulo - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo – SP – Brasil. 05508-900 – aldo@aldobizzocchi.com.br

história antiga e moderna, estruturas linguísticas e teorias de reconstrução linguística. O método empregado é o da pesquisa em documentos antigos e atuais, com vistas à organização da informação linguística que permita gerar dados de qualidade para a consulta tanto de especialistas em linguística como de outros setores da sociedade que se interessem por etimologia (sobretudo jornalistas e cientistas das mais variadas áreas). Além do fichamento das primeiras datações de vocábulos e de suas acepções, o NEHiLP disponibiliza informação histórica classificada segundo suas características sociolinguísticas e estilísticas, associadas a informação sobre frequência de uso.

Dentre os seus projetos estão o projeto *Retrodatação* e o *DELPO*.

O projeto *Retrodatação*

Uma das tarefas do etimólogo é coletar contextos em determinadas obras e associá-los à data de publicação da mesma obra, que, necessariamente, deve ser uma edição confiável. Por meio dessas datações, é possível estabelecer o *terminus a quo* da palavra e estabelecer etimologias. Tradicionalmente, o etimólogo é entendido como uma pessoa extremamente erudita, que sabe onde localizar as melhores fontes e não raro conhece detalhes de conteúdo das obras que consulta/cita. Obviamente, ter erudição e ser organizado são qualidades sempre desejáveis para o pesquisador desse trabalho, mas não são o ponto principal. O ideal é que o menor número de erros seja cometido. Erros que dependam apenas das propensões humanas sempre existirão, mas há alguns tipos de erros que podem ser evitados, como os motivados por cansaço e pela falta de atenção, dado o manuseio de um grande número de informações. Nesse ponto, acredita-se que um programa que faça a comparação automática de um determinado *terminus a quo* com a data da obra analisada auxiliaria muito as pesquisas.

As vantagens desse programa sobre a pesquisa manual seriam várias:

(a) numa pesquisa manual, o pesquisador não tem disponíveis em sua erudição todos os *termini a quo* de todas as palavras de uma língua, de modo que suas descobertas se pautam, na maioria das vezes, apenas pela “sensação” de que a palavra “não deveria estar naquele texto”, por ele supor (baseado exclusivamente na sua experiência de falante e/ou pesquisador) que a palavra seja mais recente do que a data do texto investigado;

(b) para sanar a impossibilidade de uma investigação exaustiva, o pesquisador acaba por se especializar, seja na forma (palavras com um determinado sufixo, por exemplo), seja no significado (palavras de um determinado campo semântico), seja numa suposta origem (por exemplo, palavras de origem africana). Desse modo, o texto precisaria ser revisto por uma quantidade indefinida de pesquisadores para dele serem extraídas todas as informações que possam ser interessantes para os estudos etimológicos.

Um programa que tivesse idealmente a lista de todas as palavras da língua portuguesa com seus respectivos *termini a quo* poderia teoricamente apresentar ao pesquisador todas as ocorrências em que a data do texto processado for menor que a do *terminus a quo*, sem que ele recorresse à sua erudição, e sanaria os problemas do

item (a) acima, ao mesmo tempo que faria uma varredura integral, anulando também a parcialidade indesejável de (b).

Para isso foi idealizado pelo NEHiLP o programa computacional *Moedor*, cujo projeto inicial foi encaminhado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo em 2012, juntamente com a criação do Núcleo, e que foi desenvolvido pelo NEHiLP em colaboração com o Instituto de Matemática e Estatística da USP entre 2013 e 2014.

O projeto *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (DELPO)*

O projeto *Retrodatação* visa a algo mais amplo que a coleta dos dados. Diferentemente do que ocorre com a maior parte das línguas europeias (inglês, francês, espanhol e italiano), a informação etimológica presente nos dicionários da língua portuguesa é bastante falha no tocante aos seus dados etimológicos. Neles:

- confundem-se derivação sufixal/prefixal e etimologia;
- confundem-se étimo da palavra e sua origem remota;
- não há cuidado suficiente com étimos de línguas ágrafas;
- desconhece-se muito da influência árabe;
- há total arbitrariedade no que toca a étimos de origem indígena e africana;
- há abundância de étimos fantasiosos que descaracterizam o estudo etimológico como um trabalho científico.

Acresça-se ainda que:

- há poucos dicionários etimológicos que contam com datas fiáveis para seus *termini a quo*;
- não há até hoje uma metodologia para o trabalho do *terminus ad quem*;
- a língua portuguesa está longe de ter hipóteses etimológicas e *termini a quo* para aceções, pois o que existe são majoritariamente datações de lemas.

Todos os pesquisadores que se dedicam a aspectos históricos e à diacronia da língua portuguesa sentem falta de material especializado à altura do dicionário etimológico *Oxford* para a língua inglesa, do *Le Robert* para o francês, do de Cortellazzo & Zolli para o italiano ou do de Corominas para o espanhol. As obras mais completas que temos em língua portuguesa são as várias publicações de Antônio Geraldo da Cunha, o dicionário de Houaiss & Villar e o dicionário de José Pedro Machado. São ausentes ou muito falhos os estudos dos séculos XVII, XVIII e XX.

Assim sendo, as propostas etimológicas encontram-se pouco desenvolvidas em língua portuguesa, pois as mais elaboradas e integradas numa visão românica datam

apenas do final do século XIX até meados da década de 20 do século XX. Desde então abundam etimologias *ad hoc* e étimos desconhecidos.

Como produto final da pesquisa do NEHiLP, desenvolver-se-á o *DELPO* (*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*), inicialmente *on-line*, mas com possíveis versões impressas. Além da desejável versão integral do *DELPO*, imagine-se que também será possível fazer publicações parciais, por exemplo, por áreas específicas de conhecimento.

Para a elaboração do *DELPO* há grupos especializados de pesquisadores em:

- (a) palavras de base latina ou associadas a substratos antigos (antigos helenismos, palavras celtas, ibéricas, etc.) e de superstrato germânico;
- (b) palavras de origem ameríndia;
- (c) palavras de origem africana;
- (d) palavras de origem árabe;
- (e) palavras de origem indiana, chinesa e japonesa;
- (f) palavras de origem desconhecida;
- (g) palavras internacionais europeias surgidas a partir do século XVII (de várias origens, sobretudo italiano, espanhol, francês e inglês);

Inovações conceituais e notacionais introduzidas pelo *DELPO*

Além do aspecto inovador da metodologia utilizada para a constituição do *corpus* sobre o qual o dicionário será elaborado, também foram introduzidas inovações conceituais no que respeita à descrição dos fenômenos evolutivos que afetam as palavras ao longo de sua história, com repercussões na formulação das chamadas *proposições etimológicas*, o que ensejou o desenvolvimento paralelo de uma nova notação descritiva desses fenômenos.

Muitos dos conceitos aqui apresentados são de uso corrente na Etimologia; outros já haviam sido propostos anteriormente (BIZZOCCHI, 1998, 2013; VIARO, 2011), ao passo que alguns, ainda, estão sendo apresentados agora pela primeira vez. À época, esses estudos aliaram a pesquisa etimológica a técnicas quantitativas de lexicometria (análise estatística informatizada de léxico), tendo consistido numa etapa de revisão bibliográfica e reelaboração das teorias e conhecimentos etimológicos disponíveis e numa etapa de aplicação do novo modelo teórico assim desenvolvido a um *corpus* de textos acadêmicos e jornalísticos em seis línguas europeias, a saber, português, espanhol, francês, italiano, inglês e alemão.

O motor dessa pesquisa fora a constatação de que, quando se tomam traduções de um mesmo texto para várias línguas europeias (por exemplo, um manual de instruções

redigido em vários idiomas), nota-se que, onde o francês e o inglês empregam a palavra latina *instruction* (do latim *instructionem*), em que só a desinência foi adaptada, o português substitui o sufixo *-tionem* pelo vernáculo *-ção* (*instrução*) e suprime o *c* do radical, enquanto o italiano elimina o *n* e o *c* e adapta a ortografia (*istruzione*), e o alemão cria um decalque a partir do latim (*Anweisung*). Ou seja, diante da necessidade de importar uma palavra latina, cada língua a incorpora segundo um processo diferente.

Especificamente com respeito ao português, constatou-se que os dicionários etimológicos disponíveis não fazem distinção clara entre os itens lexicais herdados do latim em época pré-histórica (léxico hereditário), os criados a partir de material vernáculo em época histórica (criações intralinguísticas) e os resultantes de empréstimo, limitando-se as mais das vezes a apontar o étimo e a apresentar abonações. Vários deles classificam vocábulos cultos, sobretudo termos técnicos (*termômetro*, *helicóptero*, etc.), como resultantes de composição entre elementos gregos e/ou latinos como se tal processo tivesse ocorrido simultaneamente em português e em outras línguas, isto é, como se tais termos não tivessem sido criados num determinado idioma (quase nunca o português) e só então exportados aos demais.

Além disso, muitos trabalhos de Etimologia, Filologia e Linguística Histórica dividem o léxico em palavras cultas e vulgares, desconsiderando a existência de palavras semicultas ou híbridas, bem como as de classificação problemática; outras obras reconhecem os semicultismos, mas classificam como cultos vocábulos que, a rigor, deveriam ser tidos como semicultos; outras, ainda, tratam decalques de termos estrangeiros como palavras vernáculas, ignorando, ainda, que o decalque pode ser total ou parcial, sintagmático ou semântico. Finalmente, alguns autores, como Bechara (1998), confundem vulgar e culto com hereditário e empréstimo, como se todas as palavras vulgares tivessem sido herdadas (desconsiderando-se, pois, as composições e derivações modernas dessas palavras) e todos os empréstimos fossem cultos, isto é, provenientes do grego ou latim sem nenhum metaplasmo (desconsiderando, agora, empréstimos como o do inglês *futebol*, que nada tem de culto, ou semicultismos como *artigo* e *cabido*).

Outro aspecto totalmente ignorado pela literatura em questão é que, ao criar e renovar seu léxico, as línguas fazem escolhas entre as várias possibilidades que lhes são dadas – criação intralinguística, empréstimo, decalque, etc. – e que essas escolhas, por serem feitas de forma sistemática, tornando-se mesmo injunções em certos casos, revelam algo da visão de mundo dos falantes em relação à própria língua. Além disso, como tais escolhas mudam com o tempo, pode-se reconstituir a evolução histórica dessa visão de mundo pela análise sincrônica do espectro etimológico do léxico, seja no momento presente ou em sincronias passadas.

O projeto *DELPO* também incorpora e amplia as inovações notacionais (VIARO, 2011) em grande parte para dar conta do próprio enriquecimento conceitual acarretado pelo projeto, bem como para eliminar ou ao menos minimizar inconsistências que a notação etimológica tradicional comporta.

Como em todo trabalho lexicográfico, o *DELPO* será constituído a partir do preenchimento de fichas, totalmente informatizadas e *on-line*, das quais as proposições etimológicas e a discussão etimológica são campos a ser preenchidos pelos pesquisadores. As notações e conceituações aqui apresentadas são definidas como norma a ser seguida por esses pesquisadores e constam em manual próprio, disponível no site do Núcleo (www.nehilp.org).

A formulação de proposições etimológicas segundo a metodologia adotada no *DELPO*

Como primeira inovação notacional, o *DELPO* faz distinção entre os símbolos * (dado reconstruído) e ★ (dado inexistente), antepostos à forma linguística em análise. Este último símbolo é usado, conforme Viaro (2011), para indicar formas inexistentes ou impossíveis em vez do asterisco chomskyano. Já o símbolo * é estritamente reservado na sua interpretação schleicheriana, mais antiga, como “forma reconstruída” (portanto supostamente existente, ao menos em teoria). A razão disso é que o uso contraditório do asterisco cria aporias no estudo diacrônico.

Uma etimologia pode ser expressa de maneira sucinta por uma ou mais *proposições etimológicas*, que são afirmações acerca das transformações ocorridas sobre dados de uma mesma sincronia ou de duas sincronias contíguas.

Nessas transformações, temos o *dado original* (x) cronologicamente anterior ao *dado derivado* (x’) separado por um símbolo entre eles.

Ambos podem ser *dados atestados* (x), *dados inexistentes* (★x) ou *dados reconstruídos* (*x). Os dados atestados encontram-se em obras, os dados inexistentes e os dados reconstruídos não se encontram em obra alguma; no entanto, os dados reconstruídos obedecem a uma sequência previsível de transformações diacrônicas, ao passo que os dados inexistentes são meros exemplos conjecturais da aplicação de regularidades analógicas, que não têm nenhuma frequência de uso em uma determinada sincronia e em um determinado sistema linguístico.

Também podemos falar de *dados desusados* (†x), quando, em uma determinada sincronia, a frequência de uso for baixa ou nula, comparada a sincronias anteriores. O conceito de desuso está ligado ao estudo do *terminus ad quem*.

Os *dados*, portanto, pertencem a *sistemas* linguísticos, que, por sua vez, estão vinculados a *línguas* (definidas também politicamente). Antes dos dados, portanto, deve aparecer o nome da língua da qual é proveniente.

São oito os símbolos utilizados na descrição das sincronias:

$x \rightarrow y$ ou $y \leftarrow x$	o dado linguístico y é derivado morfológico de x
$x \Rightarrow y$ ou $y \Leftarrow x$	o dado linguístico y é afetado por analogia com x
$x \blacktriangleright y$ ou $y \blacktriangleleft x$	o empréstimo x transforma-se em y
$x \equiv y$	x e y são homófonos
$x \cong y$	x é cognato de y
$x \approx y$	x é uma variante de y
$x \sim y$	x e y são flexões do mesmo paradigma
$x + y \rightarrow z$	z é uma composição de x e de y

São quatro os símbolos vinculados à descrição diacrônica:

$x > y$ ou $y < x$	x é étimo/origem de y
$x \gg y$ ou $y \ll x$	o significado x se tornou y
$x \geq y$ ou $y \leq x$	y é um decalque de x
$x \Rightarrow y$ ou $y \Leftarrow x$	x foi substituído por y

Os elementos x ou y sempre terão o formato “língua *dado*”, exceto se a língua for o português (nesse caso teríamos apenas “*dado*”), exceção feita se não se trata de uma palavra usada em toda a língua portuguesa; nesse caso é preciso especificar: “português europeu”, “português brasileiro”, “português angolano”, “português cearense”. Não se usa porém a expressão “português arcaico” (nem “português medieval”, “português renascentista”, etc.) uma vez que cada sincronia deve ser suficientemente clara por meio de uma numeração superscrita anteposta ao dado.

Uma proposição etimológica tem *autoria* (que é apresentada por meio de uma indicação bibliográfica) e também *graus de certeza*.¹ Define-se o grau de certeza por meio de um número. Para tal é preciso confirmar a aplicação regular das leis fonéticas em cada sincronia. Para checar a regularidade da incidência de leis fonéticas, foi desenvolvido pelo NEHiLP o programa *Metaplasgador*, disponível para uso público em seu site (aba “Programas/Metaplasgador”). Os graus de certeza são:

- **[1] Certo:**
quando houver aplicação regular das leis fonéticas entre dados não reconstruídos, além de manutenção de significado.
- **[2] Provável:**
quando houver aplicação regular de leis fonéticas entre dados reconstruídos, além de manutenção do significado;
quando houver irregularidade nas leis fonéticas em apenas um *locus* da etimologia em dados não reconstruídos, além de manutenção do significado.

¹ Segundo Jespersen (1954, p. 307, nota 1): *It is of course, impossible to say how great a proportion of the etymologies given in dictionaries should strictly be classed under each of the following heads: (1) certain, (2) probable, (3) possible, (4) improbable, (5) impossible – but I am afraid the first two classes would be the least numerous.*

- **[3] Possível:**
quando houver aplicação regular das leis fonéticas entre dados não reconstruídos, mas não houver manutenção do significado;
quando houver aplicação regular de leis fonéticas entre dados reconstruídos, mas não houver manutenção do significado;
quando houver irregularidade nas leis fonéticas em apenas um *locus* da etimologia em dados reconstruídos, mas manutenção do significado.
- **[4] Improvável:**
quando houver irregularidade nas leis fonéticas em apenas um *locus* da etimologia em dados reconstruídos ou não, além de não-manutenção do significado;
quando houver irregularidades nas leis fonéticas em mais de um *locus* da etimologia em dados reconstruídos ou não, com manutenção do significado.
- **[5] Impossível:**
quando houver irregularidade nas leis fonéticas em mais de um *locus* da etimologia em dados reconstruídos ou não e, além disso, não houver manutenção do significado.

Resumidamente (sendo i = número de *loci* irregulares):

Tabela 1 – Atribuição de graus de certeza a partir de índices da etimologia proposta.

Regularidade das leis fonéticas ($i \leq 1$)	<i>sim</i>		<i>sim</i>		<i>sim</i>		<i>sim</i>		<i>não</i>		<i>não</i>		<i>não</i>		<i>não</i>	
Reconstrução	<i>sim</i>		<i>sim</i>		<i>não</i>		<i>não</i>		<i>sim</i>		<i>sim</i>		<i>não</i>		<i>não</i>	
Manutenção do significado	<i>sim</i>		<i>não</i>													
Número de <i>loci</i> irregulares	0	1	0	1	0	1	0	1	> 1	> 1	> 1	> 1	> 1	> 1	> 1	> 1
Grau de certeza	[2]	[3]	[3]	[4]	[1]	[2]	[3]	[4]	[4]	[5]	[4]	[5]	[4]	[5]	[4]	[5]

Fonte: Elaboração própria.

Esse protocolo é válido para palavras herdadas. Nos casos de analogia, empréstimos, substituições e decalques, outros critérios devem ser adotados. Os graus de certeza poderiam ser acrescidos de + quando houvesse uma atuação analógica. Por exemplo, se uma proposição etimológica de grau 4 não segue as leis fonéticas porque necessita de uma explicação de cunho analógico, sua notação seria [4+]. Os empréstimos evidentemente sofrem adaptação ao sistema fonológico da língua-alvo na sincronia em que ocorrem; no entanto, nem sempre esse sistema é conhecido, tendo em vista a falta de dados suficientes para a sua reconstrução, bem como a natureza eventual do empréstimo. Questões como a riqueza da documentação influenciam necessariamente no julgamento. O mesmo se pode dizer das substituições e dos decalques.

A discussão etimológica

A discussão etimológica se detém na argumentação de cada proposição etimológica, na variação (diatópica, diafásica, diastrática, diacrônica) da forma e do significado da palavra e nos cognatos interlinguísticos (e eventualmente nas suas disparidades formais ou semânticas). São considerados pertinentes os comentários fundamentados sobre a atualidade da palavra ou sobre sua raridade, seu grau de especialização, sobre seu uso ou desuso.

Também são pertinentes questões sintáticas que envolvam aspectos morfossintáticos de concordância (como gênero, número ou regências específicas), assim como da participação da palavra em lexias.

Nesse campo do verbete, plenamente desenvolvido numa acepção principal, discorre-se sobre as diferentes acepções que lhe são subordinadas.

Por exemplo, suponhamos que *estrela*₁, “corpo celeste”, seja vocábulo herdado, mas *estrela*₂, “atriz famosa”, seja decalque do inglês *star* e não uma derivação direta.

A solução para isso está na acepção principal *estrela*₁, dentro de cujo campo *Etimologia* estará toda a história da palavra *estrela*.

Numerados estarão, dentro desse campo, primeiro, a proposição “latim *stellam* > *estrela* ⇔ latim *astrum*” e toda a discussão etimológica e seus cognatos e, em seguida, a proposição “inglês *star* ≥ *estrela*”, com seus próprios comentários e cognatos. Assim sendo, o comentário de “inglês *star* ≥ *estrela*” não estará na ficha “*estrela*₂”, onde haverá apenas uma remissão à acepção principal “*estrela*₁”. Sendo assim o campo *Etimologia* corretamente preenchido, essa discussão reaparecerá no lema.

Nas discussões tradicionais de Etimologia, classificam-se os vocábulos em cultos ou eruditos (*cultismos*) e vulgares ou populares (*vulgarismos*). Essas categorias dizem respeito à origem do vocábulo e não ao seu uso: há palavras herdadas, como *escorreito*, que só ocorrem no registro ultraformal, assim como há cultismos, como *operário*, que são de amplo uso em todos os níveis de linguagem, do ultraformal ao informal e popular. É importante distinguir, portanto, ao estudar uma acepção, a origem culta ou popular de seu uso.

No entanto, há gradações importantes entre esses dois extremos. Podemos dizer que há *semicultismos* quando há hibridismo de elementos cultos e vulgares, seja por combinação ou por vulgarização da forma greco-latina. Também há *semivulgarismos*, ou seja, vocábulos existentes na língua desde seus primórdios, surgidos no período chamado de “latim cristão”, quase sempre ligados à Igreja, disseminados na fala popular, mas de baixa frequência de uso, assim como restritos a certos gêneros discursivos em que a fala era mais monitorada. Somente uma investigação detalhada das sincronias pretéritas (feitas com pesquisa e com a ajuda de ferramentas como o *Metaplasgador*) poderá dizer exatamente em que momentos o latim clássico atuou com maior ou menor força para exercer um papel na etimologia de uma palavra.

Metaplasmos irregulares, como no caso de *escola*, *cabido*, *cônego* e *missa* apontam para os chamados *semivulgarismos*.

Por fim, segundo essa distinção entre palavras cultas e populares, tornam-se inclassificáveis os neologismos fonológicos (*poperô, tilim-tilim*),² as derivações de siglas (*ufologia, petista, aidético*) ou de nomes próprios (*amperímetro, kantiano*), bem como as recomposições (*reprografia, informática, metrô, minissaia, showmício*).

Considerando-se ainda que uma palavra pode ter origem numa língua sem qualquer contribuição, direta ou indireta, de outra, ou pode ter-se formado a partir de elementos mórficos externos ao sistema ou mesmo com elementos autóctones mas segundo um modelo estrutural estrangeiro, reconhecem-se dois processos básicos de formação lexical:

- os autogenéticos (hereditariedade ou criação intralinguística);
- os alogenéticos (empréstimo ou criação a partir de elementos alógenos).

Pode-se dizer que são autogenéticas as palavras que não contenham nenhum elemento proveniente de outro sistema linguístico, quer no plano da expressão quer no do conteúdo, e que são alogenéticas as que contenham pelo menos um desses elementos, seja ele de natureza morfológica, seja semântica.

Assim sendo, fará parte da seção “Discussão etimológica” do campo *Etimologia* a seguinte terminologia para as acepções (BIZZOCCHI, 1998, 2009, 2013):

1. Processos autogenéticos (*autogenia*):
 - a. *herança* (vocábulos vernáculos ou hereditários);
 - b. *neologia fonológica* (neologismo fonológico);
 - c. *ressemantização* (de palavras autogenéticas);
 - d. *composição* ou *derivação* (a partir de palavras autogenéticas).
2. Processos alogenéticos (*alogenia*):
 - a. *empréstimo* de palavra estrangeira (“estrangeirismo”);
 - b. *ressemantização* (de palavra autogenética com significado importado);
 - c. *ressemantização* (de palavra alogenética com significado vernáculo);
 - d. *composição* ou *derivação* (a partir de palavras alogenéticas).

Os cultismos e semicultismos enquadram-se na categoria alogenética, já que resultam de elementos importados do grego ou latim. No exemplo citado mais acima, *estrela*₁ é vocábulo autogenético, ao passo que *estrela*₂ é alogenético.

É preciso considerar ainda que a fronteira entre as duas famílias de processos é fluida, visto que palavras vernáculas podem receber significados estrangeiros, bem

² Muitas dessas formações são consideradas onomatopáicas (imitação do som do significado: *plim-plim, miau, zunzum, ziguezague, tique-taque, tilim*, e seus derivados *miar, zunzunar, ziguezaguear, tilintar*). Discute-se muito se essas palavras são de fato neologismos *ex nihilo* (criação de um novo significante a partir do nada: *poperô, chinfrim, pirlimpimpim, zureta*), mas há muito que estudar ainda sobre a expressividade fonológica (VIARO; FERREIRA; GUIMARÃES-FILHO, 2013, p. 58-105).

como ser restauradas, isto é, ter seu significante herdado substituído pelo significante latino que lhe deu origem. Por exemplo:

mosteiro ⇒ *monastério* ◀ latim *monastērĭum* ◀ grego μοναστήριον.

Nesse aspecto, é discutível o estatuto dos *epônimos*, nomes próprios que se tornam comuns. Muitos deles homenageiam o criador do objeto que nomeiam. Por exemplo, *ampère*, *macadame*, *gilete* e *zeppelin* são epônimos dos sobrenomes *Ampère*, *Gillette*, *MacAdam* e *Zeppelin*, respectivamente. No caso de *gilete*, o substantivo comum não derivou diretamente do nome do inventor da lâmina de barbear e sim da marca do produto, originalmente fabricado pelo próprio inventor. Outro caso de marca registrada que se tornou nome comum é *maisena* (< *Maizena*®). Dentre os compostos e derivados desse tipo temos: português *abreugrafia*, francês *voltmètre*, inglês *Newtonian*, alemão *Kantismus*, e, de modo geral, todos os derivados de nomes de pessoas e países, como *hitlerista* e *zimbabuês*.

Siglas e acrônimos são às vezes passíveis de lexicalização e chegam a ter uma pronúncia silábica, enquanto outras permanecem pronunciadas de modo soletrado (BARBOSA, 1993, 1996). De qualquer maneira, elementos formados por *acronímia* como *USP*, *AIDS*, *PT*, e seus derivados *uspiano*, *aidético*, *anti-AIDS*, *petista* também formam grupos especiais a ser estudados.

Detalham-se a seguir os processos etimológicos que envolvem casos acima descritos.

Herança

São classificados como *vernáculos* ou *hereditários* os vocábulos herdados diretamente do sistema linguístico numa sincronia imediatamente anterior, sem a intervenção de outro sistema qualquer. No caso de línguas românicas como o português, é vernáculo tudo quanto já existia no latim vulgar e continuou a existir, de modo que, quando adquiriram o *status* de línguas distintas do latim, esse acervo de material lexical e gramatical passou a constituir o léxico de base dessas línguas. A representação de uma herança é $x > y$.³ As formas nominais latinas, nesse caso, virão no *acusativo* (sem apócope do *-m*).

É preciso ressaltar que, devido ao intercâmbio de palavras entre o latim e o germânico durante os últimos séculos do Império Romano e início da Idade Média (séculos I a VII d.C.), há também palavras vernáculas nas línguas românicas que são de origem germânica (por exemplo, português *guardar* < latim vulgar **guardare* ◀ frâncico *wardan*), assim como palavras vernáculas nas línguas germânicas que são de origem

³ O símbolo $>$ restringe-se a mudanças do significante; assim sendo, será usado pelo NEHiLP para mudanças não só de caráter fonético ou fonológico, mas também gráfico.

românica (por exemplo, inglês *dish* < germânico comum **diskaz* ◀ latim *discus*). Visto que esses intercâmbios se deram entre o latim e uma língua germânica, essas palavras, dependendo da sincronia, ou são empréstimos ou são herança.

Diferentemente da notação tradicional, é possível haver notações como $x > y < z$, que significam que o elemento y é uma forma com dupla origem. Por exemplo:

latim *pro* > *por* < *por* ~ †*per* < latim *per*.

Empréstimo

O termo *empréstimo* é aplicado a tudo aquilo que não é criado em sincronia nem é herdado, ou seja, uma palavra proveniente de um outro sistema numa determinada sincronia. O termo *estrangeirismo* costuma ser usado como sinônimo de *empréstimo*, mas é preciso fazer algumas distinções, pois há os considerados “estrangeirismos nacionalizados” e os “não nacionalizados”. O termo *estrangeirismo* não é, portanto, um termo técnico adotado pelo NEHiLP na seção de “Discussão etimológica” do campo *Etimologia*. Faz-se tradicionalmente exceção às palavras vindas do grego ou do latim clássicos. Salvos uns poucos casos (*status*, *habitat*), palavras do grego e do latim já ingressam plenamente “nacionalizadas”, ao passo que alguns estrangeirismos ou estão nacionalizados na grafia e pronúncia (*futebol*, *abacaxi*) ou não (*pizza*, *bonbonnière*). Diferentemente do uso tradicional, não se fará distinção entre esses dois grupos de palavras (isto é, as vindas do grego ou do latim clássico e as vindas de outras línguas) e em ambos os casos se fará a sua representação como $x \blacktriangleright y$ (as formas nominais latinas, nesse caso, virão no *nominativo*). Isso é válido tanto para os cultismos diretos quanto para os indiretos (quando uma palavra latina ou grega, por exemplo, entra no português não diretamente do latim ou do grego, mas por meio de uma língua moderna intermediária, como o francês, o italiano, o espanhol ou o inglês).

Exemplos de propostas etimológicas:

latim *temperātūra* ▶ francês *température* ▶ *temperatura*;
grego θέρσιον ▶ latim *theatrum* ▶ francês *théâtre* ▶ *teatro*.

Algumas vezes, uma palavra de um sistema A é admitida pelo sistema B e, tempos depois, retorna para A. Não raro esse retorno ocorre quando a palavra já havia caído em desuso em A ou se havia modificado formal e/ou semanticamente. Outras vezes, a forma recém-chegada convive como alótopa da outra, mais antiga. Esse caso específico é chamado de *retroversão*. Por exemplo, o vocábulo português *fetice* é empréstimo do francês *fétiche*, por sua vez importado do português *feitiço* e ressemantizado. Simbolicamente:

fetice ◀ francês *fétiche* (“feitiço” >> “fetice”) ◀ *feitiço*.

Nesse caso, representam-se as formas alótropas como cognatas: *feitiço* ≅ *fetichê*. Também pode ocorrer retroversão de formas cultas, como se vê no francês †*parformer* ► inglês *perform* ► francês *performer*. O lat. *humor*, “líquido”, passou nessa acepção ao fr. medieval *humour* (atual *humeur*) por tradução do sufixo. Este passou por empréstimo ao inglês *humour*, que mais tarde adquiriu a acepção de “senso de humor, graça, humorismo”. Esta acepção retornou ao francês como *humour*, que hoje convive com *humeur* (formas divergentes). Igualmente, o francês *entrevue*, “entrevista”, passou ao inglês *interview* por restituição⁴ do prefixo *e*, posteriormente, voltou ao francês como *interview*. Hoje, ambas as formas convivem em francês com significados diferentes: *entrevue* é uma entrevista para tratar de negócios (uma oferta de emprego, por exemplo) e *interview* é a entrevista jornalística.

Alguns cultismos, por serem indiretos, entram na língua com a forma fonética do idioma a partir do qual foram importados. Isso produz uma divergência entre a forma assumida por esse cultismo e a que seria esperada se ele proviesse diretamente do grego ou latim.

Por exemplo:

grego φρένησις ► latim *phrenēsis* ► francês *frénésie* ► *frenesi*;
grego Σειρήν ► latim *Sīrēn* ► francês *sirène* ► *sirene*;
latim *domīnō* ► francês *domino* ► *dominó*.

Quando uma língua importa um semicultismo, este normalmente mantém seu caráter semiculto. Por exemplo, o francês *nécessaire* provém do latim *necessariūs* (com adaptação da terminação), o qual passou ao português *nécessaire* na acepção de “bolsa ou estojo feminino para utensílios de toalete”. Da mesma forma, o latim *sociētās* gerou o francês *société* e, a seguir, esta forma passou ao inglês *society*.

Normalmente, os cultismos entram nas línguas vulgares por via escrita e só depois chegam à fala. Por isso, as línguas importadoras costumam conservar a grafia greco-latina (salvo adaptações ortográficas obrigatórias), ainda que em detrimento da pronúncia. Entretanto, às vezes, pode haver a transmissão oral de um cultismo indireto, isto é, a partir de outra língua que não o grego ou latim. Nesse caso, pode ser reproduzida a pronúncia dessa língua com adaptação da grafia. Por exemplo:

francês *estime* ► inglês *esteem* [is'ti:m] (e não ★*estime* [is'tajm]).

Assim como acontece com palavras vulgares, cultismos também podem ser emprestados acompanhados de desinências, que se incorporam ao radical da palavra na nova língua. Os cultismos franceses *privé* e *habitué* passaram sem alteração ao port. *privé* e *habitué*, respectivamente, portanto com manutenção da desinência de participio -é [e] e não ★[ε]. Por ser um elemento francês e não latino, ele confere aos termos portugueses um caráter híbrido, isto é, semiculto.

⁴ Para a definição de restituição, ver o item *Decalque*, mais adiante.

Decalque

Tradicionalmente chama-se de *decalque*, *calque* ou *clipping* a tradução de um vocábulo (ou dos elementos que o compõem) de um outro sistema diferente do estudado por equivalentes do sistema em questão. Sua representação é $x \geq y$.

Exemplos:

inglês *skyscraper* \geq *arranha-céu*;

inglês *hot-dog* \geq *cachorro-quente*;

francês *chou-fleur* \geq *couve-flor*.

O NEHiLP faz um uso ampliado do conceito de *decalque*, pois também o aplica ao caso de substituições parciais. Muitos cultismos, em determinadas sincronias, fizeram uma espécie de “tradução” de sufixos, que são inexplicáveis do ponto de vista fonético. Por exemplo, a palavra *relação* não foi herdada do latim (portanto, não poderíamos indicá-la, como se faz normalmente nos livros de filologia românica e linguística histórica, como latim *relātiō* $>$ *relação*, muito menos como se fosse uma palavra herdada, como latim *relātiōnem* $>$ *relação* ou latim *relātiōne-* $>$ *relação*), tampouco foi um mero empréstimo (e seria impreciso indicá-la como latim *relātiō* \blacktriangleright *relação*, porque não se trata de uma mudança fonética regular, mas sistemática). A forma mais adequada de indicá-la seria latim *relātiō* \geq *relação*. Ou seja, o símbolo \geq usado para decalque também se aplicará para tradução parcial:

francês †*étrangier* \geq *estrangeiro*;

inglês *goalkeeper* \geq *goleiro*;

espanhol *cañón* \geq *canhão*.

Outro caso particular de decalque é o chamado *empréstimo semântico* (também conhecido como *extensão semântica* ou *loanshift*), como no já mencionado inglês *star* (“corpo celeste” \gg “atriz famosa”) \geq *estrela* (ambas as acepções) ou em inglês *mouse* (“animal” \gg “periférico de informática”) \geq português europeu *rato* (ambas as acepções). O empréstimo semântico também ocorre com palavras cultas:

latim *nuclēus* (“caroço” \gg “núcleo de uma célula ou de um átomo”) \geq alemão *Kern* (ambas as acepções, cf. *Kernphysik*, “Física Nuclear”).

Também se incluem como subtipos de decalques os chamados *empréstimos de restituição* (BIZZOCCHI, 1998, p. 124), nos quais parte de um vulgarismo ou semicultismo estrangeiro é traduzido por elementos cultos gregos ou latinos. Por exemplo:

ing. *feed back* \geq *retroalimentar*.

O mesmo pode ocorrer com partes de uma palavra como o sufixo *-el*, do francês que se torna *-al* em português em casos como francês *opérationnel* ≥ *operacional*.

Pode-se dizer que houve uma restituição parcial quando algumas partes semicultas ou vulgares são traduzidas por correspondentes cultas e outras não, como em:

inglês *starship* ≥ francês *astronef* ≥ *astronave*.

O inverso também pode acontecer. Quando um decalque ocorre por meio da substituição de elementos gregos ou latinos por equivalentes vernáculos (*tradução de cultismo*). Nesse caso, ocorre a substituição de parte da palavra culta por outra de natureza semiculta, semivulgar ou vulgar, com significado equivalente. Isso pode ocorrer de forma total ou parcial. Exemplos:

latim *superpōnĕre* ≥ *sobrepôr*;

latim *interrumpĕre* ≥ *interromper*;

latim *perfectus* ≥ *perfeito*;

latim *commōtiō* ≥ *comoção*.

O mesmo pode ocorrer para étimos semicultos ou vulgares:

francês *désordre* ≥ *desordem*.

A pesquisa etimológica dos empréstimos e decalques deve ser metódica, pois nada garante que haja conexão etimológica em palavras que podem ter surgido de maneira independente e motivadas pelo próprio conceito e não uma pela outra. Por exemplo, não se pode afirmar com segurança que *saca-rolhas* seja uma tradução do francês *tire-bouchons*, nem que *acendedor de cigarros* seja tradução do inglês *cigarette lighter*. Como o significante é fortemente motivado pelo significado (assim como *laranjeira* é motivado por *laranja*, o que leva praticamente todas as línguas a nomearem a árvore a partir do nome da fruta), é muito difícil afirmar que uma língua tenha influenciado outra na escolha da designação. Todavia, tampouco se pode afastar essa hipótese: quando um artefato de origem estrangeira é introduzido numa sociedade, é natural que, junto com a coisa, venha o nome. Portanto, quem cunhou *saca-rolhas* ou *acendedor de cigarros* em português certamente não desconhecia as denominações originais desses objetos. Estes são, pois, casos em que a explicação exata da etimologia do vocábulo depende de dados empíricos raramente disponíveis, o que pode levar esses itens lexicais a permanecer indefinidamente como de classificação problemática ou insolúvel, diminuindo, por assim dizer, o grau de certeza da proposição etimológica.

Derivação

O símbolo $x \rightarrow y$ designa amplamente uma palavra y formada em sincronia dentro de um sistema por diversos processos, como *prefixação*, *sufixação*, *parassíntese*, *derivação regressiva* ou *derivação imprópria* (também conhecida como *conversão*), seja a partir de radical vulgar, seja herdado ou estrangeiro. Exemplos:

cabeça \rightarrow *cabecear*;
mesa \rightarrow *mesário*;
saudoso \rightarrow *saudosismo*;
transação \rightarrow *transar*.

É preciso muito cuidado, pois muitas palavras são erroneamente classificadas nos dicionários etimológicos como derivadas, quando são, na verdade, traduções. Exemplo:

desafiar \leq francês *défier* (e não “*desafiar* \leftarrow francês *défier*”).

Um outro caso em que o símbolo \rightarrow é utilizado é o caso conhecido como *neologismo flexional* (ALVES, 2007). Quando o português cria *soldada* a partir de *soldado*, *professora* de *professor* e *presidenta* de *presidente*, trata-se de um tipo de derivação semelhante à que ocorre em espanhol e italiano quando derivam *banano* (“bananeira”) de *banana* por analogia com *pero/pera* ($<$ lat. *pirum/pira*, de *pirus/pirum*), isto é, a derivação ocorre por mudança de vogal temática (pois não há flexão de gênero em substantivos). Trata-se de um caso bem distinto da mera flexão. Uma forma como *cantamos* não deriva de *cantar* nem de nenhuma outra flexão, pois no sistema não existe hierarquia nem, propriamente dizendo, uma flexão mais antiga que a outra. Casos como esses são simplesmente indicados da seguinte forma:

cantamos \sim *cantar*,

apontando que as duas formas flexionais se encontram dentro do mesmo paradigma.

Há derivações que são formadas por meio de radicais cultos e afixos igualmente cultos. Nesse caso, não se trata de empréstimos, pois o étimo não pertence a sincronia alguma e a sistema algum. Por exemplo, o português *iniciativa* é um empréstimo do francês *initiative*, que foi criado a partir de um inexistente latim \star *iniciativa*, derivado de *initiare*, ou seja, utilizaram-se elementos do latim mas a palavra latina propriamente dita não existe. A indicação dessa proposta etimológica seria, porém, como se a palavra latina estivesse na mesma sincronia do francês, pois foi a fonte de inspiração do neologismo culto:

latim *initiare* \rightarrow francês *initiative* \blacktriangleright *iniciativa*.

Outros exemplos:

latim *fractus* → inglês *fractal* ► *fractal*;

grego γένος → alemão *Gen* ► inglês *gene* → inglês *genome* ► *genoma*.

Chama-se *truncção* (ALVES, 2007, p. 68) a eliminação de uma parte, geralmente a final, da sequência lexical. O resultado desse processo é parte de um elemento de composição ou a sequência formada por elemento e parte de outro.⁵ Representa-se a parte truncada entre barras verticais. Exemplos em português:

preju|ízo | → *preju*;

micro|computador | → *micro*;

vice|-presidente | → *vice*;

ex|-marido | → *ex*;

francês *métro|politain* | → francês *métro* ► *metrô*;

francês *photo|graphie* | → francês *photo* ► *foto*;

francês *cinéma|tographie* | → francês *cinéma* ► *cinema*.

Por vezes, a derivação ocorre a partir de radical culto com afixo semiculto ou vulgar (port. *agricultável*, *deseducar*) ou a partir de radical semiculto com afixos de qualquer natureza (fr. *désordre*). Nesta categoria entram também os casos da chamada *falsa derivação* (ou *pseudoderivação*). Ocorre que, muitas vezes, ao importar um vocábulo greco-latino, uma língua lhe acrescenta sufixos vulgares que nada alteram no significado da palavra, ao mesmo tempo que a forma sem o sufixo não existe na língua (ou existe, mas a forma sufixada não deriva dela). Trata-se, neste caso, de uma *pseudossufixação*, e o elemento acrescentado é, na verdade, um *pseudossufixo*, uma vez que inexistente a palavra primitiva de onde a suposta derivação originária. Por exemplo:

latim *commodus* ► inglês *commodious* (não há inglês ★ *commod*);

francês *photographe* ► inglês *photographer* (pois inglês *photograph* é derivação regressiva);

latim *philosóphus* ► inglês *philosopher* (não há inglês ★ *philosoph*);

latim *litterārius* ► alemão *literarisch*;

latim *physicus* ► alemão *physikalisch*;

latim *mūsicus* ► francês *musicien*.

⁵ Esses elementos são conhecidos como *prefixoides*, *sufixoides* ou, mais genericamente, *quase-morfemas* e *fractormorfemas*, dentre outros nomes. Composições feitas com esses elementos são chamadas de *palavras-valise* e o processo, por vezes, é conhecido como *recomposição* (LINO, 1990, p. 30-31; ALVES, 2007, p. 69).

Composição

Uma palavra composta é formada pela composição entre dois ou mais radicais (vernáculos ou estrangeiros) em uma dada sincronia. Só entram nesta categoria as palavras que tiverem efetivamente sido criadas por esse processo na própria língua que se está analisando. Assim, *puxa-saco*, *pernilongo* e *cabisbaixo* são compostos vulgares legitimamente portugueses. Já *cachorro-quente*, citado no item anterior, não é resultado de composição em português, mas, como vimos, tradução do ing. *hot-dog*. A notação da composição é $x + y \rightarrow z$.⁶

Grande parte dos cultismos existentes atualmente não existia em grego ou latim, tendo sido criada nas próprias línguas europeias modernas, especialmente no francês e no inglês e, secundariamente, no italiano e alemão, por serem línguas mais influentes culturalmente em determinadas sincronias. Como boa parcela desses novos cultismos são termos técnico-científicos, é natural que surjam nas línguas dos países onde ocorre a maior parte das inovações científicas e tecnológicas. Esses cultismos são criados basicamente de duas maneiras: por composição entre radicais cultos ou por derivação a partir de um radical culto com afixos igualmente cultos.

Por exemplo:

grego ἕλιξ + grego πτερόν → francês *hélicoptère* ► *helicóptero*;
francês *social* + francês *démocrate* → francês *social-démocrate* ► *social-democrata*.

A composição também pode ocorrer entre elementos que sofreram truncação. Exemplos:

show + *|co|mício* → *showmício*;
brasi|leiro + *|para|guaio* → *brasiguai*;
portu|guês + *|espa|nhol* → *portunhol*;
francês *inform|ation* + francês *|auto|matique* → francês *informatique* ► *informática*;
inglês *repro|duction* + inglês *|photo|graphy* > inglês *reprography* ► *reprografia*;
inglês *auto|mobile* + inglês *part* → inglês *autopart* ≥ *autopeça*;
inglês *mini|ature* + inglês *skirt* → inglês *miniskirt* ≥ *minissaia*.

Analogia

O fenômeno da analogia⁷ é uma transformação que ocorre em sincronia e dentro de um mesmo sistema. Na analogia, uma palavra ou um grupo de palavras (um *molde*)

⁶ A denominação *composição híbrida* é por vezes dada àquela forma construída com um radical culto e um semiculto, com um radical culto e um vulgar, com um radical semiculto e um vulgar ou, ainda, com dois radicais semicultos (por exemplo, port. *auriverde*, *rubro-negro*, *bafômetro*).

⁷ O produto de muitas analogias é às vezes conhecido como *etimologia popular*.

atua sobre outras formando um terceiro elemento. A analogia, propriamente dita, não está na mesma *dimensão* do fenômeno diacrônico, mas deveria ser representada *perpendicularmente* a ele. Como essa notação é complexa, coloca-se a seta especial que representa o fenômeno analógico (\Rightarrow) na direção oposta à da *transmissão* (por herança ou por empréstimo). Assim sendo, se x influencia y de tal modo que z reflete essa influência, o étimo será marcado como $z \Rightarrow y < x$ ou como $x > y \Leftarrow z$ (outros símbolos podem ocorrer no lugar de $>$ dependendo do caso), onde dizemos que x é o étimo, y é o produto analógico e z é o molde analógico.

Exemplo:

latim **foresta* $>$ *floresta* \Leftarrow *flor* (e não \star *foresta*);

latim *consecrare* \blacktriangleright francês *consacrer* \Leftarrow francês *sacrer* (e não francês \star *consécrer*).

Em alguns casos, um cultismo pode ser emprestado e dispor dos mesmos elementos cultos, porém combinados de modo incompatível com o sistema fonológico do grego ou do latim. Por exemplo, o espanhol fez corresponder aos vocábulos latinos *dīminuĕre*, *immortālis* e *commōtīō* as formas *disminuir*, *inmortal* e *conmoción*, ou seja, reabilitou formas arcaicas do latim, anteriores à assimilação (embora **dīminuĕre*, **immortālis* e **commōtīō* não sejam atestadas, mas dedutíveis). No entanto, o surgimento dessas formas no espanhol não deve ter-se dado por um desejo de reconstruir a forma primitiva dessas palavras, mas por efeito da analogia com outras palavras (por exemplo, *disponer*, *intenso* e *contracción*). Outras vezes, uma palavra culta sofre mudanças fonéticas, típicas de palavras vulgares, embora haja problemas com respeito às sincronias envolvidas. Esse fenômeno, por vezes, é conhecido como *metamorfismo* (BIZZOCCHI, 1998, p. 104). Às vezes, essas mudanças são obrigatórias. A investigação das sincronias em que tais mudanças ocorreram é um trabalho urgente para o NEHiLP, pois caracterizar tais formas como resultados de analogia só pode ser feito por meio da determinação do vocabulário das sincronias pretéritas em que ocorreram. Exemplos:

latim *secta* \blacktriangleright *seita* \Leftarrow -IT-

latim *doctor* \blacktriangleright *doutor* \Leftarrow -UT-

latim *conceptus* \blacktriangleright *conceito* \Leftarrow -IT-

latim *statūa* \blacktriangleright *estátua* \Leftarrow E-

Nesse caso também podemos incluir os *semivulgarismos*, que não podem ser considerados empréstimos, mas, ao mesmo tempo, não têm exatamente o mesmo estatuto das palavras herdadas, uma vez que seu uso era inicialmente restrito a ambientes de fala monitorada, como a igreja e a universidade, por exemplo, o que resguardou tais palavras de sofrer todos os metaplasmos regulares a que estavam sujeitas as palavras vernáculas, resultando daí formas híbridas, como lat. *canonicus*, *clericus*, *capitulum* e *articulus*, de que resultaram no português as palavras *cônego*, *clérigo*, *cabido* e *artigo*. A categoria dos semivulgarismos é a única que não está sujeita a ganhar novas

unidades, visto que o fenômeno que as produziu ocorreu uma só vez, na passagem de uma língua histórica para outra.

A atuação analógica pode gerar vulgarismos, semicultismos e, teoricamente, até cultismos. Exemplos:

latim *dromedārius* > francês *dromedier* ► alemão *Trampeltier* ⇐ alemão *trampeln* + alemão *Tier*;

latim *corporalis* ► italiano *caporale* ⇐ italiano *capo*;

latim *impediō* > *impeço* ⇐ *peço* < latim **petiō* ⇐ latim *petō*;

latim *impressa* > *imprensa* ⇐ *prensa* < latim *prehēnsa*).

Substituição

O fenômeno da substituição envolve, normalmente, duas transmissões distintas que se cruzam e é representado por $x \Rightarrow y$.

Tal símbolo é particularmente útil para entender o rearranjo diacrônico pelo qual passam os sistemas. Assim, um subconjunto dos advérbios interrogativos envolve os significados “onde”, “de onde”, “por onde” e “aonde”, que eram expressos em latim respectivamente por *ubi*, *unde*, *qua* e *quo*. Podemos dizer que latim *unde* > *onde*, mas latim *qua* \Rightarrow *por onde*.⁸

Esse é o caso, por exemplo, do fenômeno (comum em diversas sincronias) da *restauração* (também chamada de *refecção*) de uma forma popular (que cai em desuso) por outra culta, de mesma origem (MAURER JR., 1951, p. 62), ou seja, algo como $z > x \Rightarrow x' \blacktriangleleft z$. Essa substituição pode ser parcial ou total. Por exemplo:

latim *silentium* > †*seenço* \Rightarrow *silêncio* \blacktriangleleft latim *silentium*;

latim *flōrem* > †*chor* \Rightarrow *flor* \blacktriangleleft latim *flōs*, *-ris*;⁹

latim *monastērium* > *mosteiro* \Rightarrow *monastério* \blacktriangleleft latim *monastērium*.

Por vezes a restauração é parcial:

latim *inimicum* > †*ẽemigo* \Rightarrow *inimigo* \leq latim *inimicus* (e não ★*inimico*);

latim *fēlicem* > †*fiz* \Rightarrow *feliz* \leq latim *fēlix*, *-icis* (e não ★*felice*).

A restauração, por vezes, também ocorre apenas na grafia, por exemplo:

⁸ Este caso, particularmente, é bastante complexo, pois podemos dizer que numa determinada sincronia: *onde* (< latim *unde*) \sim *u* (< latim *ubi*) e depois, com o desuso de *u*, a palavra *unde* > *onde* (“de onde” >> “onde”), ao passo que, mais modernamente, *a + onde* > *aonde* (“aonde” >> “onde”) como, bem mais antigamente, espanhol *donde* (“de onde” >> “onde”) < *de + onde*.

⁹ A forma refeita pode, por vezes, sofrer novo metamorfismo; é o que ocorre com *flor* > †*frol*.

latim *nīdum* > francês *ni* ⇒ francês *nid* ◀ latim *nīdus*;
latim *salūtem* > francês *salu* ⇒ francês *salut* ◀ latim *salūs, -ūtis*.

Nesses casos, só afeta a grafia, não a pronúncia, mas há casos em que a pronúncia se modifica por causa da grafia, como em latim *sub* > *so* ⇒ *sob* ⇐ latim *sub* ou latim *nāscēre* > *nacer* ⇒ *nascere* ◀ latim *nāscēre*, que no português europeu se pronuncia [nɐʃˈser].

Por vezes, a palavra vulgar supostamente refeita não foi documentada e deve ser reconstruída, por exemplo:

latim *sōlum* > **soo* ⇒ *solo* ◀ latim *sōlum*;
latim *altum* > **outo* ⇒ *alto* ◀ latim *altus*;
latim *clārum* > **charo* ⇒ *craro* ~ *claro* ◀ latim *clārus*.

Algumas restaurações ocorrem por meio de semicultismos. Esse fenômeno é bastante comum em algumas sincronias, como, por exemplo, após a Renascença. Algumas etimologias (simplificadas):

latim *elēphas, -antis* ► †*alifante* ⇒ *elefante* ◀ latim *elēphas, -antis*;
latim *astronomīa* ► †*astrolomia* ⇒ *astronomia* ◀ latim *astronomīa*;
latim *informāre* ► †*enformar* ⇒ *informar* ◀ latim *informare*.

Também se incluem aqui os casos denominados como *transcrição*, nos quais um cultismo é criado para substituir uma parte de um termo culto já existente. Por exemplo:

latim *signātārīus* ► italiano †*segnatario* ⇒ italiano *firmatario* ← italiano *firma*;
latim *jūdaismus* ► italiano *giudaismo* ⇒ italiano *ebraismo* ← italiano *ebreo*.

Conclusão

O presente artigo procurou demonstrar sucintamente como o NEHiLP pretende, a partir de tecnologia computacional inovadora e uma grande equipe de pesquisadores do Brasil e exterior, elaborar um dicionário etimológico da língua portuguesa que se equipare em extensão, qualidade e fidedignidade dos dados às melhores obras do gênero disponíveis no mundo para outros idiomas. Por sua plataforma computacional, o *DELPO* será não só obra de consulta por especialistas e público em geral como também permitirá pesquisas por tema (palavras de determinada época, palavras de determinada origem, palavras com determinado prefixo ou radical, etc.), além da geração de gráficos, estatísticas, relatórios e muitos outros recursos que poderão vir a posicionar o Brasil e a língua portuguesa como futuras referências no campo da ciência etimológica.

Como vimos, um dos aspectos inovadores do projeto *DELPo* é a adoção de novos conceitos e categorias classificatórias dos fenômenos etimológicos, com a consequente introdução de uma nova notação simbólica que dê conta dos mesmos. Espera-se que tais conceitos e símbolos se tornem, progressivamente, correntes na literatura etimológica e filológica, o que será mais uma contribuição brasileira ao avanço científico na área.

De todo modo, como nenhuma teoria científica é pronta e acabada, a própria práxis da pesquisa e elaboração do dicionário revelará se tais inovações são suficientes ou se novos conceitos e símbolos precisarão ser introduzidos, ou mesmo se os atuais precisarão ser modificados ou corrigidos. Sugestões e contribuições serão sempre bem-vindas.

VIARO, M.; BIZZOCCHI, A. Proposal of new concepts and a new notation in formulating etymological propositions and discussions. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.3, p.579-601, 2016.

- *ABSTRACT: This paper aims to present the work methodology and the main theoretical postulates that guide the preparation of DELPo (Etymological Dictionary of the Portuguese Language), under the responsibility of NEHiLP (Center for Support to the Research in Etymology and History of the Portuguese Language), as it comes to an innovative project both in its theoretical and empirical-operational aspects. It is intended here to present the conceptual, notational and terminological innovations proposed by the authors, that support the preparation of DELPo. For this, we rely on theoretical references on neology (ALVES, 2007; BARBOSA, 1993), lexicogenesis (BIZZOCCHI, 1998), and etymology (VIARO, 2011) and propose an update on the symbols used in the formulation of etymological propositions, which can at the same time clear up ambiguities and inconsistencies of traditional notation and answer for the conceptual innovations introduced here. It is intended that both the described etymological approach and the symbols corresponding to them become standard in the research in etymology and etymological lexicography.*
- *KEYWORDS: Etymology. Lexicography. Etymological dictionaries. Etymological propositions. Etymological discussion. Etymological symbolism. Linguistic notation.*

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. 3.ed. São Paulo: Ática, 2007.

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. 3.ed. São Paulo: Plêiade, 1996.

BARBOSA, M. A. Acrograma e sigla: estatuto semântico-sintático e tratamento na obra lexicográfica. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 45., 1993. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1993. p. 477.

BECHARA, E. As palavras também escondem a idade. In: ELIA, S. et al. (Org.). **Na ponta da língua 1**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português; Lucerna, 1998.

BIZZOCCHI, A. **Léxico e ideologia na Europa ocidental**. São Paulo: Annablume, 1998.

BIZZOCCHI, A. A ideologia das raízes. **Língua Portuguesa**, São Paulo, v.40, p. 60-63, Feb. 2009.

BIZZOCCHI, A. Processos de formação lexical das línguas românicas e germânicas: uma nova perspectiva teórica. **Domínios de Linguagem: Revista Eletrônica de Linguística**, v.7, n.1, p. 9-39, July 2013.

JESPERSEN, O. **Language: its nature, development and origin**. London: Allen & Unwin, 1954.

LINO, M. T. R. da F. Observatório do português contemporâneo. In: COLÓQUIO DE LEXICOLOGIA E LEXICOGRAFIA, 1., 1990. **Actas**. Lisbon: Universidade Nova de Lisboa, 1990. p. 28-33.

MAURER JR., T. H. **A unidade da România ocidental**. São Paulo: FFCL-USP, 1951.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa Metaplasmodor**. São Paulo, [2016]. Disponível em: <www.usp.br/nehilp/infos/metaplasmodor-gh-pages/index.php>. Acesso em: 20 jul. 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa. **Manual do NEHiLP**. São Paulo, 2015. Versão 2.1. Disponível em: <www.usp.br/nehilp/infos/manual.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

VIARO, M. E. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

VIARO, M. E.; FERREIRA, M. J.; GUIMARÃES-FILHO, Z. O. Derivação ou terminação: limites para a semântica, lexicologia e morfologia históricas. In: VIARO, M. E. (Org.). **Morfologia histórica**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 58-105.

Recebido em março de 2016

Aprovado em julho de 2016

RESENHAS /
REVIEWS

DIALOGISMO EM DEZESSEIS CAPÍTULOS¹

Renata Coelho MARCHEZAN*

[...] no pensamento bakhtiniano, [...] o diálogo figura tanto como modo de funcionamento da linguagem quanto como ponto de vista que instaura um objeto de estudo. (BRAIT; MAGALHÃES, 2014).

Dialogismo: teoria e(m) prática, organizado por Beth Brait e Anderson Salvaterra Magalhães, compreende trabalhos de pesquisa sobre o discurso, situados no domínio do pensamento bakhtiniano. A obra é apresentada por Carlos Alberto Faraco, que destaca sua importância e registra a contribuição de Beth Brait nos diferentes momentos da recepção brasileira das ideias do Círculo de Bakhtin, assinalando, inclusive, suas mais recentes pesquisas que desenvolvem a perspectiva dialógica para o exame do enunciado verbo-visual² Com doutorado orientado por Brait, Anderson Salvaterra Magalhães tem atuação reconhecida na mesma linha de reflexão.

Retiradas do texto introdutório de Brait e Magalhães, as palavras em epígrafe definem a teoria adotada e expõem a metodologia que orienta os trabalhos. O reconhecimento da natureza dialógica da linguagem acaba por atribuir, ao próprio pesquisador frente a seu objeto de estudo, o papel de interlocutor. Em decorrência disso, lembram os organizadores, o objeto de estudo não se caracteriza apenas como cognoscível, mas também como cognoscente. Aí está o desafio dos dezesseis trabalhos que compõem a obra: a produção de conhecimento, que seja fruto de uma interlocução, teoricamente qualificada. A coerência e a unidade da obra revelam-se já nos títulos das três partes que a organizam. Todos eles se iniciam com o termo “dialogismo” e abrem chave para problematizações específicas, caras ao Círculo de Bakhtin: dialogismo na produção do conhecimento, dialogismo na vida e dialogismo na arte. Seguindo essa organização, encontram-se, na primeira parte – Dialogismo: produção de conhecimento à brasileira –, três trabalhos que se ocupam da questão dos gêneros do discurso e um outro que elege o tema da tradução. Neste último, Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, que são estudiosas das obras do Círculo de Bakhtin,

* UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil.14800-901 – renata_marchezan@uol.com.br

¹ Resenha da obra: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014. (Série ADD). 322p.

² Destaca-se Brait (2013), cuja importância se deixa mostrar também na obra, aqui, resenhada.

mas também tradutoras de três dela³, diretamente do russo para o português, expõem a relação desses saberes ao examinar a experiência da tradução com base no conceito bakhtiniano de enunciado, que, no caso analisado, é transmitido e recebido na esfera científica. Para as autoras, o enunciado traduzido pressupõe: a tensão – conceitual e estilística – entre a fidelidade ao original russo e a recepção em língua portuguesa; a relação com outras traduções, realizadas não diretamente do russo, que já circulam em língua portuguesa; e, ainda, a consideração do contexto sócio-histórico e intelectual russo em que o original foi produzido. O estudo, desse modo, permite compor uma postura dialógica do trabalho de tradução, além de adensar a própria reflexão teórica, uma vez que debate a tradução de termos-chave e os localiza no contexto intelectual da época.

Em um dos três estudos já mencionados, que exploram o conceito de gênero do discurso, Adail Sobral retoma suas reflexões anteriores e consolida uma proposta ampla e detalhada para o exame do conceito. Antes de oferecer esse resultado, aplica-se em distinguir gênero discursivo de gênero textual e, para tanto, desenvolve os conceitos de discurso e de texto, caracterizando aquele como a articulação entre a materialidade definidora deste e a situação de enunciação, as posições sócio-históricas. Em sua reflexão, Sobral alerta para a “ênfase excessiva” do aspecto formal do gênero, lembrando que a abordagem dialógica do conceito pressupõe um recorte ideológico do mundo.

Preocupação semelhante, com os procedimentos teórico-metodológicos do estudo dos gêneros do discurso, também anima o trabalho de Anselmo Pereira de Lima, que, com esse objetivo, busca examinar um *corpus* bem original, que demandou, inclusive, registros audiovisuais: eventos educacionais em um centro de formação profissional, nos quais atuam um professor, vários alunos e um colaborador. A dinâmica da interação entre eles, a repetição e recriação de atividades, são o cerne da análise realizada. Na pesquisa teórica que fundamenta seu estudo, Lima depara-se, como Sobral, com a necessidade de distinguir texto e discurso, e, baseado em L. S. Vygotsky, considera discurso como “processo”, cujo “produto” é o texto. De acordo com esse entendimento, analisar um discurso demanda a observação dos “pontos mais importantes que constituem a história de seu desenvolvimento”. É uma análise explicativa da gênese do fenômeno, e não uma descrição da sua manifestação. A proposição vygotkiana de que “[...] é somente em movimento [de desenvolvimento] que um corpo mostra o que é” (VYGOTSKY apud LIMA, 2014, p.39) estabelece, pois, a perspectiva por meio da qual Lima examina o gênero do discurso.

O estudo de Rodolfo Vianna também elege como foco principal o conceito de gênero do discurso para considerar o gênero jornalístico informativo. Como tem interesse pelas macrocaracterísticas que se mantêm na relativa estabilidade do gênero, e não por seus pormenores e elementos variáveis, Vianna organiza sua reflexão na polarização entre gênero jornalístico informativo e gênero jornalístico opinativo. Nesse caminho, e levando em conta a história da constituição e das transformações da esfera

³ A saber: Medviédév (2012), Bakhtin (2013); Volochínov ([20--]).

jornalística, analisa a composição do gênero, com base, principalmente, no *Manual de redação*, da *Folha de S. Paulo*. Pelas vias do *corpus* analisado, Vianna registra, na construção do gênero jornalístico informativo, a importância do *efeito* de objetividade, do posicionamento ideológico do veículo de comunicação e do próprio funcionamento da esfera de atividade; o que configura a adoção de um critério relativo de objetividade.

A segunda parte do livro – Dialogismo na vida – compreende sete estudos, que se dedicam a variados objetos. A reflexão de Anderson Salvaterra Magalhães, cujos objetivos se relacionam com o processo de objetivação no jornalismo e com os desafios atuais da imprensa, permite produtiva interlocução com o trabalho de Rodolfo Vianna. À *polarização*, Magalhães prefere examinar, na atividade jornalística, a *articulação* entre os processos de objetivação e subjetivação. O desenvolvimento das análises do *corpus*, reportagens premiadas do jornal carioca *O Dia*, e as conclusões do estudo são orientados pela inclusão do componente ético nas reflexões. Afinado com o pensamento bakhtiniano, Magalhães considera a objetivação como exercício intersubjetivo, regulado pela responsabilidade ética.

O estudo de Beth Brait e Bruna Lopes-Dugnani enfrenta a linguagem das ruas. Analisa as manifestações de junho de 2013 – esse momento de especial interlocução, que não poderia ficar fora da perspectiva bakhtiniana –, com o objetivo de compreender os discursos reivindicatórios bem como os sujeitos que se enunciam e suas formas de enunciar. Com base, principalmente, no conceito de enunciado verbo-visual, anteriormente desenvolvido por Brait, a análise detém-se, em especial, em dois tipos de enunciado, o cartaz e a máscara, arma e escudo, que compõem o jogo do dizer, ao mesmo tempo, sério e lúdico. A reflexão vai recortando a multidão, encontrando “versões do mesmo”, vozes coletivas, reiterações de discursos. Depreende, assim, a “gênese de uma discursividade”, mediante a incorporação de discursos consolidados do trabalho, da violência e, ainda, do nacionalismo. O estudo não deixa também de aproximar o foco de análise, e, ao fazê-lo, reconhece, em meio ao coletivo, traços de individualidade, em especial, nas caligrafias e nas gestualidades.

Ainda com atenção voltada a enunciados verbo-visuais, Miriam Bauab Puzzo seleciona três capas da *Revista Veja* que estampam o ex-presidente Lula, em momentos históricos distintos, e as analisa de modo exemplar, ao caracterizar a interlocução tanto jornalística quanto publicitária que promovem; ao descrever sua forma arquitetônica, constituída na articulação entre a linguagem verbal e a visual; ao examinar seu tom avaliativo, que se altera com o momento histórico.

Com base no pensamento bakhtiniano colocado em diálogo teórico com a retórica e a nova retórica, o estudo de Maria Helena Cruz Pistori examina, nas páginas dos jornais *Folha de S. Paulo* e *Correio Braziliense*, a repercussão de um crime, ocorrido em 1997, e de seu julgamento. Na investigação desse objeto, que visa captar a relação entre discurso jurídico e discurso jornalístico, revelam-se os valores, as especificidades e as coerções dessas esferas. As caracterizações apresentadas não são atemporais, não representam as esferas jurídica e jornalística de qualquer época. Trata-se da imprensa e do judiciário contemporâneo. A análise perspicaz do *corpus* encaminha a conclusão:

“[...] independência e autonomia do judiciário, ao lado da liberdade de expressão da imprensa [...] são valores democráticos não contraditórios, mas mutuamente influenciáveis em diferentes graus, em nossa economia liberal de mercado.”

Em proposta original, Vinicius Nascimento volta-se ao dialogismo para aquilatar sua contribuição à formação de tradutores intérpretes de libras/português. Com esse propósito, explora pertinentes conceitos do domínio bakhtiniano e, com eles, fundamenta a interlocução tradutor intérprete/surdo, extraíndo, daí, uma proposta para a formação dos profissionais.

Ainda na segunda parte da obra, dois trabalhos dedicam-se ao exame do livro didático. Cláudia Garcia Cavalcante e Regina Braz Rocha ocupam-se, respectivamente, de *Prática de texto para estudantes universitários*, de C. A. Faraco e C. Tezza, e de *Aulas de redação*, de B. Brait, J. L. C. A. Negrini e N. R. P. Lourenço. O primeiro estudo tem como questão central investigar a interação entre autor e aluno/leitor promovida pelo livro e o modo como ela orienta as atividades didáticas. As análises, que se concentram na seção Prática de texto, identificam as posições enunciativas assumidas pelo autor e conferidas ao aluno/leitor, assim como qualificam a relação estabelecida entre elas. O segundo estudo aproxima gramática e letramento verbo-visual, e propõe uma questão: “que contribuições o ensino de gramática oferece para a promoção do letramento verbo-visual de alunos do ensino médio?”. O trabalho examina o livro didático selecionado e mostra como ele, por meio de propostas de atividade com enunciados verbo-visuais, responde, concretamente, à questão formulada.

Na terceira e última parte do livro – Dialogismo na arte –, a literatura não poderia estar de fora, mas são também examinados uma exposição artística, *Jorge Amado e Universal*, e textos de divulgação de uma peça de teatro. Da exposição, ocupa-se Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva, cuja análise sensível, adequada ao objeto artístico, é exemplar de como abordar dialogicamente um objeto múltiplo, tomando como fundamento uma teoria, originalmente, concebida para o exame de textos verbais. Conhecedora da obra de Jorge Amado, a pesquisadora, sem perder o rigor, parece passear pela exposição, ouvindo, e fazendo ouvir as vozes do autor, ora narrador, das personagens, fazendo ver o que vê. A conduzi-la também a voz curatorial, seus enunciados, que, de acordo com a análise, refletem e refratam a poética amadiana.

É Jean Carlos Gonçalves que traz o teatro para a terceira parte do livro. Em um amplo quadro de reflexão sobre o teatro, que considera o espetáculo, mas também a peça escrita, as etapas de construção e recepção cênicas, os ensaios, as conversas com o público, as críticas especializadas, etc., Gonçalves elege para exame dois enunciados verbo-visuais que divulgam o espetáculo *Circo negro*. Analisa e contextualiza o espetáculo, a companhia, e caracteriza, dialogicamente, seu estatuto publicitário, sua forma de *convite*, que faz ecos a Picasso, ao universo circense e a símbolos do teatro.

Elaine Hernandez de Souza volta às fábulas e faz uma análise cuidadosa, com metodologia bem explicitada, das variações de *A cigarra e a formiga*, de Esopo, La Fontaine e Lobato; considerando também as ilustrações, descreve a relação nem

sempre convergente entre o texto verbal e o desenho. Souza, portanto, toma as fábulas como enunciados verbo-visuais e caracteriza as relações dialógicas estabelecidas entre as fábulas, entre a materialidade linguística e a imagética, entre cada uma das fábulas e seu contexto sócio-histórico, e, ainda, entre a vida cotidiana e a arte manifestada nos textos.

Os dois últimos estudos do livro trazem à reflexão *Vidas secas* e *Grande Sertão: Veredas*. Maria Celina Novaes Marinho coloca *Vidas secas* sobre o foco dialógico e caracteriza a articulação de vozes, que constrói a arquitetura do texto. Na análise, Marinho reconhece as personagens como “seres que falam e não apenas são falados pelo autor”, assinala grupos identitários que são definidos em embate com outro, examina a representação das diferentes vozes, as formas de citação, os tons apreciativos, a relação mundo interior/mundo exterior. Teoria precisa, análise fina e equilíbrio entre elas.

No último trabalho, Sandra Mara Moraes Lima quer escutar a voz materna que ecoa em *Grande Sertão: Veredas*. Como declara, seu objetivo não é analisar a obra, mas “promover uma reflexão sobre a linguagem e o homem, o seu estar/fazer no mundo”. Buscando, primeiramente, em Bakhtin, o exame sobre o papel da palavra da mãe na aquisição e construção da linguagem da criança, a autora dedica-se, depois, a reconhecer nas palavras de Riobaldo as ressonâncias da voz de sua mãe, uma voz sempre “reverenciada” por ele. Nesse caminho, e aceitando a proposição da analogia que considera a obra rosiana “um retrato do Brasil”, o estudo examina o modo como esse texto literário refrata o papel da mulher na sociedade, e também o papel da mestiça na construção identitária do país.

Dialogismo: teoria e(m) prática compõe um amplo e denso estudo que permite a compreensão do pensamento bakhtiniano, fomenta seu debate e desenvolvimento. Como se procurou mostrar, a obra insiste, principalmente, em um e outro conceito, sobre os quais se estende mais, e chama, assim, a especial atenção para sua atualidade e produtividade. Ao mostrar a contribuição do pensamento bakhtiniano em operação nos domínios atuais do estudo do discurso, a obra orienta o leitor no reconhecimento da articulação de vozes que preside e esclarece os mais variados *corpora* analisados. Reúnem-se, portanto, contribuições teóricas e resultados de análise, além de problematizações metodológicas e aproveitamentos didáticos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de posfácio e notas de Sheila Camargo Grillo; Ekaterina Vólkava Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvili. São Paulo: 34, 2013.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v.8, n.2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

LIMA, A. P. de. Procedimentos teórico-metodológicos de estudo de gêneros do discurso: atividade e oralidade em foco. In: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Org.). **Dialogismo: teoria e(m) prática**. São Paulo: Terracota, 2014. p. 37-53. (Série ADD).

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkava Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Ekaterina Vólkava Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: 34, [20--]. No prelo.

Recebido em outubro de 2015

Aprovado em janeiro de 2016

LINGUAGEM E DISCURSO: MODOS DE ORGANIZAÇÃO¹

Antonio Escandiel de SOUZA*

Organizada por Aparecida Lino Paulikonis e Ida Lúcia Machado, a obra *Linguagem e Discurso: modos de organização*, de Patrick Charaudeau, publicada pela Editora Contexto, é resultado de um esforço conjunto de pesquisadores do CIAD-Rio (Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso), da Faculdade de Letras da UFRJ, e o NAD (Núcleo de Análise do Discurso) da Faculdade de Letras da UFMG, no Brasil; e o CAD (*Centre d'Analyse du Discours*) de Paris XIII, na França. Durante anos os laboratórios acima mencionados mantiveram contato com o CAD, por meio do acordo CAPES/COFECUB, e essas parcerias trouxeram interessantes contribuições para a pesquisa. No entanto, apesar dessas importantes relações, os pesquisadores entenderam que uma parte importante dos estudos de Patrick Charaudeau ainda não estava ao alcance do público brasileiro. Constatada essa lacuna e a relevância do trabalho de Charaudeau, os pesquisadores do contexto brasileiro se reuniram em torno de alguns de seus escritos, sobretudo aqueles que espelham as linhas gerais de sua *Teoria Semiolinguística*, traduzindo-os e adaptando-os para o português, o que resultou nesta obra.

As organizadoras chamam a atenção para o caráter “adaptação”, e mencionam que é possível que muitos pesquisadores que já tenham estudado a Teoria Semiolinguística reconheçam algumas passagens de obras já publicadas pelo referido autor. Entretanto, sob a supervisão do próprio pensador francês, essa equipe organizou um trabalho de junção de vários escritos, fazendo com que essa obra esteja mais próxima de um material inédito do que uma tradução/junção propriamente dita. Com essa perspectiva, nessa edição do livro muitos conceitos foram atualizados ou remodelados, vários quadros foram revistos e reapresentados conforme o atual estágio da teoria, várias outras reformulações ganharam matizes contemporâneas e os exemplos foram trazidos para a realidade do contexto brasileiro.

A obra justifica-se por várias razões. O linguista que a inspirou sempre expôs concepções audaciosas e inovadoras sobre a Análise do Discurso, dentre as quais se destacam: a noção de Ato de Linguagem e os papéis dados aos diferentes sujeitos que dele participam, sujeitos psicossociais e languageiros, internos e externos a tal Ato;

* UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta - Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Cruz Alta - RS - Brasil. 98005-000 - asouza@unicruz.edu.br

¹ Resenha da obra: CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014. 256p.

a partir daí, a relevância que é atribuída tanto ao seu sentido explícito, como ao seu sentido implícito, considerando sempre as circunstâncias do discurso que determinam tais Atos; os contratos que os regem; os diferentes procedimentos discursivos pelos quais o discurso pode se organizar e que são de ordem enunciativa, descritiva, narrativa e argumentativa (CHARAUDEAU, 2014, p.10).

O livro segue duas grandes linhas de pensamento de Patrick Charaudeau. A primeira apresenta uma reflexão sobre o Discurso, os protagonistas do Ato de linguagem e sua relação com o sentido discursivo; a segunda evidencia princípios básicos que se referem à organização discursiva dos diferentes atos de comunicação com os quais nos deparamos enquanto sujeitos falantes durante nossas vidas. Vale destacar que, em determinados momentos, as organizadoras, por meio de uma abordagem crítica, problematizam a forma com que os modos de organização do discurso são abordados pelos livros didáticos e pelo ensino da língua portuguesa nas escolas (CHARAUDEAU, 2014, p.107). Com a finalidade de clarear essa questão, as professoras apresentam a definição, bem como uma função a eles atribuída, tudo devidamente esclarecido por meio de exemplos de textos jornalísticos, literários e da internet, além de livros didáticos.

A obra procura: (1) mostrar a visão que Charaudeau tem sobre o ato de linguagem: trata-se de um rico e complexo fenômeno de comunicação, uma atividade que se desenrola no teatro da vida de cada indivíduo e cuja colocação em cena resulta de vários componentes linguísticos e situacionais; (2) divulgar ao público brasileiro noções analítico-discursivas que primam por sua coerência e clareza e que, devido a isso, constituem um excelente instrumental teórico que pode ser aplicado na análise de diferentes *corpora* ligados a este objeto tão fluido, tão fascinante que é o Discurso (CHARAUDEAU, 2014, p. 10). Ao prefaciar a obra, com tradução de Angela M. S. Corrêa, o próprio Patrick Charaudeau afirma que o livro se trata de um trabalho de adaptação desse grupo de pesquisadores brasileiros, a partir de alguns de seus apontamentos e espera que o material permita a todos os pesquisadores e professores, além de todos os apaixonados pela linguagem, analisar as especificidades dos discursos que circulam na sociedade brasileira, pois é fato, conforme ele, que todo discurso é um testemunho das especificidades culturais de cada país.

Ao fazer essa declaração, o autor atesta a importância da obra para todos os pesquisadores brasileiros que dedicam parte de seu tempo aos estudos da linguagem e à Análise do Discurso. Esse posicionamento vem ao encontro dos objetivos a que se propõem os pesquisadores dos três laboratórios de pesquisa, que não mediram esforços no sentido de oportunizar, através da publicação desse livro, a circulação dessas ideias de Charaudeau no contexto brasileiro.

“Uma problemática semiolinguística do estudo do discurso” é a denominação da primeira parte do livro, enfocando problemas de abordagem na análise do discurso. Já no início, ao abordar os limites do território da AD, as organizadoras ressaltam que se propõem a realizar um primeiro percurso que denominam de campo da linguagem, esclarecendo que essa exploração não será de caráter não-histórico e não-exegético. O texto traz algumas reflexões sobre o que certas teorias linguísticas e semióticas

propõem como atitudes diante da linguagem, destacando, dentre as conclusões, que o processo de comunicação não é resultado de uma única intencionalidade, tendo em vista que é necessário considerar não apenas o que poderiam ser as intenções declaradas do emissor, mas também o que diz o ato de linguagem sobre a relação particular que une o emissor e o receptor. A ideia é de que um dado ato de linguagem pressupõe que nos interroguemos a seu respeito, sobre as diferentes leituras que ele é suscetível de sugerir, o que nos leva a considerá-lo como um objeto duplo, constituído de um Explícito (o que é manifestado) e de um Implícito (lugar de sentidos múltiplos que dependem das circunstâncias de comunicação (CHARAUDEAU, 2014, p.17).

Na sequência, o texto traz a afirmação de que uma análise semiolinguística do discurso é Semiótica ao se interessar por um objeto que só se constitui em uma intertextualidade. Esta última depende dos sujeitos da linguagem, que procuram extrair dela possíveis significantes. Afirma também que uma análise semiolinguística do discurso é Linguística pelo fato de que o instrumento que utiliza para interrogar esse objeto é construído ao fim de um trabalho de conceituação estrutural dos fatos languageiros. Ou seja, essas diferentes atitudes diante da linguagem apresentadas por Charaudeau, dizem respeito aos diferentes olhares em relação ao objeto, ao método e ao conhecimento.

Chama a atenção o fato de que texto leva o leitor a reflexões através de determinados questionamentos, os quais sintetizam os objetivos da proposta Semiolinguística. Tais questionamentos referem-se aos conceitos de signo, de comunicação e de competência languageira e funcionarão, a partir de então, como eixos em torno dos quais as demais seções do livro se desenvolverão.

Na sequência, ainda na primeira parte, percebe-se a ênfase dada à questão da dupla dimensão, explícita e implícita, do fenômeno languageiro. De forma bastante didática, a partir de definições e exemplificações por meio de equações e esquemas, as organizadoras conduzem a discussão acerca do Núcleo Metadiscursivo. A relação dialógica do ato de linguagem, enquanto produção e interpretação, é evidenciada quando, por exemplo, da explicitação dos contratos e estratégias de discurso. Situações de comunicação são apresentadas minuciosamente e são definidos os sujeitos da linguagem: destinatário, interpretante, enunciador e comunicante. O ato de linguagem, como ato interenunciativo, implica os saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem: o EU, sujeito produtor do ato de linguagem e o TU, sujeito-interlocutor desse ato. A questão de produção e recepção, em relação ao ato de linguagem como encenação, é um ponto central da obra.

Ao finalizar a primeira parte, as pesquisadoras afirmam que, para analisar um ato de linguagem, há que se considerar não apenas a intenção do sujeito comunicante, mas também quem o texto faz falar ou quais sujeitos o texto faz falar, o que, numa perspectiva semiolinguística, faz com que surjam os possíveis interpretativos.

A segunda parte da obra trata da organização do discurso e encontra-se dividida em Princípios da organização do discurso, Modo de organização enunciativo, Modo de organização descritivo, Modo de organização narrativo e Modo de organização

argumentativo. Esses cinco textos são subdivididos em vários tópicos cada e, de maneira muito didática, apresentam exemplos ilustrativos, tornando a leitura de fácil compreensão.

Ao focalizarem os Princípios da organização do discurso, as organizadoras enfatizam que se trata de uma adaptação e retomada, para o público brasileiro, da última parte da “gramática do sentido e da expressão”, produzida por Patrick Charaudeau, em 1992, cujo conteúdo vem a ser o verdadeiro fundamento da linguagem: o discurso (CHARAUDEAU, 2014, p. 67). Como o foco é na comunicação, o texto descreve que comunicar é proceder a uma encenação e, sendo assim, os textos podem ser objeto de uma categorização em gêneros e não devem ser confundidos com Modos de organização, tendo em vista que um mesmo gênero pode resultar de um ou de vários modos de organização de discurso e do emprego de várias categorias de língua (CHARAUDEAU, 2014).

Abordam-se, por último, a encenação discursiva e gêneros a partir de reflexões que envolvem os sujeitos da comunicação, os textos e os gêneros. Devido ao fato de as pesquisas neste campo da Análise do discurso ainda não serem conclusivas, as organizadoras apresentam um quadro com algumas correspondências entre modos de discurso e gêneros textuais.

Na sequência, em Modo de organização enunciativo, as professoras, de forma emblemática, voltam o foco para os protagonistas, para os seres de fala, internos à linguagem. O texto descreve que enunciar consiste em organizar as categorias da língua e distingue as três funções do Modo enunciativo: estabelecer uma relação de influência entre locutor e interlocutor (comportamento ALOCUTIVO), revelar o ponto de vista do locutor (comportamento ELOCUTIVO) e retomar a fala de um terceiro (comportamento DELOCUTIVO) (CHARAUDEAU, 2014, p. 82).

Posteriormente, a obra explicita os procedimentos dessa construção enunciativa, os quais se classificam em linguísticos e discursivos. Com o objetivo de ilustrar, apresento alguns procedimentos do primeiro item: interpelação, injunção, autorização, sugestão, apreciação, possibilidade, proclamação, asserção, promessa. Os procedimentos discursivos são descritos nos diferentes Modos de Organização do Discurso, ao longo da obra, tendo em vista que se trata dos efeitos de saber, de realidade/ficção, de confiança e de gênero (encenação descritiva), dos modos de implicar o destinatário-leitor, nos modos de intervenção, estatutos e pontos de vista do narrador (encenação narrativa), nos tipos de posição do sujeito que argumenta e nos tipos de posição do sujeito e valores atribuídos aos argumentos (encenação argumentativa).

Após apresentarem um quadro ilustrativo dos procedimentos de construção enunciativa, descrevendo a relação de comportamentos enunciativos e as especificações enunciativas e as categorias de língua que lhe são correspondentes, as professoras abordam, detalhadamente, cada uma dessas categorias de língua.

Numa abordagem crítica, as organizadoras discorrem, por fim, sobre os Modos de organização descritivo, narrativo e argumentativo questionando a metodologia com que esses modos de organização são abordados nos exercícios escolares. Com

o intuito de clarear essas formas errôneas de abordagem, percebe-se, nesses três textos finais, o cuidado de definir os modos e suas funções. Os exemplos ilustrativos extraídos de diferentes fontes como textos jornalísticos, didáticos, literários e da internet são eficientemente explorados, o que pode levar os professores a refletirem sobre a abordagem das atividades de linguagem na sala de aula.

Merece destaque, também, a equipe responsável pelo trabalho de tradução, composta por Angela Maria da Silva Corrêa (CIAD-RIO), Emília Mendes (NAD-UFGM), Lilian Manes de Oliveira – (CIAD-RIO), Lúcia Helena Martins Gouvêa (CIAD-RIO), Marcio Venicio Barbosa – (CIAD-UFGM), Norma Cristina Guimarães Braga – (CIAD-RIO) e Rosane Santos Mauro Monnerat – (CIAD-RIO). A dedicação desses profissionais tornou possível, por meio de um competente trabalho de tradução, que as principais ideias de Patrick Charaudeau circulassem no contexto brasileiro.

Trata-se de uma obra que reúne méritos, dentre os quais merecem destaque os exemplos ilustrativos e a forma didática com que os termos são definidos. Linguagem e discurso pode ser caracterizada como um instrumento que permite analisar, com propriedade, as especificidades dos discursos que circulam na sociedade brasileira.

Além de contribuir para o enriquecimento das discussões sobre a AD, esse livro dissemina as reflexões apresentadas por Patrick Charaudeau. Nesse sentido, o livro não se destina somente aos estudiosos da linguística, mas também a todos aqueles que desejam compreender melhor o processo de comunicação. Em suas 256 páginas, a obra consegue atingir a meta a que se propôs e esclarece os apontamentos de Charaudeau, tornando-se, portanto, relevante também aos iniciantes nas teorias da Análise do Discurso, sobretudo a da vertente da Teoria Semiolinguística.

Recebido em agosto de 2015

Aprovado em novembro de 2015

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Arqueogenealogia, p.507
- Autoria, p.507 e 531
- Contexto de produção, p.557
- Diálogo, p.531
- Dicionários etimológicos, p.579
- Discussão etimológica, p.579
- Dispositivo, p.507
- Escrita, p.531
- Etimologia, p.579
- Formação docente continuada, p.475
- LA Contemporânea, p.455
- Lexicografia, p.579
- Manuscrito, p.531
- Michel Foucault, p.507
- Mudança, p.455
- Notação linguística, p.579
- Princípios funcionalistas, p.557
- Produção textual, p.531
- Proposições etimológicas, p.579
- Rasura, p.531
- Referenciação textual, p.557
- Resposta escrita, p.475
- Sala de apoio à aprendizagem, p.475
- Sala de aula, p.531
- Sequências narrativas em romance, p.557
- Simbologia etimológica, p.579
- Sistemas complexos, p.455

SUBJECT INDEX

- Apparatus, p.507
- Archagenealogy, p.507
- Authorship, p.507 e 531
- Change, p.455
- Classroom, p.531
- Complex systems, p.455
- Contemporary AL, p.455
- Context of production, p.557
- Continuous teacher formation, p.475
- Dialogue, p.531
- Erasure, p.531
- Etymological dictionaries, p.579
- Etymological discussion, p.579
- Etymological propositions, p.579
- Etymological symbolism, p.579
- Etymology, p.579
- Functionalist principles, p.557
- Lexicography, p.579
- Linguistic notation, p.579
- Manuscript, p.531
- Michel Foucault, p.507
- Narrative sequences from novels, p.557
- Support Classroom for Learning, p.475
- Textual production, p.531
- Textual reference, p.557
- Writing, p.531
- Written answer, p.475

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

ANGELO, C. M. P., p.475
BUTTURI JUNIOR, A., p.507
CALIL, E., p.531
MARCHEZAN, R. C., p.605
MENEGASSI, R. J., p.475
MULICO, L. V., p.455
NEVES, M. H. de M., p.557
SOUZA, A. E. de., p.611
SOUZA, L. R. de., p.557
TILIO, R. C., p.455
VIARO, M. E., p.579

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS DA

Alfa: Revista de Linguística

1. Informações gerais

A *Alfa*: Revista de Linguística, financiada pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –, Brasil, publica, em edições *online*, bilíngues e quadrimestrais, trabalhos inéditos de professores e pesquisadores, com titulação mínima de doutor, e de doutorandos em coautoria com professores e pesquisadores doutores vinculados a instituições de ensino e pesquisa nacionais ou internacionais. O número máximo de coautores não deve ser maior que três. Os números regulares são organizados com base no sistema de fluxo contínuo, e os números especiais, quando editados, são organizados em chamadas específicas, de acordo com a conveniência do(s) organizador(es). A revista publica artigos, resenhas, entrevistas e traduções vinculados a todas as linhas de pesquisa dos estudos linguísticos.

A contribuição dos artigos deve ser original e inédita e não pode ser avaliada simultaneamente para publicação por outra revista. As resenhas devem referir-se somente a obras recentemente publicadas: no Brasil, nos dois últimos anos e, no exterior, nos quatro últimos anos; as traduções devem ser, de preferência, de artigos científicos e de capítulos de livros publicados até doze meses antes da data da submissão; as entrevistas devem ser realizadas com pesquisadores de prestígio

acadêmico reconhecido tanto no Brasil quanto no exterior.

Sem o conhecimento da autoria, dois membros do Conselho Editorial emitem parecer sobre os trabalhos. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho é enviado a um terceiro parecerista, que também não tem acesso ao nome do(s) autor(es). Depois da análise, cópias dos pareceres são encaminhadas ao(s) autor(es) juntamente com instruções para modificações, quando for o caso.

Os trabalhos podem ser redigidos em português, francês, inglês, espanhol ou italiano. Para artigos escritos em português, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* precedem o texto e *TITLE*, *ABSTRACT* e *KEYWORDS* sucedem o texto. Para artigos escritos em outros idiomas, *TÍTULO*, *RESUMO* e *PALAVRAS-CHAVE* que precedem o texto devem ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto devem ser em português, no caso de artigos em inglês; e em inglês, no caso de artigos em francês, espanhol ou italiano.

Todos os artigos são publicados num formato bilíngue tendo, necessariamente, o inglês como língua da segunda versão. Os autores que submeterem à aprovação um artigo originalmente em inglês devem, caso ele seja aceito, providenciar sua versão em português, seguindo as mesmas orientações indicadas para a versão em língua inglesa. Só são publicados os artigos que tiverem aceitas as versões em português (ou outra língua escolhida)

e em inglês. A não aceitação de uma das versões por parte dos revisores implica a não publicação do artigo.

Os trabalhos que não se enquadrarem nas normas da revista são devolvidos aos autores, ou são solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

Dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.

2. Apresentação dos trabalhos

Encaminhamento: O(s) autor(es) deve(m) realizar o cadastro (Login/Senha) no site da revista, na seção Submissões Online, preencher corretamente o perfil e escolher a opção “AUTOR”. Após haver realizado esses passos, deve(m) ir para “SUBMISSÕES ATIVAS” e iniciar o processo de submissão através do link “CLIQUE AQUI PARA INICIAR O PROCESSO DE SUBMISSÃO”, no qual irá realizar os cinco passos básicos:

1. Início: Iniciar o processo de submissão, confirmando se está(ão) de acordo com as condições estabelecidas pela revista (marcando as caixas de seleção das condições e da declaração de direito autoral) e selecionar a seção artigos;
2. Inclusão de metadados: indicar os dados principais – nome, sobrenome, e-mail, instituição, resumo da biografia com a titulação completa do(s) autor(es), título e resumo;
3. Transferência de manuscritos: realizar a transferência do arquivo para o sistema;
4. Transferência de documentos suple-

mentares: realizar a transferência de arquivos com informações suplementares, que funcionam como um apêndice do texto principal ou como anexo a ele, tais como instrumentos de pesquisa, conjuntos de dados e tabelas, que seguem os padrões de ética de avaliação, fontes de informação normalmente não disponíveis para leitores, ou figuras e/ou tabelas que não podem ser integradas ao texto em si;

5. Confirmação: concluir a submissão.

Após concluir os cinco passos descritos, o(s) autor(es) deve(m) aguardar o e-mail do editor e, nesse ínterim, pode(m) acompanhar todo o fluxo de seu trabalho, da submissão, aceite, avaliação, reedição do original até a publicação. Os artigos, após a submissão, são designados aos avaliadores definidos pelo conselho ou pelos editores da revista. A política de seleção dos artigos é definida pelos membros do Conselho Editorial, Consultivo e Editores da revista, disponibilizadas na seção “Sobre a Revista”, “Processo de Avaliação por Pares”.

3. Preparação dos originais

3.1. Apresentação

A preparação do texto deve obedecer aos seguintes parâmetros: *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,5 no corpo do texto, papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm e extensão mínima de 15 e máxima de 30 páginas, incluindo referências e anexos e/ou apêndices. O texto deve atender as regras

do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que passou a ser obrigatório no Brasil a partir de janeiro de 2016. Devem ser submetidas duas versões do trabalho: uma contendo o nome e a filiação do(s) autor(es) e outra em que estejam apagadas todas as menções ao(s) autor(es), inclusive citações e referências bibliográficas.

3.2. Estrutura do trabalho

Para elaboração do artigo, o(s) autor(es) deve(m) obedecer à seguinte sequência:

Título: o título do artigo deve aparecer em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples;

Nome do(s) autor(es): o(s) nome(s) do(s) autor(es) devem vir à direita da página, na terceira linha abaixo do título, com asterisco remetendo à nota de rodapé para apresentação dos metadados do(s) autor(es). Esses metadados correspondem às seguintes informações, na ordem: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail;

Resumo: texto, de, no mínimo, 150 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão, precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, na terceira linha abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;

Palavras-chave: inserir um máximo de sete palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, na segunda linha abaixo do resumo. Para maior facilidade

de localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave devem corresponder a conceitos mais gerais da área do trabalho;

Texto: o corpo do texto inicia-se na terceira linha abaixo das palavras-chave, em espaçamento um e meio;

Subtítulos: os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do(s) autor(es), devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços de 1,5 depois do texto que os precede e um espaço 1,5 antes do texto que os segue;

Agradecimentos: quando houver, os agradecimentos seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra “**Agradecimentos**” destacada em negrito;

Título do artigo em inglês: para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano, insere-se o título em inglês duas linhas abaixo do final do texto, em espaçamento simples, sem caixa alta e negrito;

Abstract: versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da palavra *ABSTRACT*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do título do artigo em inglês;

Keywords: versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês, espanhol e italiano), em itálico, precedida da expressão *KEYWORDS*, em caixa alta e em itálico, em espaçamento simples, na terceira linha depois do abstract;

OBS.: No tocante às três últimas instruções, artigos redigidos em inglês devem inserir a versão em português do título, do *resumo* e das palavras-chave.

Referências: sob o subtítulo **REFERÊNCIAS, em caixa alta**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser mencionadas as referências em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples, na terceira linha abaixo das palavras-chave em inglês (cf. 3.3.1 a seguir);

Bibliografia consultada: na terceira linha abaixo das referências, se considerado imprescindível, sob o subtítulo **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**, em caixa alta, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, na terceira linha abaixo das Referências, podem ser indicadas, também em ordem alfabética e cronológica, obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto.

3.3. Outras instruções

3.3.1. Normas para referências

As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, é necessário informar o nome do tradutor.

Exemplos:

Livro

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas:** as não coincidências do dizer. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contin-**

gência da prática. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LUCHESE, D. **Sistema, mudança e linguagem:** um percurso na história da linguística moderna. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Capítulos de livro

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso.** Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.15-50.

Dissertações e tese

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho:** o ensino nas escolas paulista (1917-1939). 1998. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.26, p.63-77, 1994.

Artigos em periódicos online

SOUZA, F. C. Formação de bibliotecários para uma sociedade livre. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n.11, p.1-13, jun. 2001. Disponível em: <...>. Acesso em: 30 jun. 2001.

Artigos em jornal

BURKE, P. Misturando os idiomas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2003. Mais!, p.3.

EDITORA plagiou traduções de clássicos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 4 nov. 2007. Ilustrada, p.6.

Documento eletrônico

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. Normalização Documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências. São Paulo, 2003. Disponível em: <...>. Acesso em: 15 jul. 2004.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

Filmes

Macunaíma. Direção (roteiro e adaptação) de Joaquim Pedro de Andrade. Filmes do Serro/Grupo Filmes/Condor Filmes. Brasil: 1969. Rio de Janeiro: Videofilmes, 1969. Versão restaurada digitalmente, 2004. 1 DVD (105 minutos), color.

Pinturas, fotos, gravuras, desenhos:

ALMEIDA JÚNIOR. **Caipira picando fumo**. 1893. Óleo sobre tela. 17 cm X 23,5 cm. Pintura pertencente ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

PICASSO, Pablo. [**Sem título**]. [1948]. 1 gravura. Disponível em: <<http://belgaleria.com.br>>. Acesso em 19 ago. 2015.

Discos e partes de discos:

CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

CALAZANS, T. Modinha. In: CALAZANS, T. **Teca Calazans canta Villa Lobos**. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.

3.3.2. Citação no texto

O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”.

Quando for necessário especificar página(s) (citações diretas), esta(s) deve(m) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de “p.” (MUNFORD, 1949, p.513).

As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a; 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos podem ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e

quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de “et al.” (GILLE et al., 1960).

Citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, sem aspas e espaçamento simples. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e vir destacadas apenas entre aspas. As citações de textos estrangeiros devem ser traduzidas para o português. Usar, sempre que possível, as traduções já existentes. O original deve aparecer em nota de rodapé.

3.3.3. Uso de recursos tipográficos: **itálico, negrito, sublinhado e aspas**

Itálico: deverá ser utilizado em três situações: palavras de língua estrangeira, citação de títulos de obras no corpo do texto, ênfase ou destaque de palavra ou trecho do texto.

Negrito: evitar esse recurso tipográfico. Utilizá-lo apenas no título do artigo, nas seções e subseções.

Sublinhado: evitar esse recurso tipográfico.

Aspas: podem ser usadas para destacar partes de obras principais, como títulos de poemas, artigos, capítulos. As obras principais devem ser destacadas em itálico conforme a indicação acima. As aspas devem ser empregadas no corpo do texto para citações de trechos de obras. Exemplo:

A linguística é uma disciplina que “[...] se baseia na observação dos factos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais factos, em nome de certos princípios estéticos e morais.” (MARTINET, 1972, p.3).

3.3.4. Notas

Notas devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.

3.3.5. Ilustrações

Ilustrações compreendem figuras, desenhos, gráficos, quadros, mapas, esquemas, fórmulas, modelos, fotografias, radiografias. As legendas devem ser inseridas abaixo das ilustrações, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e centralizadas, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. As figuras, os desenhos, os gráficos, os quadros, os esquemas, as fórmulas e os modelos devem ser enviados em arquivo separado, no programa em que foram gerados. Os mapas, as fotografias e as radiografias também devem ser enviadas em arquivos separados e em alta resolução (300 dpi). As ilustrações devem ser designadas, no texto, na forma abreviada da palavra “Figura”: Fig. 1, Fig. 2 etc. É inteiramente do(s) autor(es) a responsabilidade pela veiculação de imagens, inclusive as que envolvem direitos autorais.

3.3.6. Tabelas e quadros

Tabelas devem ser usadas para apresentação de informações tratadas estatisticamente e quadros para sintetizar e organizar informações textuais. O título de tabelas insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão “**Tabela 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na

mesma fonte e tamanho do corpo do texto; o título de **ilustrações e quadros** deve ser apresentado na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão designativa, como por exemplo, “**Quadro 1**” em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos; caso seja necessário especificar a fonte de dados, esta deverá ser colocada abaixo da tabela ou do quadro e o texto, alinhado à esquerda. Tabelas devem ser construídas com as bordas laterais abertas e sem linhas de separação de colunas. Quadros devem ter as bordas fechadas e apresentarem linhas de separação de colunas.

3.3.7. Anexos e/ou Apêndices

Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro do limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências ou a bibliografia consultada.

3.3.8. Formato da resenha

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada, incluindo o número de páginas, em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave. O(s) nome(s) do(s) autor(es) da resenha, em corpo 12, deve(m) vir na terceira linha abaixo da referência da obra resenhada, precedido(s) pela expressão “Resenhado por [nome(s) do(s) autor(es)]”. Deve(m) ser seguido(s) de asterisco(s) que remeta(m) a uma nota de rodapé contendo as seguintes informações: sigla e nome por extenso

da instituição a que o(s) autor(es) está(ão) vinculado(s); cidade; estado; país; CEP; e-mail. O texto da resenha deve vir na terceira linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, corpo 12 e espaço 1,5.

A configuração da página é a seguinte: tamanho do papel: A4 (21,0x 29,7 cm); margens esquerda e superior 3,0 cm, direita e inferior 2,0 cm; extensão mínima de 4 e máxima de 8 páginas, incluindo referências bibliográficas e anexos e/ou apêndices; adentramento: 1,25cm para assinalar início de parágrafo; espaçamento: 1,5.

3.3.9. Formato da tradução

Os artigos traduzidos são submetidos ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. Devem seguir o formato de artigo, no que couber. Na segunda linha abaixo do nome do autor do texto traduzido, alinhado à direita, deve(m) aparecer o(s) nome(s) do(s) tradutor(es) no seguinte formato: “Traduzido por [nome(s) do(s) tradutor(es)]”, com asterisco que remeta a uma nota de rodapé com as seguintes informações: sigla e nome por extenso da instituição a que o(s) tradutor(es) está(ão) vinculados; cidade; estado; país; CEP; e-mail.

3.3.10. Formato da entrevista

As entrevistas são submetidas ao processo de avaliação pelos pares, que decidem sobre a oportunidade e a conveniência de sua publicação. A configuração formal da entrevista é a mesma que se requer para artigos, mas o título deve conter, além do tema geral, a expressão “Entrevista com

[nome do entrevistado]”, sem destaque, com asterisco remetendo a uma nota de rodapé que contenha uma breve resenha da biografia do entrevistado, que demonstre claramente sua relevância científica. O(s) autor(es) da entrevista deve(m) aparecer em seguida, de acordo com as normas estabelecidas para Artigos.

3.3.11. Normas para a versão em inglês

O(s) autor(es) de artigo aceito para a publicação em português, francês, espanhol ou italiano deve(m) providenciar a versão em inglês do texto até o dia estipulado no e-mail de notificação da aceitação. As normas para citação de autores no corpo do texto e para as referências bibliográficas da versão em inglês são as mesmas da versão em português. A *Alfa* designa revisores para a avaliação da versão em inglês do artigo. A revisão se restringe a conferir a qualidade da tradução, isto é, sua adequação ao padrão de uso da língua inglesa no gênero artigo científico.

Nas citações no corpo do texto de obras que têm edição publicada em língua inglesa, deve ser utilizada essa edição tanto no corpo do texto como nas referências bibliográficas. Em caso de não haver edição em inglês, o texto citado deve receber versão em inglês, e o texto na língua original da edição utilizada deve constar em nota de rodapé. Todas as traduções da versão em língua inglesa são de inteira responsabilidade do autor do texto.

Quando o artigo contiver figuras digitalizadas de anúncios em jornais e revistas ou similares, em português ou em outra língua, é necessário incluir a versão em inglês dos textos em nota de rodapé.

Quando o texto contiver exemplos cuja compreensão envolva a necessidade de esclarecer traços morfossintáticos, é necessário incluir uma versão literal deles em glosa, seguida pela tradução em inglês comum entre aspas simples. Exemplo:

- (1) isso signific-a um aument-o de vencimento-s(D2-SP-360)
this mean-IND.PRS.3.SG a.M raise-NMLZ of salary-PL
'this means a raise in salary.'

Convenções para as glosas: ***The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses***, editada pelo Departamento de Linguística do Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology (Bernard Comrie, Martin Haspelmath) e pelo Departamento de Linguística da University of Leipzig (Balthasar Bickel); disponível em <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.

3.3.12. Transferência de direitos autorais – Autorização para publicação

Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, JÁ FICA ACORDADO QUE o(s) autor(es) AUTORIZA(M) a UNESP a reproduzi-lo e publicá-lo na *Alfa*: Revista de Linguística, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O ARTIGO poderá ser acessado pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), sendo permitidas, A TÍTULO GRATUITO, a consulta e a reprodução de exemplar do ARTIGO para uso próprio de quem a consulta, desde que haja a citação ao texto consultado. ESSA autorização de publicação não tem limitação de tempo, FICANDO A UNESP responsável pela manutenção da identificação DO(S) AUTOR(ES) do ARTIGO.

3.3.13. Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista são usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

STAEPE – Seção Técnica de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
Laboratório Editorial
Rodovia Araraquara-Jaú, km 01
14800-901 – Araraquara
Fone: (16) 3334-6275
e-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Produção Editorial:



